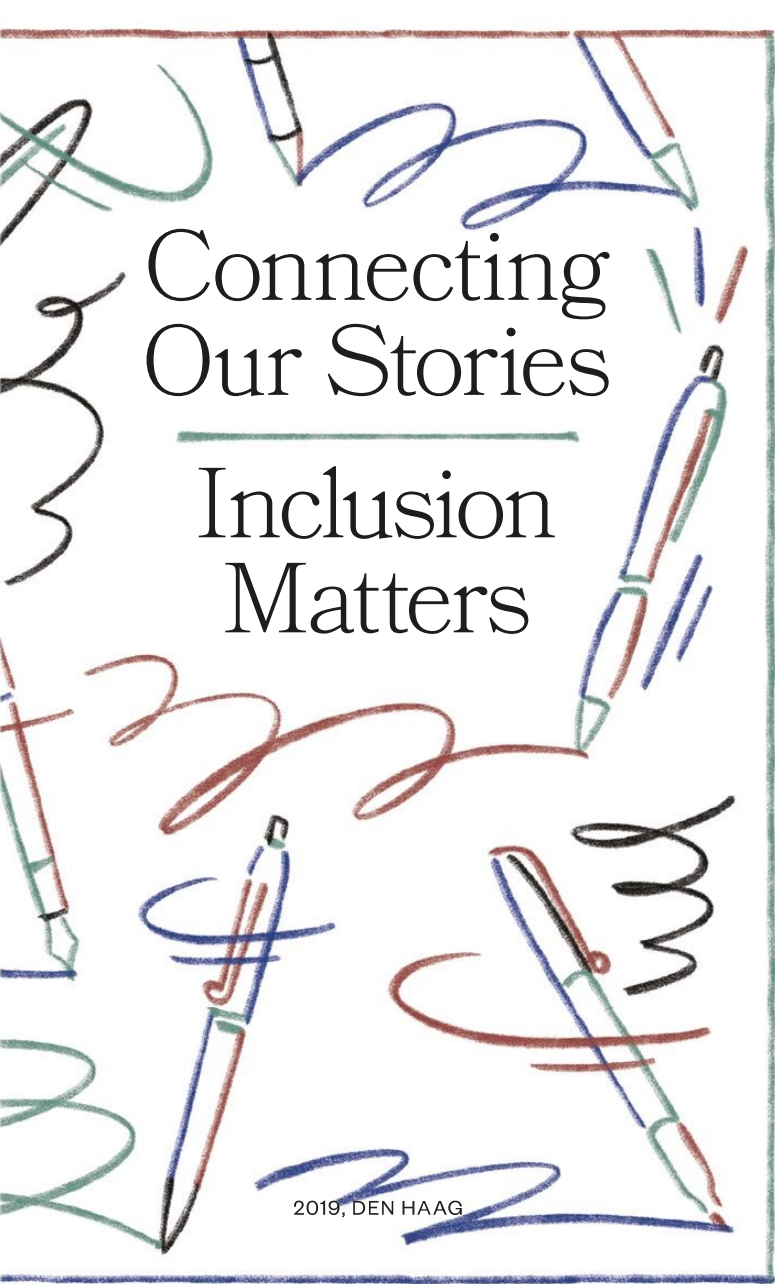




Connecting Our Stories

Inclusion Matters

2019, DEN HAAG



*Connecting Our Stories
Inclusion Matters*

Connecting Our Stories

Inclusion Matters

LECTORATE INCLUSIVE
EDUCATION

THE HAGUE UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

EDITION II
2019, DEN HAAG

Preface

*Rajash Rawal, Vice President,
The Hague University of Applied Sciences*

This anthology is a valuable collection of essays that highlight our institutional ambitions. They are personal journeys into inclusive education that give us an insight into why inclusion is such a vital topic and why we must bring our disciplines and worlds together.

Dialogue has always been a better tool than confrontation, inclusion better than exclusion. However, these two things are simple to say and difficult to achieve.

The hallmark of our institution is that we strive to improve on these fronts every single day. For each member of staff, for each student, for everybody.

I am proud to write this foreword, and honoured to be able to read these stories.

Let's Change. You. Us. The World.

Tabel of Contents

11	AMINATA CAIRO A word of welcome	117	WIL IJZEREËF Studeren met een functiebeperking onder de loep: De vraag voor inclusie en empowerment
15	AMINATA CAIRO There is a lot of work to be done	133	CINDY VAN BEEK-DE HAAN Studiesucces bij HBO-Pedagogiek: Perspectief van studenten
27	SAIROEN VAN EEKHOUT Studiekeuzemotivatie en studiesucces bij eerste- generatie-studenten met een niet-westerse achtergrond	151	BEHNAZ TAEBI MET AMINATA CAIRO Gedeeld verleden, gezamenlijke toekomst
39	DANIËL RAMBARAN Shine like a diamond: The multifaceted brilliance of inclusivity	163	MILLY KOCK MET AMINATA CAIRO Changing the story: Pursuing an inclusive learning environment with & for Dutch Caribbean students
51	FATIMA EL BOUK MET AMINATA CAIRO Onderschatting en vooroordelen: Lessen over inclusief onderzoek in een MBO onderzoeksproject	175	KARYM LEITO In-Between two realities: The liminal reality of a migrating student
65	RUBEN BOERS Dutch Dreamers	185	MEMON BOUKIOUR The Great Equalizer: De belofte van onderwijs die we nog niet waar maken
79	WINNIE ROSEVAL De rol van het narratief voor humanisering van het onderwijs	199	HANNAH BOEKESTIJN De kracht van verhalen
89	CATELEINE DE JONG Ongemak	211	Endnotes
101	VEERLE ACKERSTAFF Designing for inclusivity: A pilot session with Facility Management students	213	Bibliografie

A word of welcome from the lector

Aminata Cairo, Ph.D.

The Lectorate of *Inclusive Education* had its official start at the inaugural speech by Aminata Cairo on January 17, 2018. Since then a team of dedicated people have given shape and form to the lectorate. Some have come and gone since then, each contributing in their own way.

Inclusive Education is an elusive term. It is not clear-cut and many people do not know what it means. Inherently it is linked to diversity issues, which have become associated with “having to deal with the other”, discrimination, exclusion, and more of such bothersome issues. Inclusion is about doing it however, about making it happen. Inclusive education is about creating optimal learning opportunities to accommodate students of all backgrounds, but requires dealing with those difficult issues. The language is not available, the level of comfort is not available, and so here is a whole lectorate dedicated to dealing with this pesky implication that somehow we are not doing something right.

That is one way of looking at it. There is some truth in that as well. As successful as our educational systems have been throughout hundreds of years, we now acknowledge that it has not been successful for all who attempt to partake and not necessarily due to their lack of effort. So, somehow we have fallen short. Who wants to talk about that?

We need to talk about that, but how? We need to have the sensitivity that the conversation might be difficult and complex. We need to acknowledge that the conversation might require us to open up and be vulnerable. We need to be brave, but the conversation must happen. In this volume the members of the knowledge circle and student branch have taken a first step. The assignment was to write about their involvement with the lectorate, but to share where their passion came from. There is a reason why you are so passionate about this (difficult) topic, something about your story that drives you to want to do this. Share that.

It was not an easy task for all, even if only in one paragraph. After all, it requires one to open a window into one's soul. We cannot expect and lead people into the difficult conversations if we are not willing to lead by example. As you will see, they lived up to the task. Hoping that our first step will be an inspiration for you to take the next.

Enjoy

Een welkoms- woord van de lector

Aminata Cairo, Ph.D.

Het lectoraat *Inclusive Education* beschouwt de inaugurele speech van Aminata Cairo op 17 januari 2018 als de officiële aftrapdatum. Vanaf die dag hebben toegewijde teamleden vormgegeven aan het lectoraat. Sinds die tijd zijn er een aantal leden langsgesproken en verdwenen, maar elk hebben op hun manier bijgedragen.

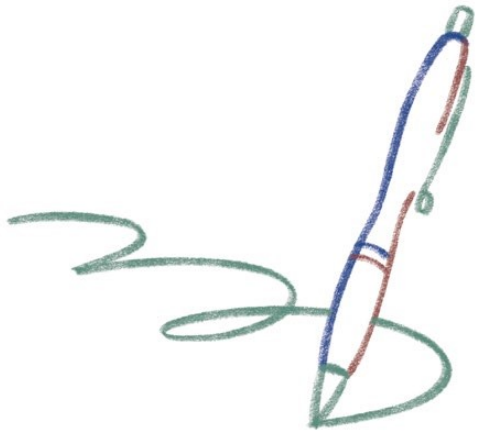
Inclusive Education, oftewel inclusief onderwijs blijft een raadselachtige term. Het is niet duidelijk en velen weten gewoon niet wat het betekent. Het is inherent verbonden aan het concept diversiteit, dat vaak weer is gelinkt aan het “omgaan met de ander”, discriminatie, uitsluiting, en meer van dat soort lastige termen. Inclusie gaat echter om het doen, het teweeg brengen. Inclusief onderwijs gaat over het creëren van optimale onderwijservaringen voor studenten ongeacht achtergrond, maar vereist omgang met die lastige zaken. De taal is ontoereikend, het comfort niveau schiet te kort, en zo is er dan een heel lectoraat toegewijd met de lastige implicatie dat we het ergens niet goed genoeg doen.

Dat is één manier om ernaar te kijken en zit een kern van waarheid in. Zo succesvol als ons onderwijs systeem is gebleken over de afgelopen honderden jaren, moeten wij toch toegeven dat het niet succesvol is voor iedereen die deel wil nemen, en niet noodzakelijk vanwege hun inzet. Dus ergens schieten wij te kort. Wie heeft zin om daarover te praten?

Wij moeten erover praten, maar hoe? We moeten sensitief genoeg zijn om te begrijpen dat het gesprek moeilijk en complex kan zijn. We moeten erkennen dat wij ons misschien kwetsbaar zullen moeten opstellen voor dit gesprek. We moeten dapper zijn, maar het gesprek moet plaatsvinden. In dit boek hebben de leden van de kenniskring en de student branch de eerste stap genomen. Zij hebben de opdracht gekregen over hun bijdrage aan het lectoraat te schrijven, maar met een duidelijke uitleg over waar hun passie voor het onderwerp vandaan komt. Er is een reden waarom je met dit (moeilijke) onderwerp aan de slag wil gaan. Er is iets in jouw persoonlijke verhaal dat je aanstuurt om dit werk te doen. Deel dat.

Het was geen gemakkelijke taak, zelfs voor een persoonlijke bio. Er wordt de teamleden uiteindelijk gevraagd toch iets heel persoonlijks te delen. Wij kunnen echter niet verwachten dat wij als lectoraat het voortouw kunnen trekken in de moeilijke gesprekken als wij zelf niet die gesprekken durven te voeren. Zoals u zult zien, stellen de teamleden niet teleur. Wij hopen dat onze eerste stap ook een inspiratie mag zijn voor u om de volgende stap te nemen.

Geniet ze.



“There is a lot
of work
to be done”

Aminata Cairo

AMINATA CAIRO

Lector Inclusive Education



I pursue my work from my own position, as a woman of African descent, born and raised in the Netherlands, and as an immigrant who experienced her whole academic journey within the United States. Growing up in the Netherlands I was always the only one or one of a few among my white peers at school, gymnastics, swimming, judo, and it became my normal. After moving to the US, those early days I used to relish in the confusion my mere position would cause for those who approached me. I was Dutch? How was that possible? Where was I really from? I was a swimmer? Since when do black people swim, let alone on the swim team! Sometimes I would sit at the black table, sometimes at the international table, sometimes with the jocks, and at times with just anybody. How was this possible? From those early days on in the US, being included was just about doing and going, and claiming my own normal. After returning to the Netherlands after 30 years I am once again the only one or one of a few in my professional circle. This time I don't accept it as normal anymore however, this time I am questioning and demanding change.

“There is a lot of work to be done” is an expression heard almost daily in conversations about diversity and inclusion. Usually this expression is followed by a sheepish grin or an apologetic shrug of the shoulders. Further discussion of how this work will be executed or in which form is generally absent. It is for the Lectorate of Inclusive Education to figure out how that work is to be done. Appreciation and awareness are one thing, doing is another. This piece will highlight some of the key principles that underly the vision and work of the Lectorate of Inclusive Education, and that contribute to the work getting done. It starts with a definition of the concept of inclusive education as defined by this lectorate within the specific Dutch context. It then explores the unique challenges the concept faces for acceptance and understanding, within this Dutch cultural context. Subsequently, there will be a discussion of three key ingredients necessary to take steps in the pursuit of inclusion.

A quick glance through education literature and it soon becomes clear that there are a multitude of meanings associated with inclusive education. Early literature about inclusive education predominately relates to the inclusion of disabled children into the primary school system (UNESCO 1994). Inclusive education in higher education as we intend to approach it today is more supported by the literature coming from the U.S. with concepts as inclusive excellence and inclusive pedagogy as standard references (UNESCO 2001; Danowitz & Tuitt, 2011; Floriana & Black-Hawkins, 2011; Vitello & Mithaug, 1998). Within Europe the concept of inclusive education is a concept developed in direct response to recent societal and educational developments. As a concept inclusive education explores the dynamics of (western) societies who have become more culturally diverse and complex, and where the new complexities are reflected in their educational systems. It implies an effort that is made to provide all students with equal chances in a system that has inevitably been designed with unequal features.

For the past 30 years or so, in the Netherlands, as in other parts of the Western world, figures are consistently showing unequal educational outcomes for certain groups. Certain populations have different educational experiences and different educational outcomes from the majority norm. The history of the causes go back further than 30 years however, and really hail back to its inception where different life outcomes for different people were the norm. The climate today however, is such that people want to address and resolve the inequalities. As unequal experiences have been linked to specific population groups, inclusive education has initially been linked and addressed by diversity policy and practices.

Diversity categories

Depending on the country and its specific history, diversity policies target certain specific groups. In the U.S. where historical legal oppression and restricted access to education has been along the lines of race, diversity policies are favored along racial categories such as African descent, Latino or Hispanic, Asian, Pacific Islander or other Native group, European descent or other (US Census, 2018). In the United Kingdom racial categories are also used, but are more specifically based on immigration background. Hence, they use the category of Asian, but distinguish between Indian, Pakistani, or Bangladeshi nationality for instance. The category of black is also subdivided between African and Caribbean heritage (ONS GB, 2018). Within education the label BAME is commonly used to refer to non-white populations, which stands for Black, Asian, and Minority

Ethnic. Within the Netherlands referral to one's ethnic heritage is frowned upon, due to its specific history of World War II when ethnic cleansing was practiced to murder groups of people based on their ethnicity. As a result categorization has been a struggle. How do you acknowledge a specific group if you cannot name them? The Dutch have resorted to group all immigrants under one label. In 1989 the term *allochtoon* was officially introduced in government, meaning 'those coming from elsewhere', which was used in contrast to those originally hailing from the Netherlands, the *autochtoon*. A complicated construction was created to distinguish between different generations. Since 2016 both words are no longer used in official channels (CBS 2018).

In addition to ethnic background, other groups specifically targeted in diversity policies are women, members of the LGBT+ community, people with disabilities, and first generation students. These target groups have been selected as their persistent unequal educational experiences have come to light. In the Netherlands students with middle level professional pre-academic preparation schooling and men have been added as additional categories. Using these target groups has been tricky. For some groups the unequal outcomes are easily measurable, especially as their subsequent failure to progress in general society are also a reflection of their educational experience. Given the legal history of certain racial groups in society in the U.S. for instance, numbers can easily show and link the connection to their education.

But what if there are no measurements? As stated earlier, the Dutch do not like to draw attention to ethnic categories, let alone measure them. They have found an indirect measure through asking people the country of origin of one of their parents to discover a migrant background. Yet this system is not foolproof either. People's sexual orientation, a rather private matter, is also generally not something that is measured or discussed. Going from middle professional education to higher professional education is easily accounted for on the contrary. Hence, in the Netherlands the use of categories based on data remains problematic.

Role of culture

Other problems with the use of categories are not related to data, but to culture. The identification of certain groups of people who are having subpar educational experiences have contributed to these groups of people becoming labeled as problematic. This is reinforced by longstanding governmental policies that have favored integration and assimilation goals (Wekker, 2017). Hence, failure to achieve academically is inherently linked to failure to fit in and adapt to Dutch society.

In addition, the Dutch are known for their no nonsense, direct, stand-on-your-own-two-feet attitude. These target groups then get linked to negative concepts such as neediness, entitlement, or weakness. Given the larger globalized context where the influx of immigrant populations have rapidly been on the rise, social services systems have been failing, and the distance between people based on income, religion, and conviction have become larger, it is understandable that the whole referral to target groups has evoked a negative connotation.

Thus, by focusing so much on these specific target groups, there is the danger that other people who might also have difficulties in their educational experiences will be overlooked and not serviced. The crux is then twofold. On the one hand there are certain groups who are more vulnerable in the educational system. Unfortunately, pointing them out and offering special assistance within a Dutch cultural system can contribute to their stigmatization. Furthermore, by only focusing on these specific target groups we tend to simplify the complexity of all students' experiences and risk that some who are in need of special assistance but do not fit an obvious category may be overlooked.

But the biggest cultural oversight is that there is a normalized tendency to focus on the people rather than the institutions. Failure in educational achievement has generally been approached from the perspective of questioning to what extent people fail to conform, live up to, adapt, manage, etc. What is missing is the focus on the educational institution. If a large group of people continuously and consistently are unable to draw the benefits from the institution, might there be something wrong with the institution? To what extent has the institution adapted or failed to adapt throughout the years to new conditions, new populations, and new trends? To what extent is the institution that is constantly fed by an influx of evaluative data able to incorporate this data and translate it into effective practice?

THE CHARGE OF THE LECTORATE

The charge of the lectorate of Inclusive Education is to contribute to knowledge that will aid in making The Hague University of Applied Sciences more inclusive, meaning an environment where everybody is inspired and supported to achieve their best and where high drop out rates of specific groups have disappeared. The lectorate has taken on the charge by first redefining the problem statement and subsequently choosing a specific theoretical viewpoint to guide its efforts.

Whereas the issue of unequal educational experiences has generally been approached from the perspective of students failing to achieve, the lectorate takes a different approach. It believes that the problem must be seen as a reflection and outcome of certain cultural practices

and mores. The lectorate posits that the educational system has been shaped by cultural, conditional patterns resulting in systemic mechanisms that inherently produce unequal experiences. Some people are more susceptible to these patterns than others, however all are impacted by this unequal system. It is necessary then to change those systematic inequality producing patterns, and to look at the people, all people, who partake in that system. Furthermore we have to look at the cultural patterns that maintain those inequality producing outcomes and tackle those, hereby truly providing equal opportunity for everybody.

Theoretically we use the framework of indigenous knowledge, a perspective stemming from those in the margins, overlooked and silenced. Among the many insights it provides a starting point of thinking about us, all of us, as it comes from a worldview of interconnectedness. This perspective keeps us focused on the validation of the human spirit.

Dominant and the other

In order to understand how mechanisms work one first has to understand the concept of the 'dominant and the other'. Within education (and any other institution for that matter) from the many stories that comprise the collective, one particular story has risen to become the dominant story. As one story has become dominant, other stories have diminished in value. With stories we mean the content of knowledge systems, but also how knowledge systems are produced, practiced and validated. This unequal validation of stories has led to educational systems that privilege those that come from cultures that represent the dominant story. This premise is similar to the concept of hegemony, which identifies unequal hierarchical structures and links them directly to power differentials (Gramsci, 1971). Gramsci posits that the key to power is consent of all participants. Power structures are so ingeniously designed that people don't question them and come to accept them as normal. Foucault (1989) explores this further and adds that certain mechanisms and technologies reinforce and maintain those power structures.

The language and metaphor of 'dominant and the other' is used rather than the notion of hegemony as it uses the language of those in the margins (Wilson, 2008, Tuhiwai Smith, 1999). The concept of the dominant and the other is also preferred over white supremacy or white privilege as it is a more inclusive concept. White supremacy and white privilege are the obvious unequal power systems, but anybody can take the dominant position at any given time. Physical ability, age, gender, geographic origin or location, dialect, financial status and more can all hold the space of the dominant position at any given time. The language of the dominant and the other is also

used as it is not merely used as a theoretical foundation, but also as a call to action. It invites everybody to come to the table and participate in transforming the system. In a context where people are easily turned off and look for opportunities to disengage, it is important to use language and theory that is accessible and inclusive.

The concept of the dominant and the other is powerful and effective in displaying the complexities of our interactions within the context of power differentials. Key here is that the dominant story emerged from amongst many stories. It has achieved privileged status and has strong implications for our interactions. Those in the dominant position can function well without necessarily knowing anything about any of those other stories. Those for whom the marginalized stories are most authentic have to learn the dominant story in order to participate. Those in the dominant position are so used to their story being the primary valid story that they don't question their own story or the fact that there is always space for their story to be heard. Those in the marginalized position are so used to having their story overlooked that they adjust. This is the consent Gramsci (1971) refers to. The inequality becomes normalized or becomes linked to people's presumed state of being or biology rather than to the imposition of a structure.

The charge and challenge for the lectorate is to help people embrace their humanity and help them deal with the complexities involved in embracing all the stories that are present. Part of this challenge is understanding that the non-dominant stories have always been judged by the norm of the dominant stories. This practice has been rewarded within our educational systems. Validation of the marginalized stories requires then, not only an appreciation of those overlooked stories, but a reevaluation of one's own evaluation system. This is a great challenge. It requires a vulnerability and an honest look at the system by which everything has been judged. It requires the admission that the story that we have been using as a measuring stick has been incomplete at best and faulty at worst. It requires a new way of looking and evaluating, rooted in the experiences of those in the margins.

Challenges to embracing Inclusion

The challenge to embracing inclusion is not the lack of knowledge, although the statement "I had no idea" has been known to fly around. The knowledge of the dominant and the other, whether put forth by Gramsci and his academic descendants or whether addressed in various critical pedagogies, access to this information has not been that remarkable. The challenge is in accepting and internalizing the information. The knowledge that there is an inherent system of inequality, let alone that one has been an active participant in this system, can be unsettling, to say the least. The new awareness can

create discomfort. It requires a certain amount of vulnerability which can be experienced as weakness.

Furthermore, the culture has created a set of conditioned defense mechanisms that serve the purpose of maintaining the unequal system. We underestimate the strength of the conditioning of this system. Standard language responses and attitudinal deflections assure that the distance between the dominant and the other is maintained and that certain stories remain marginalized. "Oh you must be imagining things. You are too sensitive. It must not be so bad." These are some of the commonly heard defensive reactions that serve as leveling mechanisms. Breaking these patterns requires concerted effort and strength of character, as leveling mechanisms quickly and automatically work to shield us from discomfort and punish those who step out of line.

We believe it is the failure to address these underlying attitudinal issues and dynamics that cause the many change-oriented interventions to fail. The interventions only address the surface. They don't address the longstanding interaction patterns between people that have been designed to maintain the system of inequality.

THE CHARGE

The charge to engage inclusive education entails three basic concepts: *caring*, *bravery*, and *humility*.

Care

The most important ingredient is that of care. One has to care about the issue. One has to be open and vulnerable enough to hear the extent to which inequality impacts and hurts. One has to care enough to desire change. One also has to understand that there are a lot of people who simply do not care, and one will have to decide where one will invest one's energy to pursue positive change. Furthermore, one has to take care of him/her/themselves when doing this kind of work.

The concept of caring for the lecture is not limited to feeling or passive awareness. Caring for us also implies action. Guided by the perspective of having to deal with painful stories on the individual, communal and cultural level leads us to the concept of restorative practice. At the interpersonal and communal level restorative practice requires listening, acknowledging, retelling stories, embodied responses, and ceremony (Charbonneau-Dahlen et al. 2016; Gobo-do-Madikizela, 2011; Kelsall, 2005; Miller 2006). At the personal level it requires purposely pursuing physical, emotional, and spiritual balance (Cairo 2018; Carter 2013; Cooper, 2018).

Bravery

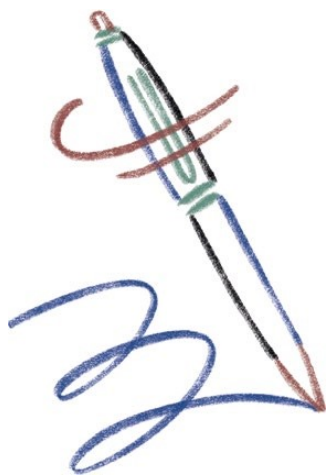
Working on inclusion requires bravery. It requires fortitude to address inequities in the face of normalcy. Being brave requires taking risks. It requires being willing to be a sole voice at times and to go against the grain. As academics and higher education professionals, we have been taught that we need to be correct and have all the answers. We need to be brave to break through these patterns and engage, even when we don't have the answers. We need to be bold and face the feelings of insecurity and vulnerability when we stray from the system. We need to be willing to experiment and explore, even with our students to find new ways of doing things (Ochoa & Penada, 2008). It requires us to break through the silence, sometimes our own. It requires us to learn about our power and step into that power, with a clear understanding of how our voice, silence, and embodiment can best demonstrate that power (Verstraete, 2016). However, it is key that when being courageous one does so wisely. One has to be strategic, always be aware of the risk involved, and be willing to face the consequences.

Humility

Humility, lastly, is an often overlooked attribute. As bold and brave as we encourage people to be, we also have to be humble and be aware of our own and others' shortcomings. We will make mistakes, do dumb things, and say stupid things. We have to be able to have compassion and forgiveness for others that may seem in direct opposition. But we also have to be able to extend grace to ourselves. If this work is about promoting humanity at the core level, then our humanity has to be our driving force.

AS WE TAKE OFF...

As a lecture we have made a start. We have set out a vision, a theoretical approach, and a path of action. Albeit, within the field of inclusive education our vision, theory and approach are quite deviant from the norm. Hence, we force the field to become more inclusive, just by acknowledging our presence. We once started with a myriad of stories. That is what we aim to bring back.



Studiekeuze-motivatie en studiesucces bij eerste-generatie- studenten met een niet-westerse achtergrond

Sairoen van Eekhout - Malgøezar



SAIROEN VAN EEKHOUT- MALGOEZAR

Communicatie / Communication
Hogeschool Leiden

De in Suriname geboren hindostaanse Sairoen van Eekhout-Malgoezar doorliep haar hele onderwijs carrière in Nederland. Als eerste van het gezin pionierde zij met vallen en opstaan in een voor haar vreemde academische wereld. Met een afgeronde studie Engelse Taal- en Letterkunde, gevolgd door een eerste graadsbevoegdheid is Sairoen als docent Engels aan de slag gegaan bij Hogeschool Leiden waar zij inmiddels al acht jaar werkzaam is. Haar grootste succesverhaal is echter haar gezin. Haar kinderen zijn een prachtige mix van hindostaans-Surinaamse, Nederlandse en Finse roots, overgoten in een islamitische en katholieke saus. Sairoen gelooft in verbinding en respect voor elkaars verschillen. In Aminata Cairo zag ze voor het eerst herkenning in het hoger onderwijs: een unapologetically authentic vrouwelijke lector met Surinaamse roots! Als vreemde eend in een andere hogeschool kreeg zij van dr. Cairo het blinde vertrouwen om deel te nemen in haar lectoraat en wachtte haar een warm welkom van de andere kenniskringleden. Dit vertrouwen en thuisgevoel wil Sairoen ook uitdragen aan (potentiële) studenten en andere jongeren die zich in haar herkennen. Zij identificeert zich met de kwetsbare groep eerste-generatie-studenten met een niet-westerse achtergrond en wil in het lectoraat Inclusive Education haar steentje bijdragen om deze groep te empoweren.

De doorstroom van eerste-generatie-MBO-studenten naar het hoger onderwijs neemt steeds meer af. Voor met name niet-westerse studenten lijkt de overstap naar het hoger onderwijs te maken te hebben met een gemis aan inspirerende rolmodellen in het sociale netwerk. Wanneer de eerste-generatie-student eenmaal (via mbo of vo) in het hoger onderwijs is aangekomen, is de strijd nog steeds niet gestreden. Een verkeerde studiekeuze, beïnvloed door de wens van de ouders of gemeenschap, kan vertraging of zelfs uitval tot gevolg hebben. Nadruk op het stimuleren van het emancipatieproces van de student kan resulteren in een meer intrinsiek gemotiveerde succesvolle studiekeuze vanuit de eigen interesse en talenten. Maar de hogeschool zelf kan ook een belemmerende factor zijn. De student kan zich verloren voelen en verstrikt raken in de (ongeschreven) regels van de academie, met als mogelijk gevolg isolatie en uiteindelijke uitval. Het faciliteren van peer-to-peer begeleiding, bijvoorbeeld in de vorm van buddy-systemen kan deze studenten tijdens de opleiding bijstaan en vroegtijdige uitval voorkomen.

Als de jongste van zeven kinderen, ging ik als eerste van het gezin naar het vwo en daarna naar de universiteit. Het was tasten in het donker, omdat ik niet wist welke leerhouding ik moest aannemen. Ik had geen voorbeeld waaraan ik mij kon spiegelen of bij wie ik met mijn vragen terecht kon. Ik voelde mij verloren en was bang om te falen. Thuis werd verwacht om gehoorzaam, nederig en inschikkelijk te zijn. Op school, echter, werden deze kernkwaliteiten gezien als onderdanig, passief of simpelweg dom. De discrepantie tussen deze twee werelden kon niet groter zijn en als een koorddanser balanceerde ik tussen deze dimensies. Op het moment dat ik een studiekeuze moest maken, werd ik weer geconfronteerd met het ontbreken van een referentiekader en de onmacht om mijn eigen keuze maken. Ik verdwaalde in een labyrint van abstracte mogelijkheden. De ene studie klonk nog exotischer en lokkender dan de ander. "Kun je er wel je boterham mee verdienen", werd er in mijn oor gefluisterd. Hoe wist ik of ik de juiste keuze zou maken? Na heel wat omzwervingen ben ik uiteindelijk gestrand bij mijn oude liefde en heeft de studie mij gekozen. Maar niet voordat ik mijn instincten leerde te vertrouwen en mijn eigen stem vond. De lange aanloop die ik heb gehad om tot een succesvol einde te komen, is echter niet weggelegd voor onze studenten nu.

Het percentage eerste-generatie-studenten (studenten waarvan beide ouders geen opleiding op hoger-onderwijs-niveau hebben afgerond) neemt door de jaren heen geleidelijk af. In 2017-2018 is er een daling te zien van 5% van havo-hbo en een daling van 4% van mbo-hbo ten opzichte van 2016-2017 (Van den Broek, et al., 2018). Deze afname wordt deels verklaard doordat het aandeel lager opgeleide ouders daalt en deels vanwege een beperktere doorstroom van mbo-studenten naar het hbo. De meeste studenten met lager opgeleide ouders die naar het hoger onderwijs gaan, starten in het hbo. Desalniettemin is deze daling een zorgelijke trend. Met het leenstelsel als een dreigend zwaard van Damocles boven het hoofd, is er een prangende noodzaak ontstaan om een sterk gemotiveerde studiekeuze te maken en deze opleiding binnen vier jaar succesvol af te ronden. In dit artikel richt ik mij op de studiekeuzemotivatatie van eerste-generatie-studenten en focus ik op welke (belemmerende) factoren een rol kunnen spelen bij de studiekeuze en studiesucces.

UITVAL EN SWITCH

In 2017 was het percentage uitvallers in het eerste jaar van het hbo 4,8%¹. De term 'uitval' is een containerbegrip en geeft aan dat een student de opleiding verlaat of stopt met de studie. Het kan ook betekenen dat de student van studie verandert en deze voortzet op een andere hogeschool of universiteit (De Graaf et al, 2005). Volgens verschillende onderzoeken (Lassibille & Navarro Gomez,

2008; Shaw en Mattern, 2013) heeft de vooropleiding van de ouders een belangrijke invloed op uitval: hoe hoger de opleiding van de ouders, hoe minder uitval. Uit de rapportage van de Inspectie van het Onderwijs (2017) blijkt dat eerste-generatie-studenten in Nederland vaker uitvallen en minder vaak een switch maken naar een andere opleiding dan studenten met hoger opgeleide ouders. Onderzoek aan de Haagse Hogeschool toont dat studenten met een niet-westerse achtergrond vaker van studie veranderen, zowel binnen de hogeschool als tussen verschillende onderwijsinstellingen (De Graaf e.a., 2005). Het grootste “eerstegeneratie-effect” met uitval of switch ligt bij hbo-studenten met een mbo-achtergrond. Ook uit deze cijfers blijkt dat de kans op uitval aanzienlijk kleiner is bij studenten met hoger opgeleide ouders.

BELEMMERENDE FACTOREN VOOR STUDIESUCCES

Wolff (2013) benadrukt dat onvoldoende taalbeheersing nog altijd een hoge drempel kan zijn voor studenten met een niet-westerse achtergrond. Dit kan belemmerend werken op het begrijpen van de lesstof, het kunnen volgen van de les en/of het communiceren met studiegenoten en docenten. Wanneer de student geen vragen meer in de klas durft te stellen en geen hulp meer vraagt, kan de student zich steeds meer gaan isoleren en zich onbegrepen en verloren voelen en zelfs de interactie met de medestudent en docent helemaal vermijden. Dit kan zelfs leiden tot een vertekend zelfbeeld en een laag zelfvertrouwen tot frustraties op school, terugtrekken en eventueel het vroegtijdig staken van de studie (Elliott & Voss, 1974).

Een tweede belangrijke belemmerende factor voor studiesucces is de ‘vooruitgangswens’ (Wolff, 2013) van veel lager opgeleide ouders. Vaak zijn deze ouders als arbeidsmigrant naar Nederland gekomen en willen ze dat hun kinderen het beter doen dan zichzelf. Een hogere opleiding betekent een hogere maatschappelijke positie en status binnen de gemeenschap. Deze stimulans om een studie in het hoger onderwijs af te ronden, kunnen studenten ervaren als een verhoogde druk vanuit de gemeenschap. Uit de cijfers van de Monitor Beleidsmaatregelen (2018) zien we dat deze ouders een doorslaggevende rol hebben bij het maken voor de keuze voor een vervolgstudie in het hoger onderwijs (wel of niet doorstuderen). Dit in tegenstelling bij autochtone hoog opgeleide ouders voor wie een goede opleiding staat voor zelfontplooiing en onafhankelijkheid.

Extra doorzettingsvermogen en geloof in eigen kunnen is een derde belemmering voor studiesucces (Wolff, 2013). Studenten die via ‘opstapeling’ (mbo) en op relatief late leeftijd beginnen aan het hoger onderwijs, hebben al aangetoond te beschikken over een grote mate van doorzettingsvermogen. Het is voor nieuwe studenten echter niet

altijd duidelijk hoe deze rol als hbo-student verschilt van hun voorgaande situatie, bijvoorbeeld die van vo-leerling of mbo-student.

Door het gebrek aan een referentiekader hebben eerste-generatie-studenten vaak een onduidelijk en incompleet beeld van wat hen te wachten staat en wat er van henzelf verwacht wordt. Dit resulteert in hoge uitvalcijfers gedurende het eerste jaar van de studie (Wolff & Crul, 2003). Door bijvoorbeeld gebrekkige kennis van de Nederlandse hoger onderwijscultuur en de rol van de student en docent en onzekerheid of zij het niveau aankunnen, moet er een extra beroep worden gedaan op het doorzettingsvermogen en het zelfvertrouwen van de student om de studie succesvol af te maken.

PROCESSEN VAN STUDIEKEUZE

Een verkeerde studiekeuze en onvoldoende motivatie worden door studenten vaak genoemd als belangrijke redenen voor uitval (Van den Broek et al., 2016). Wolff en Crul (2003) spreken van de drie dimensies van studiekeuze die de mate van studiesucces bepalen: de gebruikte informatiekanalen en kwaliteit van het sociale netwerk, de invloed van het sociale netwerk en de motieven om voor een studie te kiezen.

Meeloopdagen, open dagen en proefstuderen worden positief beoordeeld door het grootste deel van de studenten bij de oriëntatie op de studiekeuze. Proefstuderen wordt het beste beoordeeld, maar wordt minder vaak aangeboden. Echter, van alle informanten maken eerste-generatie-studenten het minst gebruik van alle informatiebronnen (Van den Broek et al., 2015). Hierdoor worden ze het minst blootgesteld aan voorlichting en lopen zij een grotere kans om een studiekeuze te maken die niet bij hen past.

Als het gaat om inhoudelijk hulp vragen bij het keuzeprocess, blijkt dat ‘uitvallers’ (studenten die vroegtijdig met de opleiding stoppen) ook weinig gebruik maken van hun sociale netwerk (familie, vrienden, etc). Bijna alle ‘uitvallers’ hadden zelf uitgezocht welke mogelijkheden er waren. De rol van het sociale netwerk bij ‘blijvers’, daarentegen, was groter, hoewel de rol op inhoudelijk vlak van de ouders met een lage opleiding te verwaarlozen was. Ook al vonden deze ouders studeren belangrijk vanwege de ‘vooruitgangswens’, er werd niet gesproken over de inhoud van de studies. Om deze leemte te compenseren, gaven de studenten aan grote behoefte te hebben inhoudelijke informatie te zoeken bij vrienden en andere familieleden uit het sociale netwerk. Ouders van niet-westerse studenten met een hoge opleiding waren wel inhoudelijk betrokken bij de studiekeuze. (Wolff, 2013).

Daar waar de studiekeuze van eerste-generatie (niet-westerse) studenten aanzienlijk wordt beïnvloed door het sociale netwerk, lijken westerse studenten met hoger opgeleide ouders veel meer

een autonome keuze te maken. Zij voelen niet de behoefte zich te laten leiden door het advies van anderen en voelen zich veel meer vrijgelaten om een eigen studiekeuze te maken. Deze autonomie zien we terug in het onderzoek van Griffin (2006). Zij zag 'een positieve identiteitsontwikkeling' bij succesvolle zwarte Amerikaanse studenten. De hoge mate van motivatie was gerelateerd aan een hoge mate van autonomie en onafhankelijkheid. Het succes van deze studenten was niet afhankelijk van hun ouders, peers of de onderwijsinstelling, maar deze studenten waren intrinsiek gedreven en zeer gemotiveerd.

De derde dimensie van studiekeuze volgens Wolff en Crul (2003) is motivatie. Intrinsieke motivatie, persoonlijke interesse in het onderwerp, hangt positief samen met studiesucces (Kappe, 2011; Van den Berg et al., 2012; Van den Broek, et al., 2016). Extrinsieke motivatie, bijvoorbeeld inspanning om een behoefte te bevredigen die inhoudelijk los staat van de inspanning zoals hard werken ten behoeve van een hoger salaris of meer status, hangt niet of negatief samen met studiesucces (De Vries, Van den Berg, Born, De Vries, 2011; Kappe, 2011; Van den Berg et al., 2012; Van den Broek et al., 2016).

'Blijvers' noemen vaak intrinsieke redenen waarom ze een studiekeuze hebben gemaakt, bijvoorbeeld omdat ze aanleg hebben voor een bepaald vak, omdat ze weten wat hun talenten zijn en kiezen eerder voor een studie die minder populair is bij niet-westerse studenten met een lager baanpotentieel. Vaak weten zij al van tevoren wat zij gaan studeren. In tegenstelling tot eerste-generatie-studenten op de middelbare school die nog niet bewust bezig zijn met een studiekeuze, omdat ze niet weten of en welke mogelijkheden er zijn (Wolff, 2013). De studiekeuze wordt onder andere beïnvloed door de ouders van de studenten die meer negatief staan tegenover studies met een onduidelijk baanperspectief. Als gevolg hiervan wordt de keuze vaak extrinsiek gemotiveerd, zoals een goede baankans of hoog salaris (Van den Broek et al., 2015). Dit resulteert in een pragmatische, minder bewuste en weinig overtuigende keuze en kan leiden tot een lage zelfverzekerdheid, beïnvloeding van de academische prestaties en uitval van deze groep (Wolff, 2007).

Deze extrinsieke motivatie toont een grote mate van onzekerheid over het eigen kunnen en de zelfbeschikking van eigen keuzes. En juist deze zelfbeschikking is belangrijk bij de studiekeuze. In het onderzoek van Olive (2008) zien we dat succesvolle eerste-generatie studenten van Latijns-Amerikaanse afkomst een scala van karakteristieken tonen. Dit 'pakket' omvat de volgende overeenkomsten: een hoge mate van zelfeffectiviteit (geloof in eigen kunnen), een succesvolle middelbare-school-ervaring, de wens om hoger op de economische ladder te komen, de aanwezigheid van traditionele rolpatronen en de bereidheid om hiermee te breken.

INTRINSIEKE MOTIVATIE, AUTONOMIE EN ZELFBESCHIKKING

Eerste-generatie niet-westerse studenten maken vaak andere studiekeuzes in het hoger onderwijs dan studenten met hoger opgeleide ouders (Van den Broek et al., 2015). Het begint bij de oriëntatie op de studie, waarbij opvalt dat eerste-generatie-studenten veel minder dan andere studenten gebruik maken van de beschikbare informatiebronnen. De studiekeuzemotivatie wordt beperkt tot het inwinnen van advies uit het sociale netwerk, waarbij ouders vaak geen inhoudelijke feedback kunnen geven, maar wel een cruciale rol spelen in de studiekeuze. Vaak spreken zij de wens uit voor een hogere opleiding, opdat hun kinderen uiteindelijk een betere maatschappelijke status krijgen dan zijzelf hebben in de gemeenschap. De keuze om door te studeren in het hoger onderwijs wordt in deze zin bepaald door de motivatie voor een goede baankans of hoog salaris.

Op basis van de geraadpleegde literatuur kunnen we concluderen dat de studiekeuze van de meeste eerste-generatie-studenten in Nederland extrinsiek wordt gemotiveerd en dat hier geen sprake is van een autonome studiekeuze. In deze context kunnen we ook spreken van cultureel bepaalde traditionele rolpatronen van de niet-westerse studenten, waarin de persoonlijke interesses en kwaliteiten van de student ondergeschikt zijn aan de wens van de ouders. Geen gehoor geven aan de eigen stem kan leiden tot een lage zelfverzekerdheid, geen of weinig vertrouwen in het eigen kunnen en zelfs tot het vroegtijdig afbreken van de opleiding. Uit de studies van Olive (2008) en Griffin (2006) zien we dat succesvolle eerste-generatie-studenten juist traditionele rolpatronen doorbreken en een positieve identiteit ontwikkelen. Het studiesucces en zelfvertrouwen is te danken aan de intrinsieke motivatie en de hoge mate van autonomie en onafhankelijkheid van de ouders.

BUDDY-SYSTEMEN EN ROLMODELLEN

Het is in ons eigen belang dat onze niet-westerse eerste-generatie-studenten een intrinsiek gemotiveerde studiekeuze maken en succesvol de studie afronden vol zelfvertrouwen, zelfbeschikking en een positieve identiteit. Om het emancipatieproces van de student te stimuleren, is het cruciaal dat er binnen het eigen sociale netwerk rolmodellen zijn die als spiegel en klankbord kunnen dienen bij de studiekeuze in het hoger onderwijs. Op de onderwijsinstelling kunnen buddies met dezelfde culturele achtergrond een vangbrug zijn voor verdwaalde studenten.

Een viertal Nederlandse universiteiten loopt vooruit in de begeleiding van de specifieke doelgroep eerste-generatie-studenten door program-

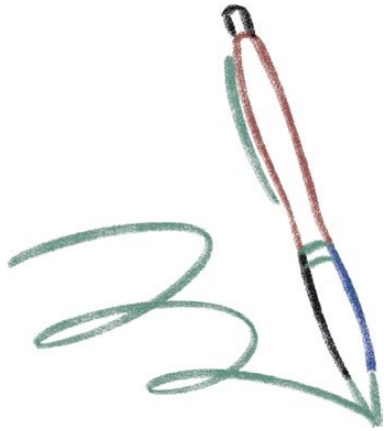
ma's aan te bieden vóór en tijdens de studie. Op de Universiteit van Amsterdam (UvA), bijvoorbeeld, heeft een groep ouderejaars eerste-generatie-studenten een buddy-systeem² in het leven geroepen voor eerstejaars lotgenoten. Met dit initiatief willen de betrokken studenten een vraagbaak zijn voor eerstejaars met als doel dat de nieuwkomelingen zich gauw thuis zullen voelen. Het buddyprogramma van de Universiteit van Utrecht³ (UU) wordt door de universiteit zelf georganiseerd en koppelt een eerstejaars- aan een ouderejaarsstudent. De Vrije Universiteit kiest een andere koers en biedt elk jaar een korte academische introductiecursus aan in de vorm van een Summercourse⁴. Universiteit Leiden kiest ook voor een kort introductieprogramma in augustus: "Start je Toekomst"⁵ om eerste-generatie-studenten snel wegwijs te maken binnen de universiteit. Met deze initiatieven beogen de universiteiten de uitval van deze doelgroep te verkleinen. Met het laagdrempelige peer-to-peer karakter van de extensieve buddy-systemen bij de UvA en UU lijken deze het meest effectieve instrument. Eerstejaars zouden zich sneller thuis kunnen voelen en signalen van vroegtijdige uitval kunnen eerder worden bijgestuurd.

De keuze voor een buddysysteem zou eenvoudig gefaciliteerd kunnen worden vanuit de onderwijsinstelling. Een moeilijker opgave lijkt de actieve participatie van rolmodellen in het sociale netwerk van de (potentiële) student. Eerste-generatie-studenten en -alumni hebben de weg al gebaand, hebben vaak een gedeelde achtergrond en lijken hierom de meest voor de hand liggende doelgroep als rolmodel. Zij zouden jongeren op de middelbare school al kunnen stimuleren en inspireren om een hogere opleiding te ambiëren en als vraagbaak en klankbord te fungeren. Zij kunnen net de ontbrekende link zijn en als mediator optreden tussen de toekomstige student en de ouders. Zij kunnen het emancipatieproces op gang brengen. Actieve acquisitie naar deze helden is noodzakelijk om de succesvolle doorstroom naar het hoger onderwijs voor toekomstige eerste-generatie-studenten te waarborgen.

Terugkijkend op mijn eigen onderwijs carrière weet ik dat mijn verkeerde studiekeuzes vermeden hadden kunnen worden door veel meer informatiebronnen te gebruiken: gesprekken met de decaan op de middelbare school; open dagen en voorlichtingsbijeenkomsten bezoeken, proefstuderen, ouderejaars en toekomstige docenten spreken, om er maar een paar te noemen. Maar had ik dit wel gedurfd? Misschien wel als ik eerst met iemand uit mijn eigen omgeving had gepraat, die als ervaringsdeskundige had opgetreden en mij een gerust en veilig gevoel had kunnen geven. Of ik onder deze omstandigheden ook een intrinsiek gemotiveerde studiekeuze had gemaakt, blijft de vraag. Uiteindelijk ben ik wel terecht gekomen bij de studie waar mijn hart lag, maar dit was nadat ik mijn eigen emancipatieproces in gang had gezet en de stoutmoedige beslissing had genomen op kamers te gaan wonen. Een beslissing die lijnrecht inging tegen de

principes van mijn thuiscultuur: een ongetrouwde vrouw verlaat het ouderlijk huis niet. Door deze keuze ben ik op mijzelf geworpen en werd ik geconfronteerd met mijzelf. Voor het eerst hoorde ik alleen mijn eigen stem en gaandeweg heb ik geleerd om deze te vertrouwen.





Shine like
a diamond:
The multifaceted
brilliance of
inclusivity

Daniël Rambaran



DANIËL RAMBARAN

Sociaal Werk / Social Work

I am Daniël Rambaran, educated as an anthropologist and working as a lecturer in Social Work. Through my social, cultural and educational upbringing I recognise the quest for identity, which in my case has been a long, multifaceted and complex journey. In the end I have abandoned this quest, as I found that strong identifications offer a steady, solid and secured stance, but also tend to impede growth. I now experience a greater freedom to adapt and reinvent myself at will, engaging in labels and spaces around me to which I consider myself inclusive and thus creating a competence to learn and grow beyond my present state.

Inspired by insights and ideas of Bourdieu, Hastrup and Lacan and by the stories of students I work with, I am trying to explore at the THUAS Lectorate of Inclusive Education how to reinvent the educational spaces for ourselves and others on our way towards self-actualisation in an inclusive environment to all. Through the Conflict-handling Model of Thomas and Killman I explore going beyond the standard approaches of compromise or accommodation. Instead, I propose a striving for cultural synergy and imagine what that might look like for my students.

Back in 2016 on entering a tavern in the Czech town of Pilsen, our hosts started playing “Shine bright tonight, you and I, we’re beautiful like diamonds in the sky”. Together with my colleague Ruben Boers of The Hague University of Applied Sciences (THUAS) and 25 second year students of Social Work we had travelled towards the Czech Republic for our yearly exchange in search of real life experiences from field trips in order to gain cultural and life knowledge. Our welcoming hosts, Lubomir Lupták and Laco Toušek sang aloud “shine bright like a diamond, shine bright like a diamond, we’re beautiful like diamonds in the sky”, in remembrance of a dinner talk at my hometown The Hague in the Netherlands. When asked about the multicultural riddle I portrayed and conveyed, I stated that night that *I am like diamond, shining from every time a different side*, which of course lead to great bemusement among the party at the dinner in my best friend’s restaurant Sequenza.

It was true though. The idea of portraying facets of myself like a brilliant-cut diamond developed during a course by Gerd Baumann during my studies in Anthropology at the University of Amsterdam. In his class we were asked to write an essay in reaction to his work ‘The Multicultural Riddle, Rethinking National, Ethnic and Religious Identities’ (1999). I found it hard to understand the ease with which most other students in this class could engage in the dual discursive competence that Baumann had recognised during his research among South Asian youngsters in Southall. The class consisted of predominantly white students, and the odd non-white student most often came from abroad or had a ‘strong’ ethnic identity. Coming from a Surinamese background myself, I had to constantly explain that I was non-Creole, non-Hindu nor Muslim, non-this and non-that, but still could identify with all of the above and even more. Somehow during my socialisation I seem to have developed the capacity to identify with a great number of cultural labels and markers with great ease I might add, as do my sisters and brother and the larger part of my family. So, I puzzled my Czech hosts when we first met at a conference in Oslo, when I said that I could also identify as Moravian. They were sure I was pulling their legs, but were eager to repeat the riddling process on other Czechs in my presence.

LIQUIDS

Through the reaction of others on my multifaceted self throughout my life, I came to realise that my identification mostly appears fluid or liquid, not lingering with fixed labels nor resting on steady grounds. I also noticed that this liquid competence sometimes triggers unease with others, but mostly proves to be an asset to negotiate and bridge difference. Yet another Bauman, Zygmunt this

time, states in his work Liquid Modernity that:

[...] Liquids, unlike solids, cannot easily hold their shape. Fluids, so to speak, neither fix space nor bind time. [...] Fluids do not keep to any shape for long and are constantly ready (and prone) to change it; and so for them it is the flow of time that counts, more than the space they happen to occupy: that space, after all, they fill but 'for a moment'. (Bauman, 2000, p.2)

Bauman identifies the modernity process as liquefaction of the fixed and steady solids mankind has formulated within power relations fed by tradition, *adat*, religion and hence culture. He states that "the liquidizing powers have moved from the 'system' to 'society', from 'politics' to 'life-policies' - or have descended from the 'macro' to the 'micro' level of social cohabitation" (2000, p.11). But with liquefaction come instability, fragility and vulnerability that both Bauman and Bourdieu ('*précarité*' in Bourdieu, 1997) recognise as "the most widespread (as well as the most painfully felt) feature of contemporary life conditions" (2000, p.160).

These insights are helpful if not paramount when trying to make sense of the current debate in multiculturalism and the culture clash many people increasingly experience in the Netherlands and throughout the Western world. During after hour talks with Karym Leito and Winnie Roseval, my co-members of the Lectorate Inclusive Education, I elaborated on the different ways people and generations cope with identity politics and strategies. But also during our official meetings at the Kenniskring of the Lectorate, when various topics are debated, the need arose to identify for ourselves what then is Inclusivity and how can it be achieved? For this exploration I could look to my social upbringing, that was characterised by multiple migrations and a rather elitist background, the latter often contrary to what most people identify me with at first glance. But for this assignment I chose to look to my educational upbringing that was influenced by professors like Jojada Verrips, Gerd Baumann and Mattijs van de Port in practice. However, the theoretical grounds of my educational forming were greatly inspired by the magnificent work of my Grand Masters of Thought, Pierre Bourdieu and Jacques Lacan, that started with the Outline of a Theory of Practice (Bourdieu, 1977) and the Seminars (Lacan, 1952-1980).

LIMINALITY

After travelling around and a few research assignments I started working in Social Work, coaching and training youngsters in identity development and social skills. But the anthropologist in me remained at odds with the basis of the Social Work approach and methodology. Was I truly expected to intervene in people's lives? Also, I lacked an

educational background in Social Work which lead me to develop a different mentoring style that was embedded in the anthropological stance and gaze in the field described by Hastrup: "*The world we study is not the unmediated world of the 'other', but the world between ourselves and the 'others'.*" (Van de Port, 2005 paraphrasing Hastrup's quote, 1992, p. 117). Hastrup argues that any ethnographer in the field engages in a mutual experience of constituting and challenging each other's subjectivity when interacting. She refers to the combined betweenness of interlocutors. To me, this insight has become a personal approach both as an anthropologist and social worker, and later as well when I became a lecturer at the Faculty of Social Work and Education.

When interacting with the 'other', whether they be informants in the field, clients and students of a discipline, or colleagues at the job, my personal take is primarily to reinvent ourselves when engaging with each other. When dealing with clients and students I challenge them to emerge from their social grasp of backgrounds and socialisation, acknowledging their force as inspiration and understanding, but breaking away from their exclusive restraints to reinvention. This calls for a broad knowledge about each other, the competence to liquify the self, the safety to engage in liminality and the willingness to grow beyond ourselves. This to me is inclusivity at work and in education. I will further elaborate on this stance from an anthropological perspective and a social work model, and explore what insights these yield for an inclusive educational environment.

DISCIPLINES IN DEBATE

As an anthropologist I have been educated as a true devotee of the work of Pierre Bourdieu as "one of the most incisive analysts of our times" (Bauman, 2000, p.160) and "one of the dominant figures in the study of culture today" (Pileggi & Patton, 2003 in Lizardo, 2011, p. 1). According to many scholars among whom Lizardo, Bourdieu's work is differently understood and interpreted by sociologists and anthropologists. Lizardo says the following: "The basic argument is that the anthropological reception of Bourdieu's work is more faithful to the outlines of his late-career intellectual development while the sociological portrayal – Bourdieu as a Saussurean culture theorist with a 'Weberian power twist' – is fundamentally misleading" (2011, p.1). Lizardo argues that within sociology Bourdieu is seen as a cultural theorist, whereas in anthropology he is regarded as the first post-cultural theorist. In sociology and cultural studies Bourdieu's approach to culture is mainly read as "closer to structuralism, with a Saussurean concern for 'codes' as these are implemented in concrete social structures by privileged actors in order to generate 'symbolic power'." (Lizardo, 2011, p.9). In anthropology, however, Bourdieu is considered in many ways as "opposed to the traditional view of

culture as a symbolic realm, composed of a set of elements which acquire identity by being a part of a system of differential relations or binary oppositions [...]” (Lizardo, 2011, p.9).

Although it is also true that Bourdieu made pragmatic use of the structuralist methodology in his analysis, Bourdieu developed “a radically different conceptualization of what culture ‘is’ and of how ‘culture works’ (as well as how it is transmitted and acquired)” (Lizardo, 2011, p.4). Culture to Bourdieu is “not a hard logical grid nor a complex system of rules but an amalgam of senses and emotions” (Bloch, 1986, as cited in Lizardo 2011, p.5), hence culture is acquired individually through social interaction and practice.

Bourdieu’s novel mode of cultural explanation becomes visible in his early study of the Berber house, in which, new to the discipline of Anthropology, the integration of psychological and anthropological models of cognition are explored. Bourdieu (1990) argued that a child brought up in a Berber house by Berber parents picks up Berber notions and becomes a Berber child. The construction of the material surroundings, as well as the behaviour of the people with whom the child interacts, are created by and contain the specific history of the Berbers. It is therefore, that Bourdieu claims that “the [material] environment is not neutral but is itself culturally constructed” (in Lizardo, 2011, p.6).

Bourdieu also states that social recognition is different for all individuals, because it is primarily based on the interactions the individuals have with their surroundings. In social institutions such as education this becomes especially apparent since schools claim universal standards of quality and behaviour that truly reflect societal differences, the distribution of capital and the allocation of power. Therefore, differences are being reproduced, reinforced and legitimised by what he calls the ‘legitimate culture’ at an educational institute (Bourdieu, 1990). He states: “Objective differences [...] reproduce themselves in the subjective experience of difference” (Bourdieu, 1987, p. 5). Here again Bourdieu proves himself to be a constructivist post-cultural theorist, rather than a cultural theorist, since the latter would argue that the acquisition of culture is based on wholly swallowed cognitive scheme’s. The constructivist perspective, however, allows for the cultural transmission and cultural acquisition on the basis of ever changing social interactions and negotiations in time and space.

And thus, by identifying interactive practice as an essential part of cultural transmission and acquisition, Bourdieu simultaneously points out the key towards social change. A more diverse composition of the actors within a field increases the diversity in social interactions, and as more styles and tastes enter into the field, the range of choices and combinations of possible identifications for

actors develops and grows. Human agency then becomes the key in understanding “as to ‘how culture works’ in the production of knowledgeable actors and in the reproduction and transformation of systems of power and inequality” (Lizardo, 2011, p.6).

DEALING WITH DIFFERENCE

However, Bourdieu articulates an ideal situation and a dreamed-of outcome in which actors wilfully enrich themselves or are being enriched in the field in developing towards the shine of a multifaceted brilliant-cut diamond. For that process to occur, we need to address and liquefy the solids of power within educational systems, but also the solids within the social upbringing of students and lecturers alike. In a field that aims for or is charged with a high amount of diversity it remains essential to recognise the various stages of cultural interactions that actors engage in, be it at the individual level or group level.

Deriving from the Conflict-handling Model of Thomas and Killman ([1975] 2008) and the Cultural Synergy Model of Adler (1997) the intercultural communication specialists Nunez, Nunez-Mahdi and Popma (2007) describe the stages of cultural interaction as follows. Firstly, *cultural avoidance* is to avoid confrontation and not impose your cultural way of doing things. Difference is not talked about, therefore successes and irritations remain unexplored. Avoidance does not address nor solve problems and eventually leads to indifference. Secondly, *cultural dominance* is acting ‘naturally’ from your own background and imposing your ways unto others, assuming they will adapt to you. In this scenario difference is recognised, but rendered irrelevant when it is not originating from the dominant perspective. It might also be described as cultural competition, which is the assertive pursuit of personal concerns. Competition, therefore, can also mean standing up for your rights, defending a position you believe is correct, or simply trying to win. Thirdly, *cultural accommodation*, as the opposite of dominance, which is denying your own background and cultural ways as an added value to the field. Again difference is recognised, but rendered irrelevant, since it is stemming from a subdued perspective. *Cultural compromise*, is the fourth stage, and is reached when actors engage in a mutual accommodation towards each other. Different perspectives matter, but are negotiated and compromised. Although compromise might seem to be quite a good solution to all, in reality it does not utilize the maximum potential of difference and therefore added value is lost to the field.

The final stage, *cultural synergy*, was first worked out by Adler (1997) in that it recognises difference as a source of power, innovation, problem solving and growth. Schmidt defined synergy as “cooperative or combined action that can occur when diverse or disparate groups of people with varying viewpoints work together. The aim of synergy is to

increase effectiveness by combining various knowledge, perceptions and viewpoints together" (2006, p.49). All cultures are valued equally for their unique contributions. The synergetic model is executed in 3 steps: 1) a situation is described from all points of view; 2) the underlying and basic assumptions of all cultures involved are recognised; 3) alternative approaches are developed that transcend cultures demanding actors to look beyond borders, to grow beyond ordinary solutions and to reach the extraordinary (Nunez, Nunez & Popma, 2007).

IN (CON)CLUSION

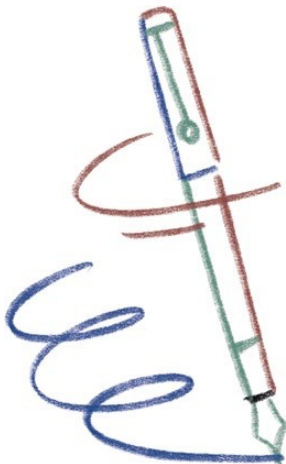
It becomes clear that actors in a social field benefit from acquired and developed skills, and benefits grow even more and faster, when those skills were already recognised, installed and developed during childhood. These differences result in preferential treatment and privileges, especially when actors share backgrounds and tastes with, or appeal to those that have decisive power. However, a larger part of students of Social Work might be considered underprivileged in this sense, due to their socio-economic backgrounds or migration history and many come from backgrounds with 'strong', collectivistic identities. On the other hand, the educational field at THUAS also consists of hitherto monocultural systems that regulate their personnel, pedagogic climates, and preferred performance of actors within the field.

At present, most cultural interactions at the Faculty of Social Work and Education resemble the stages of cultural dominance and cultural accommodation, which appear side by side as two sides of the same coin. For instance, lecturers still tend to favour those students who are more similar in thought and behaviour, whilst those who diverge are more often than not considered inapt and are expected to accommodate (forthcoming Brauer, Rambaran & Boers, 2019). Competitive action is sometimes encouraged, but mostly met with suspicion by managers and lecturers and sometimes also students, since it would create unfavourable circumstances for an educational institute as a learning environment. Are we as lecturers truly willing to reconsider our classical modes of teaching and engage in a mutual learning experiences with our students? How do we perceive co-workers that deviate from the preferred and dominant styles of interaction with students and others? In dealing with our managers, colleagues and students do we not simply reproduce the hierarchal educational system that we are also a part of?

There is talk of and the ambition to grow towards compromise, analogous to the Dutch 'poldermodel' of consensus, where difference is acknowledged, but negotiated and therefore compromised. It is in this stage that diversity *does* matter and is part of the agenda. We are aware of each other's backgrounds and differences, that find their

way in meetings, gossips and consultations, but mostly when they are unwanted or lead to conflict, though rarely as a starting point for new enterprises. In the current diversity debate competitive groups set the agenda, sell their unicity and then have to compromise their stances. So everyone wins, or loses for that matter. We need to recognise that the images we portray about ourselves and the others are constructs of our imagination that can be reinvented at will. Or as Hastrup said it: 'subject and object are categories of thought, not discrete entities' (1992, p. 117). In my personal opinion I would argue, like Bourdieu and Adler, that we need to abandon the half-won half-lost debate regarding diversity, and move beyond its borders of simply naming or shaming each other's backgrounds; and grow beyond the ordinary solution of compromising parts of ourselves in favour of the dominant other; and reach the extraordinary stage of cultural synergy in the field, where equally appreciated, safe and confident actors reinvent and create a new collaboration in becoming brilliant-cut diamonds in the sky. That to me is Inclusivity.





Onderschatting en vooroordelen: Lessen over inclusief onderzoek in een MBO onderzoeksproject

Fatima El Bouk met Aminata Cairo

FATIMA EL BOUK

Sociaal Werk / Social Work



Mijn tijd op de middelbare school ging gepaard met onderschatting en vooroordelen, met name door docenten. Het was niet altijd slecht, maar ik kon goed leren en dat werd nauwelijks erkend. Enkele docenten maakten zelfs nare opmerkingen als ik hoog gescoord had op hun toets. Mijn achtergrond ging altijd voor in de beoordeling van mijn kunnen. Mijn cijfers in de brugklas gaven toegang tot het VWO, maar ik werd 'voor de zekerheid' naar de HAVO gestuurd, waar ik mij ontzettend verveelde. Je leert ermee omgaan, zowel als student als docent. Om jezelf te beschermen werk je nog harder en bouw je een muur van kennis om je heen. In het lectoraat kan ik mijn kennis gebruiken om voor de volgende generatie te spreken in de hoop dat zij geen muren ter bescherming hoeven te bouwen.

In 2014-2015 was ik voor vier maanden deel van een onderzoeksteam die de ervaringen van docenten en voornamelijk vrouwelijke studenten in een MBO zorgopleiding mocht onderzoeken. Volgens de directie en docenten zorgde de etnische en religieuze diversiteit onder hun studentpopulatie voor spanningen en conflicten in en buiten de klas. De hoop was informatie te krijgen die kon bijdragen om docenten te helpen prettige omgangsvormen te realiseren in een etnisch diverse klas. De veronderstelling bleek niet te kloppen: onze bevindingen toonden aan dat spanningen die in de klas speelden zelden te maken hadden met de etnische achtergrond van de studenten, maar vooral voortkwamen uit de organisatie van het onderwijs. Hier lag de kans voor mij om met de bevindingen een verandering te weeg te brengen en op een positieve manier docenten te helpen anders naar hun studenten te kijken. Dit essay is een samenvatting van mijn werk dat ik met voormalig lector Baukje Prins, Tjitske Looft-Reindersma, en Vita van der Staaij-Los heb uitgevoerd, aangevuld met mijn persoonlijke reflectie.

Leticia tegen Rabia:
Wie ben jij eigenlijk?

Docent Emine:
'Rabia is overgeplaatst uit een andere groep, ze is nog stagelooos.'

Leticia:
'Dat klinkt ook niet erg aardig.'

Docent Emine:
'Nee, sorry. Máár... Rabia begint volgende week met stagelopen.'

Rabia krijgt een applausje van de klas.

In september 2014 startten we met een etnografisch onderzoeksproject op Benner, een groot ROC in de Randstad.⁶ Gedurende het schooljaar volgden we verschillende docenten en klassen van een opleiding voor Helpende Zorg en Welzijn niveau 2. Zoals bij zo veel beroepsopleidingen in de Randstad was de samenstelling van de studentpopulatie in de laatste decennia langzaam aan steeds meer divers geworden. In de klassen die wij volgden waren studenten afkomstig uit een breed spectrum van etnische en religieuze groepen, waarbij studenten zonder migratie achtergrond een zeer kleine minderheid vormden. Daarmee was de school een goede afspiegeling van een demografische omwenteling die zich momenteel in de Nederlandse grote steden voltrekt, waar de diversiteit groeiende is tot een samenstelling waarbij geen enkele etnische groep nog een numerieke meerderheid vormt (Vertovec, 2007). Zo had op 1 augustus 2016 nog 51,1 procent van de Amsterdammers een migratie achtergrond, in Den Haag was dat 51,2 procent. Rotterdam zal, met in 2016 nog 50,7 procent inwoners met een Nederlandse achtergrond, snel volgen (CBS, 2016a).

Onder de jongeren in deze steden is het percentage Nederlanders met een migratie achtergrond nog veel groter, wat zich weerspiegelt in de leerling populatie op veel scholen. Er zijn zeker twee redenen waarom onderzoek naar de alledaagse interactie in het grootstedelijk middelbaar beroepsonderwijs van belang is.

MBO ALS SCHARNIERFUNCTIE

De eerste reden is dat het mbo een belangrijke scharnierfunctie vervult binnen het complexe Nederlandse onderwijssysteem. Met een diploma op mbo niveau 2 beschikt een jongere over wat van overheidsweg geldt als een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt.⁷

Verlaat je het onderwijs zonder zo'n startkwalificatie, dan sta je te boek als 'voortijdig schoolverlater'. Hoewel de voortijdige schooluitval op het mbo de laatste tien jaar aanmerkelijk is teruggebracht, van 10,8 procent in 2004-2005 naar 5,4 procent in 2014-2015, bedraagt de uitval in de grote steden in de Randstad nog steeds 7 procent, waarbij de schooluitval onder jongeren (vooral jongens) met een migratie achtergrond hoger is dan van hun Nederlandse leeftijdgenoten, namelijk 11,7 tegenover 5,7 procent (CBS, 2016b; Crul, Schneider & Lelie, 2013). Daarbij lopen over het algemeen de prestaties van studenten met een migratie achtergrond ver achter op die van hun leeftijdgenoten zonder migratie achtergrond, ook na het controleren van socio-economische verschillen (OECD, 2016).

Echter, vergeleken met andere Europese landen volgt in Nederland een relatief groot percentage (zo'n 30 procent) van deze zelfde groepen een hogere opleiding (hbo of wo). Dit is onder andere te danken aan de mogelijkheid om opleidingen te 'stapelen'. Opnieuw vervult het mbo hierin een scharnierfunctie. Zo had in 2014 ongeveer de helft van de hbo-studenten met een migratie achtergrond een mbo-4 vooropleiding, tegenover 30 procent van de studenten zonder migratie achtergrond (Herweijer & Turkenburg, 2016). Tegelijkertijd is de doorstroom van mbo naar hbo de laatste jaren aan het teruglopen, de instroom van mbo'ers op het hbo daalde in 2015 vergeleken met het jaar daarvoor met maar liefst 12 procent (Herweijer & Turkenburg, 2016, Beunderman, 2016).

HET GAT WORDT GROTER

De tweede reden voor dergelijk onderzoek is de door recent wetenschappelijk onderzoek geschraagde zorg over een toenemende kloof tussen inwoners van Nederlandse komaf en inwoners met een migratie achtergrond. Zo stelde het SCP rapport *Werelden van verschil* (Huijnk, Dagevos, Gijsberts & Andriessen, 2015), dat voornamelijk onder Turks- en Marokkaans-Nederlandse jongeren sprake is van een behoorlijke afstand tot de Nederlandse samenleving en een sterke identificatie met de eigen etnische en religieuze groep. De onderzoekers wijzen op het 'zorgelijk gegeven' van een groeiende kloof tussen deze in Nederland geboren en getogen jongeren, en jongeren van Nederlandse komaf, die hen associëren met criminaliteit en een bedreiging voor progressieve waarden.

Kleijwegt (2016) constateerde op grond van haar rondgang langs diverse scholen voor (lager, middelbaar en hoger) beroepsonderwijs zelfs dat er sprake is van een grote kloof tussen moslim studenten, die zich gediscrimineerd voelden vanwege hun anders-zijn, en studenten met Nederlandse 'roots' die bang zijn dat zij straks 'zich-zelf' niet meer konden zijn in hun 'eigen' land. Hun gedeelde gebrek aan vertrouwen in de politiek en in de wereld zorgde voor een mix

van angst en onzekerheid die leidde tot een verharding van houding en zorgelijk gedrag. Het rapport van Kleijwegt bevat voorbeelden van docenten die in staat waren om in hun klassen 'het moeilijke gesprek' aan te gaan, maar veel vaker zag ze docenten worstelen met een zekere handelingsverlegenheid.

En de docenten?

Desalniettemin vingen ook wij regelmatig signalen op van docenten in het mbo en het hbo van spanningen met en tussen studenten die volgens hen te maken hadden met de etnische en religieuze diversiteit in hun klassen. Regelmatig staan docenten voor situaties waarvan het onduidelijk is hoe die te interpreteren: gaat het hier om opstandig pubergedrag, om morele verontwaardiging of om onderdrukte schaamtegevoelens? Is er een oprechte religieuze of politieke overtuiging in het geding of wil een jongere niet buiten de peer group vallen? Is er gebrek aan aansluiting tussen thuis- en schoolmilieu, tussen straat- en schoolmilieu, of gaat het om een ingewikkelde combinatie van factoren?

Dit willen wij weten

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: Over welke handlingsruimte beschikken docenten op een mbo opleiding ter bevordering van prettige omgangsvormen en een goed leerklimaat in de klas?

Daarbij kwamen de volgende deelvragen aan de orde:

Welke interesses, belangen en voorkeuren verbinden studenten in een mbo klas met hoge etnische diversiteit (HED) met elkaar?

Wat voor soort spanningen en conflicten doen zich voor in een HED mbo klas, en wat zijn daarvoor de belangrijkste aanleidingen?

Hoe zetten docenten spelgevoel in om prettige omgangsvormen in een HED mbo klas te bevorderen, zowel tussen docent en studenten, als tussen studenten onderling?

Hoe zetten docenten spelgevoel in om spanningen en conflicten in een HED mbo klas in goede banen te leiden, zowel tussen docent en studenten, als tussen studenten onderling?

Theoretisch raamwerk

Het uitgangspunt van dit werk is dat diversiteit in de grote steden in Nederland zich dermate ontwikkelt tot steden, waar de Nederlandse bevolking geen (getalsmatige) meerderheid meer vormt, maar een

van de vele etnische minderheden (Vertovec, 2007). Dit vergt een nieuwe focus op identiteit, waarbij een exclusieve focus op etniciteit onvoldoende blijkt om de dynamiek en complexiteit te begrijpen. Volgens de theorie van *intersectionaliteit* spelen processen van identificatie zich af op het kruispunt van een veel breder spectrum van variabelen dan alleen etniciteit of nationale afkomst, zoals inkomen, geslacht, leeftijd, religie, gezondheid, levensstijl en burgerschapsstatus (Crenshaw, 1993, Anthias & Yuval-Davis, 1992; Gilroy, 1987; Hall, 1991:). In de privésfeer bouwen mensen vriendschaps- en liefdesrelaties op, in de openbare sfeer kunnen ze met elkaar omgaan als relatieve vreemdelingen, maar in *parochiale* ruimtes zoals scholen bevinden zich in het midden van dit continuüm (Wessendorf, 2014). Op een school hoeven niet alle deelnemers een persoonlijke band op te bouwen, maar er kan ook geen sprake zijn van afstandelijke leven en laten leven van de publieke ruimte. Een positieve leeromgeving vergt immers een organisatorische structuur waarin bepaalde procedures worden gevolgd, deelnemers zich houden aan meer en minder expliciete gedragsregels en instemmen met bepaalde machts- en gezagsverhoudingen.

Macht is een relationeel fenomeen, waarbinnen alle partijen over *agency* beschikken (Collins, 1998, Foucault, 1989). Ook binnen een strak schoolregime hebben zowel docenten als studenten een zekere speelruimte. Voor een constructief gebruik van die speelruimte hebben docenten een goed *spelgevoel* nodig. Geïnspireerd door het werk van Foucault identificeert el Hadioui (2011) drie speelvelden die studenten moeten negotiëren namelijk de thuiscultuur, de (mannelijke) straatcultuur, en de (vrouwelijke) schoolcultuur: Volgens el Hadioui helpt een goed ontwikkeld gevoel voor het spel van het onderwijs docenten om *matches* tot stand te brengen waarmee de kloof tussen de vertrouwde straat- of thuiscultuur van (v)mbo studenten en de eisen die aan hen worden gesteld vanuit de schoolcultuur verkleint. Ideaal gezien bereikt men een *match*, is er soms een *mismatch* en is de grootste breuk een *no match*. Hierbij valt onderscheid te maken tussen *curriculair*, *sociaal* en *emotioneel spelgevoel*.

In het veld

Dit onderzoek past in de traditie van etnografisch onderwijs-onderzoek, met (participerende) observatie van het dagelijks leven op een school als belangrijkste methode van onderzoek. Als teamleden hebben wij ca. 100 lesuren geobserveerd. Deze observaties zijn aangevuld met 36 interviews met tien docenten, en vier focusgroep-gesprekken met respectievelijk tien studenten en negen docenten. Zelf-reflectie en het onder de loep nemen van de eigen positie is ook onderdeel van etnografisch onderzoek. Voor iemand als ik die heel goed is geweest in het opbouwen van een beschermende muur valt dat af en toe niet mee. Er waren dingen die ik merkte, hoe ik als

enige Moslim in de groep soms anders werd behandeld, bijvoorbeeld, en hoe gemakkelijk ik dat van mij afschoof. Ik merkte ook het gemak waarmee sommige meisjes mij benaderden, de herkenning in hun ervaringen, en het terugvallen op mijn stoische doch emotionele inspanning om toch afstandelijk en zo objectief mogelijk de data vast te leggen. De bevindingen zijn in drie categorieën onderverdeeld: betrokkenheid en spanningen; het trilemma van emancipatie, kwaliteit, en rendement; en spelgevoel.

BETROKKENHEID EN SPANNINGEN

Toen een van ons zich voorstelde aan een klas, en vertelde dat we geïnteresseerd waren in de manier waarop studenten met elkaar omgingen, was de reactie van Letycia: 'We zijn hier allemaal zusjes en de juf is onze moeder!'

Het aantal interacties tussen studenten op grond van een gemeenschappelijk belang of een onderlinge band kwam drie keer zo vaak voor dan interacties gekenmerkt door vermijding of conflict. De belangrijkste bindingsfactor bleek studie-gerelateerd. Daarnaast fungeerde sekse (een gedeelde interesses in klassiek vrouwelijke zaken) even vaak als bindende factor dan gedeelde etniciteit/nationaliteit, religie en taal tezamen. Studenten toonden regelmatig nieuwsgierigheid of respect voor de volledig andere waarden en levensstijl van medestudenten.

Bijna de helft van de (42) geobserveerde conflicten tussen studenten had betrekking op zaken rond school of studie. In minder dan een derde van de gevallen waren talige, etnische of religieuze scheidslijnen in het geding. Met name in deze situaties voelden docenten zich vaak handelingsverlegen.

HET TRILEMMA VAN EMANCIPATIE, KWALITEIT EN RENDEMENT

Veel spanningen en conflicten in de klas waren te herleiden tot onrust in de school als organisatie. Mbo niveau 2 opleidingen als de hier bestudeerde school staan voor een lastig 'trilemma'. Er wordt van ze verwacht dat ze hun studierendement verhogen, hun rol als emancipatiemotor waarmaken en de kwaliteit van hun opleiding verbeteren. De Benner opleiding voor HZW scoorde vergeleken met zusteropleidingen in het land zeer goed op student tevredenheid en slagingspercentages. De middelen die op de school werden ingezet om de diverse resultaatverwachtingen te behalen bleken soms op gespannen voet met elkaar te staan of brachten onbedoeld perverse effecten te weeg. Zo hielp het aanbieden van maatwerk gemotiveerde en slimmere studenten om sneller af te studeren, waarmee zowel het rendement van de opleiding als de emancipatie van deze studenten was gediend.

Tegelijkertijd deed het daaruit voortvloeiende onderscheid tussen 'snelle' en 'trage' studenten afbreuk aan de onderlinge solidariteit en aan het zelfvertrouwen van de laatste groep. In het kader van de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs poogde het management een meer 'zakelijke' cultuur op school te realiseren waar deelnemers kritiek op hun functioneren oppakken als kans om zichzelf te verbeteren, en waar studenten het beste gedijen in een klimaat van 'rust, reinheid en regelmaat'. Het streven naar zakelijkheid verhiel zich in de praktijk echter moeizaam tot het streven naar maatwerk. In een zakelijke cultuur gelden voor iedereen dezelfde heldere regels en procedures, maar maatwerk vraagt om flexibiliteit en differentiatie. Docenten spraken in dit verband vaak over hun studenten als een specifieke 'doelgroep' van 'niveau 2'ers' waarvoor een specifieke benadering nodig was. In hun bejegening van studenten namen docenten daarom vaak afwisselend de rol van hulpverlener en de rol leerkracht op zich.

Een deel van de organisatorische drukte kwam voort uit het complexe en zich telkens ontwikkelende stelsel van wet- en regelgeving rond het mbo. Zo worstelde de school voor HZW met enkele onbedoeld effecten van de regelgeving rond leerplicht, startkwalificatie en studiefinanciering. Daarnaast vergden aankomende landelijke veranderingen in de mbo kwalificatiedossiers, in combinatie met een intern aangestuurde reorganisatie van de opleiding HZW naar een bredere school voor Dienstverlening van zowel management als docenten veel extra tijd en energie.

SPELGEVOEL

In onze lesobservaties zagen we vooral *mismatches* voorkomen op sociaal gebied. Vaak probeerden docenten de studenten aan te spreken op de gedragsregels op school door een link te leggen met waarden of leefwereld buiten school. Maar wanneer ze daarmee aan onderwerpen kwamen die persoonlijk of politiek gevoelig lagen, volgde vaak een terugtrekkende beweging. De meeste *matches* werden gerealiseerd op lesinhoud. Docenten waren vaak goed in staat om in hun lessen linken te leggen met wat studenten vanuit hun eigen leefwereld kenden of wat hen interesseerde. Maar we zagen ook voorbeelden van sociaal spelgevoel waarbij een docent erin slaagde studenten aan de regels van school te houden, door succesvol gebruik te maken van hun thuis- of straatrepertoire. Een derde categorie waren situaties waarin *no matches* tot stand kwamen. Dit was vooral het geval op emotioneel en sociaal terrein. We onderscheiden twee varianten van *no matches*. In de eerste variant toonde een docent belangstelling voor (een aspect van) de persoonlijke leefwereld van studenten, maar deed geen moeite om een koppeling terug te maken naar schoolse zaken. In de tweede variant ondernam de docent die poging wel, maar slaagde er niet in,

waardoor het repertoire van straat- of thuiscultuur in de les (tijdelijk) leidend werd.

Hoewel de inzet van spelgevoel vaak een goede manier was om prettige omgangsvormen in de klas te bevorderen en spanningen en conflicten in goede banen te leiden, was het soms nodig om op geen enkele wijze mee te gaan in de leefwereld van studenten. Met name in het geval dat studenten lichamelijke en seksuele toenadering zochten bleek het verstandig om geen ruimte te geven aan dubbelzinnigheid maar een duidelijke grens te stellen.

Ten slotte lieten onze bevindingen zien dat El Hadioui's scherpe scheidslijn tussen de straat- en thuiscultuur van studenten enerzijds, en de schoolcultuur anderzijds enige amendering behoeft. Voor de meerderheid van de studenten maakte namelijk ook de school een belangrijk deel van hun leefwereld uit. Gedeelde schoolse belangen en interesses konden een basis voor binding en prettige omgangsvormen zijn. Maar sommige spanningen en conflicten ontstonden juist wanneer studenten elkaar, of een docent, aanspraken op (het niet naleven van) de waarden van de schoolcultuur. Docenten realiseerden zich dat veel studenten belang hechten aan waarden als zelfreflectie en zelfontplooiing en gaven veelvuldig complimenten wanneer studenten zich tijdens de les coöperatief hadden opgesteld of een goed resultaat hadden gehaald op een toets.

DE VOLGENDE STAP

De grootste uitdaging bij dit soort onderzoek is het zoeken naar de volgende stap. Een rapport of boek wordt geschreven met aanbevelingen, maar dat is niet genoeg, ten minste niet voor mij. Ik heb al een keer een presentatie op een internationale conferentie mogen geven over dit werk. Dat was een goede ervaring, ook met name omdat de ontvangst zeer positief was. Maar toch, ook dat is niet genoeg.

In het lectoraat Inclusive Education hebben wij binnen de kenniskring diepgaande gesprekken over de moeite van dit onderwerp. Onze lector heeft daar specifiek op aangestuurd: *Als wij de moeilijke gesprekken niet kunnen hebben, hoe gaan wij andere mensen dan helpen om de moeilijke gesprekken te voeren?* En dus voeren wij de moeilijke gesprekken en verdiepen wij ons in hoe wij mensen kunnen helpen de ongemakkelijke informatie tot zich te nemen en eigen te maken.

Het was en is belangrijk voor mij om de bevindingen van dit onderzoek uit te dragen en te gebruiken om het onderwijs te verbeteren. De bevindingen over mismatch in spelregels is relatief gemakkelijk om uit te leggen en over te brengen. Echter, de grootste bevinding maakte mij toch wel zorgen. Wij hebben gevonden dat docenten veel meer vooroordelen naar hun studenten toe hebben dan zij zelf

inzien. Zij schrijven bepaalde gedragsomgangen automatisch toe aan etnische achtergrond, terwijl dat vaak niet het geval is. Erger nog, storende of belemmerende gedragsvormen zijn vaak het resultaat van de structuur en/of de communicatie vanuit het instituut. Daarnaast is het instituut ook niet altijd consequent in het uitdragen van bepaalde waarden en worden studenten onderschat in hun capaciteiten om zich bepaalde waarden eigen te maken.

Hoe moet ik deze boodschap overdragen? Hoe ontvankelijk zullen docenten en bestuursleden zijn voor deze informatie? Wij bespreken in onze kenniskring hoe wij ons vaak richten op de inhoudelijke informatie zonder aandacht te schenken aan onderliggende gevoelens, terwijl juist het gevoel van ongemak een grote storende factor kan zijn in het omarmen van moeilijke informatie. De gedachte alleen al om deze informatie over te dragen brengt ongemak met zich mee, voor zowel mijzelf als de ontvangende personen.

BABY STEPS

Tot mijn blijdschap (en verbazing) waren de docenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek erg open voor onze bevindingen. Zij waren geïnteresseerd in het lezen en horen van hun eigen gedrag tijdens de les. Als zij zich ongemakkelijk voelden tijdens de discussie over hun aannames dan hebben zij dat niet laten merken. Zij hebben juist geuit hoe waardevol zij het vonden de observaties van hun lesgeven uitgewerkt te zien en dat dit goed zou zijn voor intervisie sessies. Aangezien dit een presentatie was van de bevindingen en niet noodzakelijk een diepgaande reflecterende sessie van de bevindingen kunnen we niet speculeren over hoe gemakkelijk of ongemakkelijk een diepe reflectie zou zijn. De eerste step was gezet en het was zeer bemoedigend.

OVER DE DREMPEL EN DE MUUR

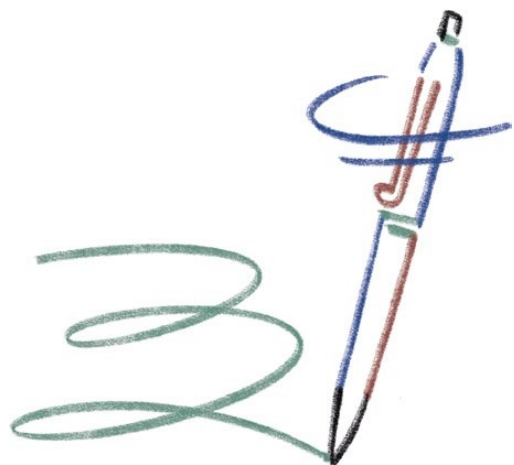
Op aanraden van onze lector begin ik nu workshops en presentaties te geven aan docenten, met het ultieme doel om een product te ontwikkelen waarmee wij docenten echt kunnen helpen. Hoe deze informatie bij kan dragen aan het bestuursniveau gaan wij ook uitzoeken. Ik ben over de drempel en krijg tot nu toe positieve reacties op de informatie.

Mijn ongemak in het uitdragen van de informatie heeft mij ook bewust gemaakt van de beperking van mijn eigen 'beschermende' muur. Door mogelijke pijnlijke interacties buiten te houden stond ik ook soms niet open voor wat er binnen kon komen. Ik heb destijds ook niet gedeeld met mijn collega's hoe de schoolstaf mij anders behandelde. Ik was het immers gewend en je wil als teamlid niet als slachtoffer bestempeld worden. Tegelijkertijd vraag ik mij af, als

ik het gedeeld had wat dat bij had kunnen dragen om echt inclusief onderzoek te doen. Zou het de blik van mijn collega's verbreed hebben? Zouden zij het feit dat er soms anders op hun gereageerd wordt hebben meegenomen in hun observaties en overwegingen? Zouden wij het een standaard onderdeel van onze gezamenlijke gesprekken gemaakt hebben? Tot mijn deelname in dit lectoraat heb ik nooit echt de tijd genomen om op mijzelf als onderzoeker te reflecteren. Dit zijn de dingen die je achter je beschermende muur houdt. Maar ik zie hoe ik niet alleen dingen voor studenten maar ook voor onderzoekers kan veranderen.

Inclusief onderzoek is meer dan alleen de focus op een inclusieve inhoud. Het eist ook dat wij als onderzoekers ons op een bepaalde manier op – en openstellen. In mijn zoektocht om bij te dragen aan het niet hoeven opbouwen van muren voor deze generatie, zie ik dat ik toch ook niet om mijn eigen beschermmuur heen kan.





Dutch Dreamers

Ruben Boers

RUBEN BOERS

Sociaal Werk / Social Work



Vanaf het eerste moment dat ik las over David Livingstone was ik gefascineerd door ontdekkingsverhalen. Later wakkerden boeken over de reizende minstrel Alaric of de Tijdreiziger van H.G. Wells de interesse in exotische mythen en legenden aan en lieten me als jonge student in de schoot van de Culturele Antropologie belanden. Daar kwam ik in contact met prof. Frank Bovenkerk. Hij ontrafelde stadsverhalen en wees me op de werken van Erving Goffman die schreef over identiteit die narratief gepresenteerd wordt in de interactie tussen verteller en publiek. De vraag 'wie ben je?' geeft een voortdurend verhalend antwoord. Het houdt, per definitie, een erkenning in. Dit raakt me het sterkst in gesprekken met de ongedocumenteerden: hun verhaal wordt niet erkend en is daarom niet bestaand. Zij hebben weliswaar een verhaal maar krijgen niet de mogelijkheid er één te zijn. Social workers moeten zijn toegeërust op het werken met gemarginaliseerden en moeten sociale verandering en empowerment van mensen bevorderen. Narratieve methoden en analyse bieden daartoe de juiste mogelijkheid. Een luisterend oor is meer dan aanhoren. Het vormt het begin van een inclusieve samenleving.

Het lectoraat Inclusive Education werkt vanuit het principe dat alle verhalen waarde hebben. In dit stuk wordt aandacht geschonken aan jongeren wiens verhaal niet gehoord wordt. In Nederland zijn door de jaren heen de uitsluitingsmechanismen voor ongedocumenteerden steeds strenger geworden. Daarbij worden steeds opnieuw verschillende mensenrechten geschonden. Voor jongeren die in deze situatie verkeren betekent dat een intense ervaring van stigmatisering die leidt tot een gebroken identiteitsontwikkeling. Door een narratieve aanpak van dit thema worden deze personen en hun kwetsbare verhalen uitgelicht. Wat voor rol kan het lectoraat spelen voor jongeren in deze doelgroep die de toegang tot onderwijs wordt ontzegd of die zelf de stap naar het onderwijs niet durven te maken? Onderwijs is immers de empowerende en emanciperende kracht bij uitstek.

Staatlozen: door een gebrek aan nationaliteit hebben zij geen toegang tot de basisrechten die bewoners van een land gewoonlijk hebben. Zij kunnen geen hoger onderwijs genieten, hebben geen recht op medische zorg, legale arbeid en zelfs geen recht om te trouwen. (UNHCR Nederland, 2016)

In 2017 ontstond er consternatie in de Verenigde Staten dat wereldnieuws werd: 11 miljoen Dreamers zouden gedeporteerd worden. Dreamers zijn ongedocumenteerde jongeren die onder het (nooit geratificeerde) Development, Relief and Education for Alien Minors (Dream) Act vielen. Kort gezegd betrof het het recht op werk en onderwijs voor personen die op minderjarige leeftijd (jonger dan 16 jaar) illegaal het land waren binnengebracht.

In Nederland bestaat evenwel ook een groep ongedocumenteerde jongeren die droomt van een toekomst in dit land, gebaseerd op toegang tot onderwijs, werk en alle andere maatschappelijke domeinen waar burgers gebruikelijk toegang tot hebben. Dit zijn de Dutch Dreamers. Dit essay betoogt dat hun mensenrechten flagrant worden geschonden, dit een diepe impact heeft op hun identiteitsontwikkeling en het lectoraat Inclusive Education hierin een uitzonderlijke taak heeft en een activistische positie in moet nemen om dit te volbrengen.

In 1948 werd de "Universele Verklaring van de Rechten van de Mens" (UVRM) aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties. Deze verklaring borgt de grondrechten van elke persoon ter wereld en is van grote morele en juridische betekenis. De inleiding (preambule) kent de volgende pijlers:

- Mensenrechten zijn de basis van vrijheid, gerechtigheid en vrede.⁵
- Minachting voor de mensenrechten heeft geleid tot barbaarse handelingen.⁹
- Als mensen niet worden beschermd, is opstand tegen onderdrukking het laatste toevlucht.¹⁰
- Mensenrechten zijn een plicht van iedereen: regering, individu of maatschappelijk orgaan.¹¹ (Amnesty International, 2019)

Mensenrechten zijn rechten die voor iedereen gelden, ongeacht herkomst, nationaliteit, overtuiging, geslacht, wettelijke status of andere kenmerken. Het UVRM kent 30 artikelen. Die omvatten onder andere het recht op leven, vrijheid, bescherming tegen

slavernij, marteling, vrijheid van meningsuiting, toegang tot werk en onderwijs. Schendingen van mensenrechten worden nogal eens in de context geplaatst van een land hier-ver-vandaan. Zo wordt een beeld bestendigd dat deze on-Nederlands zijn.

Enige jaren geleden vond, op een koude novemberdag, in Amsterdam Zuid Oost een bijzondere gebeurtenis plaats; toen het gerucht zich verspreidde dat een interview met een docent van de Haagse Hogeschool zou leiden tot een verblijfsvergunning verzamelden zich meer dan 700 mensen zich voor de Kandelaar, een gebouw dat als kerk wordt gebruikt door de Pentecostal Revival Church Nederland, waar de gesprekken zouden plaatsvinden. Dat dit interview slechts een onderdeel betrof van een minor die door een tiental studenten werd gevolgd, maakte niet eens meer uit. Uit de rij wachtenden, die met het uur langer werd ondanks de snijdende koude, klonk het geluid dat men het verhaal wilde vertellen: *“Professor Ruby, I have a story that needs to be told. The story of undocumented people. But my voice... our voices ... are unheard. You have the power to speak up. You have the power to tell our story.”*²

NOTIES OVER NARRATIEVEN EN STIGMA

Narratieven

Narratieven zijn verhalen met een volgorde en een plot waarin de verteller een hoofdrol speelt en zich presenteert. In de sociale wetenschappen is het belang van het verhaal de afgelopen decennia sterk toegenomen (De Mul, 2000). Sinds de jaren '90 wordt zelfs gesproken van een *narrative turn*. De narratieve identiteitstheorie gaat ervan uit dat de persoonlijke identiteit niet alleen beschreven wordt door middel van het verhaal, maar dat mensen hun identiteit daadwerkelijk met behulp van levensverhalen creëren. De mens als *homo narrativus* (Maruna, 2015). Fleur Jongepier (2014) citeert enkele belangrijke denkers: *Charles Taylor stelt dat: “We must see our lives in story,” (Charles Taylor, 1989, 51). Personen die geen narratieve levens hebben “are not persons,” schrijft Marya Schechtman (1996, 101). En Oliver Sacks stelt: “each of us constructs and lives a “narrative”... this narrative is us, our identities” (1985).* Kortom: “Narratives are central to human existence. By constructing our lives as stories, we forge connections among experiences, actions and aspirations. (Presser and Sandberg, Narrative criminology).

Het construeren van verhalen is echter geen individuele aangelegenheid maar vindt plaats in interactie. Verhalen kennen immers niet alleen een verteller maar ook een luisteraar. Deze luisteraar ‘vindt’ iets van dit verhaal en baseert zijn handelen daarop. Ricoeur stelt dat verhalen en handelen onlosmakelijk met elkaar samenhangen maar dat zij ook verbonden zijn met de ethische waardering van deze

handelingen door anderen. Mensen zijn zo ‘wederzijds kwetsbaar’. Deze tweeledige relatie als essentie van narratieve identiteit wordt door Kunneman (1987) in zijn bespreking van ‘narratieve individuering’ nog eens benadrukt. Narratieve individuering is het vermogen van mensen om zich te positioneren via betekenisvolle verhalen;

Narratieve individuering vormt de basis voor een dialoog; het vindt slechts plaats wanneer het van twee kanten komt. Enerzijds de persoon die narratief haar eigen plaats zoekt en bepaalt via haar eigen verhaal, anderzijds degenen die het verhaal aanhoort en door het serieus te nemen, er bevestigend of kritisch op in te gaan en/of een eigen verhaal mee in verband te brengen, de ander in diens individuele bijzonderheid bevestigt en daarmee individueert. Narratieve individuering is, kortom, drie dingen in één: een vermogen, een activiteit en een relatie (Kunneman, 1997)

Stigma

Deze kwetsbaarheid in de interactie wordt door Goffman (1963) haarscherp aangetoond in zijn klassieke werk over stigma. Deze bespreking toont hoe personen in interactie proberen te voorkomen dat zij hun gezicht verliezen, of, erger, dat zij gestigmatiseerd worden. Sociale relaties zijn georganiseerd naar hun verschijningsvorm en niet zozeer naar inhoudelijke aard. Identiteit wordt geconstrueerd binnen interacties en bepaald door de mate van *impression management*. Dit is de mate waarin mensen zich op een bepaalde manier weten te presenteren aan de ander. Hoe verborgener de ‘afwijking’ gehouden kan worden, hoe minder de kans op een stigma. Een stigma is een ongewenste, beschamende eigenschap die leidt tot verlies van status en uitsluiting. Van 't Veer, Sercu en Van Weeghel (2015) bespreken verschillende soorten stigma's die gangbaar zijn in de literatuur; ten eerste het publieke stigma dat verwijst naar maatschappelijke opvattingen over groepen mensen; ten tweede het structurele stigma dat verwijst naar stigmatiserende effecten die besloten liggen in wet- en regelgeving en procedures. Dit zijn de zogenaamde collectieve vormen van stigmatisering. Daarnaast zijn er de individuele vormen van stigma: het zelfstigma, dat optreedt wanneer de gestigmatiseerde het label als onderdeel van zijn identiteit gaat zien. Ten derde het label avoidance die plaatsvindt wanneer mensen ontwijkend gedrag gaan vertonen uit vrees doelwit te worden van stigmatisering. Tot slot is er het associatieve stigma; het stigma dat hen treft die in directe relatie staan tot de gestigmatiseerde, zoals familie, vrienden, etc.

Hoe zichtbare deviante kenmerken leiden tot vooroordelen en discriminatie laat Allport nog eens zien in zijn klassieke studie *The nature of prejudice* (1954) die aantoont dat het inherent is aan de menselijke psyche om onderscheid te maken met de kleinste mogelijke inspanning, leidend tot irrationele uitsluitende processen zoals vooroordelen en

racisme. Anders gezegd, mensen laten zich bij het maken van beslissingen snel en makkelijk leiden door (irrationele) aannames en beeldvorming waarin aantoonbare afwijkingen een belangrijke rol spelen.

Hannah Arendt (1943) toont in haar klassieke en indringende essay "We refugees" aan hoe dit voor migranten opgaat;

[...] at the basis of all our descriptions of past splendors lies one human truth: once we were somebodies about whom people cared, we were loved by friends and even known by landlords as paying our rent regularly. Once we could buy our food and ride on the subway without being told we were undesirable. We have become a little hysterical since newspapermen started detecting us and telling us publicly to stop being disagreeable when shopping for milk and bread. We wonder how it can be done; we already are so damnably careful in every moment of our daily lives to avoid anybody guessing who we are, what kind of passport we have, where our birth certificates were filled out [...]

Arendts' woorden hebben aan kracht nog niets ingeboet. Ook nu worden migranten met wantrouwen begroet. De eisen voor toegang en verblijf in de Nederlandse samenleving behoren tot de strengste binnen Europa. Structurele, publieke en individuele stigma's spelen voor ongedocumenteerden een dagelijkse rol.

ONGEDOCUMENTEERDE VERHALEN VAN ONREGLEMENTAIR NAAR ONGEWENST

De vraag werpt zich sinds die novemberdag in 2013 op of, en hoe, verhalen van ongedocumenteerden worden vormgegeven en of zij daartoe dezelfde mogelijkheden hebben als gedocumenteerden. Het antwoord is niet eenduidig omdat de mogelijkheden tot een menswaardig bestaan voor migranten in de loop der decennia zijn veranderd.

In het historische overzicht over illegale immigranten in Nederland dat Van Eijl (2012) beschrijft in het boek *Tussenland*, laat zij zien dat tot de jaren tachtig van de vorige eeuw migranten zonder verblijfsvergunning een betrekkelijk normaal leven konden leiden; ze hadden een sofinummer (voorloper van het BSN-nummer) waarmee ze 'wit' konden werken. Zij betaalden loonbelasting en premies, waren verzekerd tegen werkloosheid en hadden een ziektekostenverzekering. Ook konden ze in een sociale huurwoning wonen, hadden zij recht op huursubsidie, een bijstandsuitkering en studiefinanciering en hadden dus toegang tot werk en onderwijs en genoten een grote mate van bescherming. Zij hadden daarmee een redelijk volwaardige positie in de maatschappij, al moesten zij altijd wel op hun hoede zijn, want deze verworvenheden konden zij ook gemakkelijk weer kwijtraken (Van Eijl, Tussenland, 2012).

Vanaf de jaren negentig veranderde het discours echter. Illegaliteit, een term die voorheen voor allerlei onwettige activiteiten werd gebruikt, raakte steeds meer verbonden met migranten. Vreemdelingen zonder geldige verblijfsvergunning werden illegale migranten of kortweg 'illegalen'. De koppelingswet zorgde voor toenemende controle en uitsluiting doordat overheidssystemen op elkaar aangesloten. Dit dreef de migranten uit alle sociale voorzieningen en bovendien konden ongedocumenteerden nu makkelijker worden opgespoord en uitgezet.

Op dit moment is de procedure dat wanneer de aanvraag van een asielzoeker (meerdere malen) wordt afgewezen, deze persoon het land dient te verlaten binnen 28 dagen. Een afgewezen asielzoeker kan vrijwillig meewerken aan de eigen terugkeer, dat betekent dat hij ervoor kan kiezen om naar een zogenaamde Vrijheid Beperkende Locatie (VBL) te verhuizen. Daar wacht hij op de terugkeer en heeft minder vrijheden dan voorheen. Deze personen mogen niet verhuizen en krijgen ook minder geld en medische zorg.

DE KLOOF

De meeste afgewezen asielzoekers duiken echter onder in de illegaliteit. Ongedocumenteerden die kenbaar maken niet bereid te zijn om mee te werken of onderduiken, worden opgespoord door de vreemdelingenpolitie en opgesloten in detentiecentra. Een medewerker van de betreffende ambassade gaat dan in gesprek met de betrokkene om de identiteit vast te stellen. Op basis van zo'n gesprek wordt een laissez passer document afgegeven. Dat is een eenmalig te gebruiken reisdocument waarmee personen die geen paspoort hebben terug gestuurd kunnen worden naar hun land van herkomst. (Rijksoverheid, 2019)

Het ongedocumenteerde circuit fungeert inmiddels als een parallelle samenleving waarin juridisch niet-bestaanden het hoofd boven water proberen te houden. Bovendien is er een groeiende groep jongeren die in Nederland is geboren dan wel op zeer jonge leeftijd met de ouders naar Nederland zijn gekomen en hier zijn opgegroeid. Deze jongeren zijn staatloos; de ouders hebben immers geen paspoort. Dat druist weliswaar in tegen artikel 15 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens¹³, maar zoals vele migratie-onderzoekers al hebben aangetoond, bestaat er een grote discrepantie tussen beleid en praktijk. De aanwezigheid van de staatloze kinderen is daar het levende bewijs van¹⁴. Om een kleine blik in het leven te werpen van een ongedocumenteerde jongere, volgt hier een klein fragment uit een interview met Rose.

HET VERHAAL VAN ROSE

Rose woont bij haar gastouders in een appartement in de Bijlmer. Haar moeder heeft haar drie jaar geleden achtergelaten. Ze was toen 16. Soms ziet ze haar moeder nog in de kerk en heeft ze even contact met haar. Maar die momenten worden steeds minder. Rose denkt dat ze een last was voor haar moeder omdat het moeilijk is om voor twee mensen te moeten zorgen. Ze neemt het haar niet kwalijk dat ze haar heeft achtergelaten.

Haar moeder komt uit een Afrikaans land en is ongedocumenteerd. Rose heeft dus ook geen papieren. Haar leven lang al niet. Haar vader woont niet in Nederland maar elders in Europa. Hij heeft geen paspoort maar wel een verblijfsvergunning. Hij heeft haar nooit erkend, en bovendien zou dat niet voldoende zijn. Omdat ze in een ander EU land is geboren moet ze in principe daar een paspoort aanvragen, maar omdat ze daar al 15 jaar weg is, kan ze daar nu geen aanspraak meer op maken. Het feit dat ze inmiddels meerderjarig is compliceert de zaak alleen nog maar.

Rose is Nederlandse. Ze is hier opgegroeid en ze gaat hier naar school. Ze zit in de vijfde klas van de HAVO. Over drie weken heeft ze eindexamen. Het liefst zou ze doorstuderen voor verloskundige en daarna voor kinderarts. Maar dat gaat niet. Ze kan naar school op basis van het Verdrag voor de Rechten van het Kind (Artikel 28) maar haar gastouders geven aan dat het 'steeds moeilijker' wordt. Op school heeft ze twee vriendinnen die weten van haar situatie, maar over het algemeen spreekt ze er met niemand over. Ze schaamt zich.

Ze leeft in voortdurende onzekerheid. Ze weet niet wat de toekomst gaat brengen. Ze focust zich op positieve zaken maar maakt zich erg zorgen of ze zal worden uitgezet. Ze kent niemand in het land van haar moeder, ze spreekt de taal niet en googlet af en toe maar wat voor wat informatie.

Rond tien voor zeven 's ochtends staat ze op. Dan gaat ze naar school. Daarna komt ze direct terug naar huis en is de rest van de dag thuis. Ze gaat niet uit, ze gaat nergens anders heen. Op straat probeert ze zich zo onopvallend mogelijk te gedragen. Ze gaat daarom ook niet heel vaak met vriendinnen om. Sommige leraren weten dat ze ongedocumenteerd heeft, anderen niet. Ze leeft in constante angst om ontdekt en opgepakt te worden. 'Als ik dan op school ben, dan vertellen vriendinnen wat ze van het weekend allemaal gedaan hebben. Uitgaan enzo. Maar ik heb thuis gezeten. Ik wil ook leuke jongens ontmoeten..'

In de tweede klas, toen ze 14 was, begon het langzaam duidelijk te worden dat ze anders was dan haar klasgenoten. Bijvoorbeeld omdat ze niet mee mocht op schoolreisje. Vanaf toen begon ze zich buiten te sluiten. Ze raakte gedemotiveerd. 'Als morgen de dag helemaal anders zou zijn, dan zou ik positiever in het leven staan. Gemotiveerder.'

Rose is boos op de overheid want die heeft de mogelijkheid om haar een verblijfsvergunning te geven. En dat doen ze niet. Ze krijgt bij de rechter en de IND maar niet uitgelegd dat Ghana geen thuis voor haar is maar een onbekende plek. "Ze stellen dat ik daar met open armen word ontvangen. Ze willen er niet diep naar kijken, alleen een beetje globaal. Ze willen zo min mogelijk mensen toelaten als buitenlander, zo zie ik het. Ze nemen niet de tijd om rustig naar mijn situatie te kijken."

Ze voelt zich 'gebroken en alleen'.

VERSPLINTERENDE VERHALEN

Rose is geen op zichzelf staande casus. Jonge mensen zoals zij zijn er vele. Deze jongeren leven in constante angst en opvallend is dat wanneer hen gevraagd wordt naar de toekomst, zij zonder uitzondering aangeven dat dat een groot zwart gat is, dat zij niet weten hoe die eruit ziet en dat zij niet durven dromen. Zij leven vooral in het dagelijkse hier en nu, nemen een onopvallende route van huis naar school en weer terug, elke dag opnieuw en proberen zich in de schaduwen van hun jeugd op te houden.

Het structurele stigma treft deze jongeren omdat zij systemisch en systematisch worden buitengesloten doordat hen het recht op verblijf wordt ontzegd, zelfs al zijn zij in Nederland geboren of opgegroeid. Het Kinderpardon van 2013 was symboolpolitiek; ondanks het Verdrag voor de rechten van het kind (unaniem aangenomen door de VN in 1989, door Nederland bekrachtigd in 1995) stelt Nederland dat het pardon niet geldt voor kinderen wiens ouders niet meewerken met hun eigen uitzetting. En dus kwam er nauwelijks een kind voor in aanmerking. In 2019 werd een nieuwe kinderpardonregeling ten tonele gevoerd. Ongeveer 700 kinderen kregen een pardon. Daarmee werd de regeling ook per direct afgeschaft. En nu is er niets. Voor alle nog komende 'gewortelde kinderen' bestaat er geen enkele regeling meer. In plaats daarvan had die ook verbeterd kunnen worden, zodat er eindelijk een goede, structurele oplossing zou komen. (Van der Linde, 2019).

Daarnaast hebben de jongeren na hun 18^e verjaardag geen recht meer op onderwijs en kunnen zij zich ook niet inschrijven. Niet alleen het verhaal van Rose laat dit zien. Misha, 23 en sinds haar

16^e in Nederland wil tandartsassistente worden en heeft daarvoor een onderwijstraject gevolgd bij de NCOI. Zij heeft al haar examens gehaald. Maar ze kan nu geen eindexamen doen, omdat zij geen paspoort heeft.

De jongeren mogen niet werken, zelfs geen vrijwilligerswerk. De gastmoeder van Rose vindt het moeilijk dat Rose geen bijdrage kan leveren aan het gezinsinkomen, want er is weinig geld. Rose zelf vindt dit zo mogelijk nog vervelender en voelt dat haar aanwezigheid drukt op het gezinsinkomen. Maar naast inkomen, draagt werk (ook vrijwilligerswerk) positief bij aan het ontwikkelen van een identiteit.

Het sociale stigma weegt zwaar voor Rose. Tijdens het gesprek geeft ze aan dat ze weet dat ongedocumenteerden als parasieten en als criminelen worden gezien en daar schaamt ze zich voor. Haar schaamte en haar onzekerheid weerhouden haar ervan een gezonde adolescentie ontwikkeling te doorlopen, waarbij zij sociale relaties aangaat en weet te ontwikkelen. Ze ontwikkelt nauwelijks vriendschappen, ze ontwikkelt geen liefdesrelatie. Haar sociale relaties zijn met haar gastouders en een enkele vriendin op school. Haar vrije tijd besteedt ze thuis, achter haar computer of voor de televisie. Dergelijke antwoorden staan niet op zichzelf. Ongedocumenteerden proberen zich zo onzichtbaar mogelijk te maken voor de overheid. 'Zorg dat je een metrokaartje hebt', is de eerste les die zij leren, want ze weten dat ze, vanwege de huidskleur, als eerste worden aangesproken door controleurs. Contact met de overheid willen zij ten allen tijde vermijden.

De psychologische uitsluiting en het zelfstigma komen voortdurend in het gesprek aan bod. De schaamte en het verdriet die Rose ervaart. Ze voelt zich gebroken en alleen. Maar ook het feit dat ze zich een last voelt voor haar gastouders. Rose leeft in angst, durft niet meer te dromen en kan nog slechts beperkte keuzes maken. Letterlijk zei ze:

'I can't be who I want to be, I want to be a child doctor'.

Door deze vormen van stigma en uitsluiting, wordt jongeren de mogelijkheid tot een volwaardig narratief ontnomen. Het levensverhaal dient voortdurend te worden bijgesteld, wordt in gebroken fragmenten verteld en kent geen 'en ze leefden nog lang en gelukkig'. Jongeren wordt de mogelijkheid ontnomen om koning of koningin te worden in het land van hun dromen. De narratieve identiteit wordt gebroken en er worden voortdurende gaten geslagen in de coherentie van het levensverhaal. Het ontnemen van een narratieve mogelijkheid betekent het ontnemen van het recht op een gezonde identiteitsontwikkeling, een schending van artikel 22¹⁵.

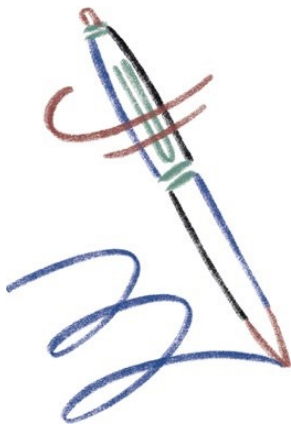
Bruner (1987) stelde dat:

eventually the culturally shaped cognitive and linguistic processes that guide the self-telling of life narratives achieve the power to structure perceptual experience, to organize memory, to segment and purpose-build the very "events" of a life. In the end, we become the autobiographical narratives by which we "tell about" our lives. And given the cultural shaping to which I referred, we also become variants of the culture's canonical forms. I cannot imagine a more important psychological research project than one that addresses itself to the "development of autobiography"—how our way of telling about ourselves changes, and how these accounts come to take control of our ways of life. Yet I know of not a single comprehensive study on this subject. (Bruner, 1987, pp 694)

HET LECTORAAT EN DE VOICES UNHEARD

Het lectoraat Inclusive Education is verbonden aan het faculteit Sociaal Werk en Educatie. Social workers moeten zijn toegerust op het werken met gemarginaliseerden en moeten sociale verandering en *empowerment* van mensen bevorderen (International Federation of Social Workers, 2014)¹⁶. Het instrument om mensen te empoweren is onderwijs. Volgens artikel 28 van het UVRM dient onderwijs toegankelijk te zijn voor iedereen.¹⁷ Het lectoraat Inclusive Education is het lectoraat bij uitstek dat hier een taak dient te volbrengen. Niet alleen streeft zij een inclusieve samenleving na waarin eenieder wordt beoordeeld op gelijke merites, zij vormt de brug naar onderwijs. Het belangrijkste is echter dat het lectoraat de positie en de middelen heeft om op te komen voor *the voices unheard*.





De rol van het narratief voor humanisering van het onderwijs

Winnie Roseval



WINNIE ROSEVAL

Student Branch

Winnie is de dochter van een zwarte, in Paramaribo geboren moeder, en een witte, in Kapel-Avezaath geboren vader. Er zijn in mij twee culturen verenigd die vandaag de dag in onze samenleving nog niet altijd verenigbaar lijken. Het feit dat ik mij heb moeten verhouden tot die verschillende werelden, maakt dat ik het tot mijn missie heb gemaakt een kloof te overbruggen, waarbij ik altijd probeer te verbinden door factoren die onverenigbaar lijken, samen te brengen. Het waren delen van mijn ene cultuur die vooral in de privé-sfeer met familie een plek kregen, maar waarvan het niet veilig genoeg voelde om dit met de 'buitenwereld' te delen. Mijn andere cultuur had ook daarbuiten een plek. Het is pas nu dat ik begrijp dat het alleen binnen de safe space, die mijn familie voor mij was, mogelijk was dat die 'andere' delen van ons narratief de ruimte kregen. Het is pas nu dat ik begrijp dat ik die plek nodig heb gehad om daar vandaan meer empowered terug te keren in de dominante wereld en te interacteren met anderen. Het is pas nu dat ik begrijp dat, hoewel ik in Rotterdam geboren ben, in een Nederland dat ik als mijn thuis beschouw, dat dat niet de identiteit is die anderen mij in eerste instantie toekennen door mijn kleur. Het is pas nu dat ik begrijp hoever de onzichtbare macht van de norm reikt en dat het dus des te belangrijker is dat we onze verhalen blijven vertellen, zodat er een nieuwe norm gevormd kan worden of zodat er misschien zelfs wel helemaal geen norm meer hoeft te zijn.

Dat een bepaalde norm in het onderwijs bepalend is voor het studie-succes van onze studenten blijkt wel uit de cijfers. Het zijn de studenten die niet tot het dominante discours (van de hogeschool) behoren, waarbij het studierendement het laagst is. We proberen dit gat te dichten door meer (inhoudelijke) content te faciliteren, maar lijken daar steeds maar niet in te slagen. Persoonlijke context niet (durven) integreren in het onderwijs, maakt dat we steeds verder weg raken van de menselijkheid en het contact met onze studenten; oftewel dehumaniseren. Als wij alleen blijven focussen op het dichten van gaten op basis van kennis, zonder de studenten te erkennen, hun namen te kennen, nieuwsgierig te blijven naar hun context en hen niet als nummertjes te zien die het rendement omhoog moeten brengen voor het instituut, dehumaniseren wij kortom als onderwijsinstelling(en). Studenten horen in dat licht samen met hun persoonlijke context een plek te moeten krijgen binnen het onderwijs. Dit essay is dan ook een verkenning waarom narratieven en persoonlijke context een plek zouden moeten hebben in het onderwijs om de dehumanisering van dat onderwijs tegen te gaan.

‘Wij weten weinig, maar dat wij voor de moeilijke weg moeten kiezen, is een zekerheid die ons niet zal verlaten; (.) dat iets moeilijk is, moet voor ons een reden te meer zijn om het te doen’.
Rainer Maria Rilke, 1998

Hoijtink (2001) stelt dat groepen, evenals levende organismen, in beweging zijn; zij ontwikkelen zich. In de beginfase is er nog geen sprake van regels, tenzij expliciet opgelegd. Langzamerhand gaat men zich organiseren. Een groep ontwikkelt zich dus van een betrekkelijk ongeorganiseerde en amorfe kliek tot een samenhangend geheel dat structuur en organisatie heeft. Normen zorgen voor een zekere stroomlijning van interacties, waardoor ze een groep stabiliteit en emotionele rust geven. Yalom (2005) stelt daarnaast dat stabiliteit een factor is die zeer van belang is voor ‘group cohesiveness’, waarbij normen een voorwaarde zijn. Als de groepscohesie optimaal is, wordt door de deelnemers van een groep namelijk warmte en comfort ervaren en een gevoel van ‘belongingness’; ze waarderen de groep en voelen zich gewaardeerd, geaccepteerd en aangemoedigd door anderen in de groep. Maar wat gebeurt er nu als die norm door een deel van een groep is gevormd en er voor een nieuwe norm, waar de ‘anderen’ in meegenomen worden, geen plek lijkt te zijn?

Het moment dat *onze* identiteit wordt bevraagd en ons bestaan wordt bedreigd, worden de anderen de vijand die moeten worden onderdrukt en vernietigd, stelt Mouffe (2013). De stabiliteit en emotionele rust komen onder druk te staan, waardoor macht wordt ingezet om de identiteit te beschermen. Dit is de ruimte waar wij-zij relaties zich kunnen ontwikkelen. De structuren van machtsrelaties zijn namelijk vaak het effect van sociale ongelijkheden door historische ongelijkheid die het onderwerp van conflicterende narratieven worden (Barkan, 2000).

Vanuit mijn rol als onderzoeker bij het lectoraat Inclusive Education was ik door een Nederlands theater uitgenodigd om deel te nemen aan een panelgesprek over diversiteit en maatschappelijke betrokkenheid van dit theater. Na een toiletbezoek werd ik, toen ik door een lege schouwburg naar de ruimte liep waar het panelgesprek plaatsvond, door een man die ik niet eerder had gezien aangesproken bij een voor mij onbekende naam en werd mij gevraagd of ik even koffie wilde zetten. Ik antwoordde hierop dat ik dat best wilde doen, maar dat ik uitgenodigd was voor het panelgesprek. De man, van wie later zou blijken dat het de directeur van het theater was, schrok en zei: ‘Oh, dit kan ik waarschijnlijk niet echt meer goedmaken,’ waarop ik antwoordde dat hij daar inderdaad wel heel erg zijn best voor moest doen. Met die opmerking had hij mij op een plek gezet, waarin ik mij minder voelde dan hij. Was het mijn vrouwelijke identiteit, mijn kleur,

mijn leeftijd of misschien wel alledrie die hier gemarginaliseerd werden? Door de resilience die ik op dit vlak in de loop van de jaren heb opgebouwd lukte het mij, na een interne dialoog, weer in contact te treden en het panelgesprek te voeren.

Het zijn deze vormen van (on)bewuste micro-agressies die aantonen dat de sociale ongelijkheden door historische ongelijkheid nog een alledaags probleem zijn. Hoogstwaarschijnlijk had deze meneer helemaal niet de intentie om mij zo te laten voelen, maar is dit 'slechts' een uiting van hoe ons systeem werkt. Een systeem waarin de norm de macht heeft en bepalend is. Een systeem dat ervoor zorgt dat onze studenten het niet allemaal even goed doen. Het lijkt daarom noodzakelijk het systeem te veranderen, maar dit is direct ook waar het ingewikkeld wordt. We willen wel veranderen en stellen allemaal nieuw beleid op en proberen dit door te voeren, maar we schieten in een kramp, zodra de norm onder druk komt te staan.

Volgens Freud is weerstand een onbewust verzet tegen verandering. 'Veranderen is beangstigend, maakt onzeker: er is angst voor identiteitsverlies'. Je verschuift van een persoon die weet wie hij/zij/hun is, naar iemand die dit niet weet en dat roept vragen op hoe om te gaan met deze nieuwe gevoelens. Samen kijken naar het onbekende, de beleving van pijn en ongemak, vergt moed.

GELIJKWAARDIGHEID VAN VERHALEN?

In ons systeem, waarin verbinding met andere verhalen noodzakelijk lijkt te zijn voor meer gelijkwaardigheid, is het van belang dat wij ruimte creëren voor alle verhalen:

When we want to engage with institutional culture at a discursive level, we need to listen to the 'story stock' of an institution. These are the stories which narrate life at an institution. By analyzing which stories it authorizes, circulates, negates, suppresses and subordinates much is revealed about its institutional identity (Suransky & van der Merwe, 2014, p.4).

Verschillen die door de ander worden belichaamd, kunnen namelijk niet worden weggehouden; noch buiten onze persoonlijke identiteit, noch buiten de identiteit van onze gemeenschap (Kunneman & Suransky, 2011). Aan de hand van het concept social imaginaries zal ik uiteenzetten waarom het samenkomen van verschillende verhalen en het geluid van die verhalen van belang is voor gelijkwaardigheid.

SOCIAL IMAGINARY

Volgens Taylor (2004) is ieder mens verbonden aan een social imaginary. Het zijn de normen, waarden, wetten, symbolen en instituten

van de plek waarin men opgroeit en die men heeft aangenomen als sociale omgangsvormen. Het is van belang dat men zich bewust wordt van de eigen social imaginary, omdat dit het kader is van waaruit men naar de wereld kijkt. Door bewustzijn van de social imaginary kan een open dialoog aangegaan worden over de eigen vooroordelen, waarin men de ander kan ontmoeten. Bewust worden betekent namelijk ruimte maken, en die ruimte is nodig voor onze pluralistische samenleving. Als we namelijk zien wat we doen; hoe we anderen benaderen vanuit onze eigen social imaginary, inclusief onze implicit bias, kunnen we pas tot een gelijkwaardigheid of balans tussen verschillende social imaginaries komen. Alma (2005) benadrukt het belang van ruimte maken in haar idee dat een social imaginary een gevoel van veiligheid geeft, maar dat te veel veiligheid ons tegenhoudt het andere en vreemde te ontdekken. Er dient dus gezocht te worden naar een balans tussen het herkennen van eigen waarden en het erkennen van anderen met hun waarden. Oftewel een balans tussen twee social imaginaries, zodat gelijkwaardigheid kan ontstaan.

'This [narrative imagination] means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. The narrative imagination is not uncritical: for we always bring ourselves and our own judgments to the encounter with another, and when we identify with a character in a novel, or a distant person whose life story we imagine, we inevitably will not merely identify, we will also judge that story in the light of our own goals and aspirations' (Nussbaum, 2002, p.299).

Naast het bewustmaken van social imaginaries is ook het verstrekken van (historische) context van cruciaal belang. De angst voor 'anderen' lijkt in onze samenleving vooral voort te komen uit angst voor het onbekende. De ideeën die men heeft over de ander zijn vaak gebaseerd op onze opvoeding, de gekleurde meningen in de media en overgedragen verhalen uit de geschiedenis. Het bieden en ontdekken van context, achtergrond, handvatten en vaardigheden zijn aspecten die ruimte geven voor verbinding.

NIUWSGIERIGHEID

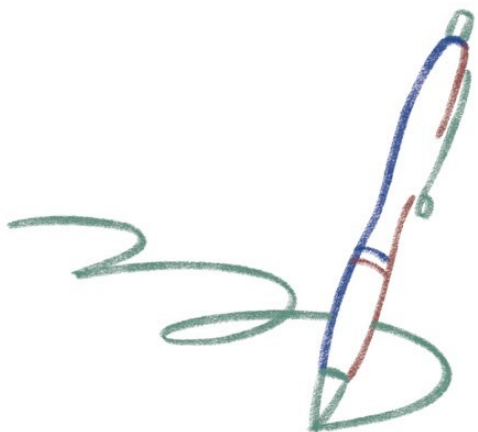
Men negeert vaak verschillen, gaat er vanuit dat alle levens zoals de onze zijn en laat het daarbij na om nieuwsgierig te blijven naar hoe andere levens eruit zien (Nussbaum, 2002). Nieuwsgierigheid hebben we echter nodig om een open dialoog aan te gaan en te bewegen naar een nieuwe norm. Een norm die gelijkwaardigheid van onze verhalen representeert. Luisteren, observeren, verbinden met verhalen, de moed hebben om de plek van het oncomfortabele op te zoeken en met of bij de ander te blijven is wat we onszelf en onze

studenten verplicht zijn als we thema's als ongelijkheid, diversiteit en inclusie willen bespreken en als we (de norm van) het systeem willen veranderen om als onderwijsinstellingen niet te dehumaniseren.

Het voortdurend ondervragen van het zelf en anderen voelt daarom als een plicht. De mate van deconstructie die door het kritisch bevragen wordt ingezet zorgt voor het leerproces en tegelijkertijd voor een mate van bezinning, waarbij oog is voor het individuele, sociale, de organisatie en het politieke. Als je nieuwsgierig blijft naar wat je niet kent of begrijpt en dit met respect en aandacht kan behandelen, leidt dat tot een verbreding van (emotionele) kennis. Daarin zit een kracht in de houding van het niet-weten, omdat dit leidt tot het stellen van kritische vragen, waardoor het reflexieve leerproces op gang blijft.

Binnen het onderwijs dat wij aanbieden zijn we het daarom in mijn ogen aan onze studenten ook verplicht ruimte te maken voor dit stuk van ontwikkeling. Persoonlijke context en kennis van de narratieven van alle studenten moeten onderdeel van het systeem worden om niet te dehumaniseren. De content, die zich voornamelijk richt op inhoudelijke kennis, die voor ons veilig is om onze studenten aan te bieden volstaat niet langer als we succes willen voor al onze studenten. We moeten daarvoor bewegen naar een plek die oncomfortabel is, met een houding van niet-weten om ruimte te creëren voor het andere narratief voor die nieuwe norm en dat is mijn missie.





Ongemak

Cateleine de Jong



CATELEINE DE JONG

Facility Management

Als klein meisje was ik de clown van de familie. Met mijn vrolijke enthousiaste clowneske gedrag wist ik iedereen aan het lachen te maken en de aanwezige spanningen weg te nemen. Als er maar werd gelachen was het ongemak even weg. Praten over je emoties, je kwetsbaarheid en onzekerheid tonen was niet gebruikelijk. Als kind van een Indisch-Nederlandse moeder die met haar ouders in de jaren '50 naar Nederland was gekomen, was het van belang zich zo snel mogelijk aan te passen. Assimileren en zorgen dat je niet opvalt was een onbesproken vanzelfsprekendheid. Ik wist op jonge leeftijd al dat door het maken van grappen en gek doen, hoe ik mensen aan het lachen kreeg. Met mijn clownesk gedrag kon ik mijn eigen onzekerheid, kwetsbaarheid en ongemak verbergen. Mijn eigen verhaal deed er niet toe net zoals het verhaal van de generaties voor mij. Als docent aan de Haagse Hogeschool wil ik juist jonge mensen uitnodigen, om hun verhaal met mij te delen. Een omgeving te creëren waarin zij zich zo veilig voelen dat zij die andere kant van zichzelf durven te laten zien.

Het lectoraat Inclusive Education stelt zich ten doel om De Haagse Hogeschool te helpen zich te ontwikkelen tot een onderwijsinstelling waar iedereen zich welkom en opgenomen voelt en ondersteund wordt om zijn of haar potentieel op onderwijsgebied optimaal te kunnen ontplooien. De Haagse Hogeschool creëert het veilige en betrokken klimaat waarin we ons als wereldburgers kunnen ontplooien en vernieuwen. Als Haagse Hogeschool zeggen we dat we onze studenten in hun kracht zetten om de wereld, waarin zij leven, te veranderen en te verbeteren. Maar dat lukt alleen als we dat samen doen, zelf groeien en zo mee veranderen. Bovenstaande idealen maken dat ik trots ben om als docent te werken in deze leergemeenschap. Deze idealen roepen wel wat vragen bij mij op. Hoe kunnen wij er met elkaar voor zorgen dat iedereen zich welkom en opgenomen voelt en zich optimaal kan ontplooien. Deze vraag wil ik in dit essay beantwoorden omdat ik, ondanks dat ik het ideaal onderschrijf, ik mij er wel ongemakkelijk bij voel. Vanuit verschillend gedachtengoed wil ik kijken naar de betekenis van ongemak en de invloed daarvan op zelfontplooiing. Zo hoop ik zicht te krijgen op hoe wij als hogeschool onze idealen waar kunnen maken, en op welke manier het lectoraat hieraan kan bijdragen.

Een veilig en betrokken klimaat waarin studenten zich optimaal kunnen ontplooien is voor mij een klimaat waar studenten zich op hun gemak voelen. Pas als een student zich op zijn gemak voelt is hij in staat tot leren, zich ontwikkelen. Als een student zich niet op zijn of haar gemak voelt ervaart diegene ongemak. Als Hogeschool dienen wij dus te voorkomen dat studenten ongemak ervaren.

Een echte definitie van ongemak is er niet. Ongemak wordt geduid met woorden als hinder en last (van Dale). De betekenis ervan is ook erg afhankelijk van de context waarin het gebruikt wordt. Je kan ongemak ervaren tijdens het voeren van een moeilijk gesprek. Het je op dat moment niet comfortabel voelen bij het gesprek is dan ongemak. Je voelt ongemak bij het uitvoeren van activiteiten waarbij een stemmetje in je hoofd tegen je zegt: “weet je wel zeker dat je dit kan?!”

In dit essay dient mijn ongemak als voorbeeld voor het ervaren van hinder bij datgene wat je aan het doen bent, het voelen van een last waardoor je denkt het niet te kunnen of denkt het niet goed te doen. Ongemak staat ontwikkeling in de weg en daarmee zelfontplooiing.

De laatste tijd voer ik vaak gesprekken met mijn collega's over het ervaren van ongemak. De reacties die ik terug krijg zijn verassend. Veel collega's beleven ongemak op hun werk. De situaties waarin het wordt ervaren verschillen maar iedereen ervaart belemmerende werking van ongemak. In een professionele organisatie is het lastig om je gevoel van ongemak kenbaar te maken, je kwetsbaar opstellen is lastig omdat je niet weet wat het effect ervan kan zijn. Is er binnen onze organisatie voldoende veiligheid om je ongemak met je collega's te delen?

EIGEN ERVARINGEN MET ONGEMAK

Gedurende mijn loopbaan bij de Haagse heb ik meerdere momenten ervaren waarbij mijn ongemak mij in de weg zat. Wanneer ik erover nadenk komen en verschillende momenten van ervaren ongemak naar boven. Ik noem er een paar.

“Cateleine, wil jij die workshop geven?” In mijn enthousiasme zeg ik vaak “Ja” op vragen waar ik beter “NEE” op had kunnen zeggen. Ik durf geen “nee” te zeggen, omdat ik vanuit mijn professionaliteit denk dat ik het moet doen en moet kunnen. Ik voel mij al ongemakkelijk tijdens de voorbereiding van die workshop en in de workshop sta ik op scherp. Dit kost veel energie en belemmert mij in mijn functioneren. Kortom: ik ervaar ongemak.

Op de Hogeschool wordt veel moeite gedaan om inspirerende sessies te houden voor werknemers. Regelmatig is de opkomst laag terwijl er

wel veel aanmeldingen zijn. Het geeft mij een ongemakkelijk gevoel dat de lage opkomst onbesproken blijft.

In mijn rol als studieloopbaanbegeleider vertellen studenten mij dat sommige van mijn collega's zich uiten op een manier die niet past bij inclusief onderwijs. Het geeft mij een ongemakkelijk gevoel dat ik met deze opmerkingen van studenten niet naar mijn collega's durf te gaan om het te bespreken.

Binnen mijn team heb ik ervaren dat nieuwe collega's zich eerst moeten bewijzen. Nieuwe collega's worden met argwaan bekeken, hen wordt de maat genomen. Pas als zij hebben laten zien wat ze in huis hebben worden ze voor vol aangezien. Dit geeft mij een ongemakkelijk gevoel.

Wanneer een student niet direct voldoet aan het plaatje van "de ideale student" is men geneigd onderling deze student te kleineren. In het kader van inclusief onderwijs en de idealen van de Haagse Hogeschool voel ik mij door dit gedrag van collega's ongemakkelijk.

Het is voorgekomen dat een collega op een stigmatiserende manier een andere collega aanspreekt. In deze pijnlijke situatie schoot niemand de gekwetste collega te hulp. Achteraf gezien hebben meerdere collega's zich ongemakkelijk gevoeld in deze situatie die ook weer onbesproken is gebleven.

WAT ZEGT EN DENKT MEN OVER ONGEMAK?

Binnen de psychologie, filosofie en sociologie blijkt veel onderzoek te zijn gedaan naar het ontstaan en de betekenis van ongemak. De filosoof Adam Kotsko beweert dat ongemak overal is, je kan er niet omheen (2010). Ongemak vindt plaats in een sociale context, in de interactie met de ander. Ongemakkelijk situaties creëren ongemakkelijke mensen die op hun beurt weer ongemakkelijke situaties creëren. Je kan geen getuigen zijn van een ongemakkelijke situatie zonder dat je je ook niet een beetje ongemakkelijk gaat voelen.

Brené Brown, onderzoekshoogleraar aan de Universiteit van Houston en auteur, legt in haar, inmiddels miljoenen keer bekeken, Tedtalk: De kracht van kwetsbaarheid (2011) uit dat om je kwetsbaar op te stellen er moed, compassie en verbinding nodig is. Je hebt moed nodig om toe te geven dat je niet alles hoeft te kunnen. Compassie naar jezelf om je ongemak te kunnen accepteren. Om verbinding te maken met de ander moet je los laten wie je bent of denkt te moeten zijn. Kwetsbaarheid en ongemak lijken wel onlosmakelijk met elkaar verbonden te zijn. Het ene kan niet zonder het ander. Accepteren dat je ongemakkelijk mag voelen en dat het niet erg is vraagt moed.

Awee Prins, filosoof en schrijver, spreekt in zijn lezing "Een ode aan de broosheid" (2018) over de breekbaarheid, fragiliteit, kwetsbaarheid en teerheid van de mens. Hij vraagt zich af waarom het in de wetenschap, met name binnen de sociologie en psychologie waarin het gedrag van mensen centraal staat, alleen nog maar om het meten van gedrag gaat in plaats van emoties. We leren onze studenten "meten is weten", maar moeten we niet stoppen met meten en weer gaan voelen? Gaat het in de sociale wetenschap niet om de menselijke gevoelens en de broosheid van de mens? Kunnen we in plaats van kritisch te denken loskloppend denken om de emoties weer in beeld te krijgen?

Zonder interactie is er geen sprake van ongemak. Volgens Goffman (1959), socioloog, dien je het 'spel' te spelen tot het niet meer ongemakkelijk is. Maar wat is dat spel? Is dit spel alleen geschikt voor mensen die barsten van het zelfvertrouwen? Raken onzekere mensen, die de grenzen van het spel niet altijd willen opzoeken en hun mening geneigd zijn voor zich te houden, ooit hun ongemak kwijt?

Melissa Dahl schrijft in haar boek 'Iedereen kijkt naar mij' (2019) op zeer herkenbare wijze de uiteenlopende momenten van ongemak. Het is een gedwongen moment van zelfbesef, waarop je gewoonlijk doordrongen wordt van het teleurstellende feit dat je niet voldoet aan het idee dat je van jezelf hebt en/of hoe anderen over je denken. Zorgen hoeven we ons daarover niet te maken, vindt Tashiro (2017). Ongemak betekent immers dat aan bijna alle sociale verwachtingen wordt voldaan, maar dat er iets kleins afwijkt, waardoor net datgene opvalt.

Aminata Cairo (2018) zegt in haar inauguratierede: *"Mijn favoriete woord in het Nederlands is gezellig! Gezellig, met thee en koekjes, wij hebben het gezellig. Maar als iemand het wil hebben over inclusiviteit, over discriminatie, over zijn of haar ervaring dan gebeurt er iets. Vanaf het moment dat je hierover begint hoor je 'Ahhh het was net zo gezellig. You are busting up the gezelligheid.'"*

Er is ongemak die ontstaat door het overtreden van een sociale norm. Het altijd maar gezellig met elkaar hebben is zo'n sociale norm waar wij binnen "onze" cultuur zo aan vasthouden, dit wordt ook wel cultureel ongemak genoemd (Kotsko 2010).

MIJN ONGEMAK OM INCLUSIEF ONDERWIJS TE REALISEREN

Het thema van inclusiviteit ligt mij nauw aan het hart. Inclusiviteit zorgt ervoor dat de student zich persoonlijk kan ontwikkelen tot young professional in een mondiale context. Lesgeven is mijn passie, een bijdrage leveren aan hun persoonlijke ontwikkeling geeft mij energie en doe ik met veel plezier. Toch voel ik mij regelmatig

ongemakkelijk in mijn professie. Terwijl ik met gemak studenten aanspreek op hun gedrag, ervaar ik ongemak in het niet durven aanspreken van collega's.

Mijn ongemak zit in het feit dat ik het gevoel heb mij steeds te moeten verdedigen tegenover collega's over inclusief onderwijs terwijl dit onze gemeenschappelijke slogan is. Zij zetten het weg als 'soft talk' terwijl elkaars verhaal echt horen de basis voor inclusief onderwijs is. Zo inclusief als we zeggen te zijn naar de studenten zo exclusief zijn we soms naar elkaar. We durven elkaar niet te zeggen dat we iets niet weten, of dat we hulp nodig hebben. Het accepteren van elkaar zoals we zijn is lastig, we nemen elkaar de maat en gelijkwaardigheid is niet altijd aan de orde. We zien het gebeuren maar toch is het bespreken ervan moeilijk.

Binnen inclusief onderwijs, waarbij iedereen er toe doet en er mag zijn, is het onze uitdaging om de obstakels van ongemak weg te nemen. Vanuit de slogan en tevens ambitie Let's change. You. Us. The world (2017) is het de vraag hoe we dit in de praktijk vorm gaan geven.

Het lectoraat Inclusive Education heeft een toolkit ontwikkeld die ingezet kan worden om belangrijke thema's rondom inclusiviteit bespreekbaar te maken. Het is een set skills die, op basis van praktijkonderzoek en pilots, nodig zijn gebleken voor het creëren van een inclusieve omgeving, waarin ruimte is voor iedereen. Deze skills worden in workshops/ trainingen ervaren en geoefend d.m.v. activiteiten en opdrachten die zich richten op lichaamsbewustzijn, creativiteit, cognitie en handelingsvermogen. Het delen van verhalen is hierin een belangrijk onderdeel (Toolkit, Inclusive education 2018/2019).

Deze toolkit is ontwikkeld om docenten tools in handen te geven. De Hogeschool werkt er op vele manieren aan om inclusiviteit vorm te geven. De vraag is of er binnen de docententeams wel voldoende draagvlak voor is. Wat hebben we als docenten nodig, om het ongemak om inclusief naar elkaar te zijn, te overwinnen? Volgens Brené Brown hebben we daar moed, compassie en verbinding voor nodig. Maar hebben we daar niet eerst zoals Carol Dweck (2006) aangeeft een growth mindset voor nodig? Moeten we niet eerst accepteren dat verandering mogelijk is? Want voor verandering is beweging nodig, het lijkt alsof wij nog te veel vast zitten in onze patronen. Voor inclusief onderwijs moeten we loskomen. Voor loslaten is moed nodig, compassie en verbinding (2014).

Moed is nodig om je ongemak te benoemen, bespreek het met je collega's, durf transparant te zijn. Accepteer dat verandering niet vanzelf gaat en dat het ongemakkelijk kan zijn. Heb compassie met jezelf. Laat het ongemak er zijn, probeer het niet krampachtig te vermijden. Zoek de verbinding met de ander. Wanneer je het liefst

wilt zwijgen probeer je dan juist te verplaatsen in die ander, zie het als een kans om van die ander te leren. Je hoeft het niet met die ander eens te zijn. Je mag van mening verschillen.

Melissa Dahl (2018) verwijst in haar boek naar Nima Veisehs. Hij spreekt over zelf-acceptatie (2016). Volgens hem kun je aan sommige dingen niet ontsnappen, dus kan je maar beter leren datgene te accepteren dat er op dat moment is. Durven het ongemak aan te gaan kan je helpen te groeien in je omgang met ongemak. Wij moeten omschakelen van een fixed mindset naar een growth mindset en ervan uitgaan dat wij altijd kunnen veranderen en nieuwe dingen kunnen leren. Je raakt het gevoel van ongemak waarschijnlijk nooit helemaal kwijt, maar je zult er steeds makkelijker mee om kunnen gaan.

OMARM HET ONGEMAK.

Wanneer we echt naar elkaars verhaal willen luisteren, ieder verhaal eren en waarderen zal het gemakkelijker zijn om inclusiviteit echt vorm te geven. Luister oprecht en onbevooroordeeld naar het verhaal. Hoor elkaars onzekerheden en pak je rol om ervoor te zorgen dat de ander zich echt geaccepteerd voelt. Als de verteller zich veilig voelt om zijn verhaal aan je te vertellen kan hij zich kwetsbaar opstellen en zijn echte verhaal vertellen. Uit onderzoek van Karen Huang (2017) blijkt dat het toegeven van je falen je uiteindelijk meer successen kan opleveren. Zoals Melissa Dahl (2018) het beschrijft, ongemak is lastig het wordt even moeilijk maar is dat erg? Ga er doorheen, even doorbijten. Maak het niet te negatief, til er niet te zwaar aan. Omarm het. En groei.... Volgens Allison Green moet je je ongemak omarmen en de humor ervan inzien. Als je namelijk niet om je ongemakkelijkheden kunt lachen, sla je een aantal leuke anekdotes en ontwikkelkansen uit je eigen biografie over. Ongemakkelijkheid, benadrukt Green, is niet iets waar je dood aan gaat (Dahl 2018).

OP WEG NAAR INCLUSIEF ONDERWIJS

Wij, iedereen verbonden aan de Haagse, zal de uitdaging van het creëren van inclusief onderwijs met elkaar moeten aangaan. Wij zijn op elkaar aangewezen. "Inclusief onderwijs gaat om het creëren van een inclusief speelveld en een gemeenschap waarin iedereen het beste uit zichzelf naar boven kan halen". (Cairo 2018). De Haagse zal een veilig speelveld moeten aanleggen waarop de spelers zich kunnen ontplooiën en het beste uit zichzelf kunnen halen. Samen vormen wij de spelers van dit nieuwe spel. Een spel dat openstaat voor iedereen, waarin iedereen zich welkom en opgenomen voelt. Laten we als docenten eerst zelf het spel in de vingers krijgen, de spelregels beheersen en onderschrijven. Laten we sportief, open en respectvol het speelveld betreden en eerst samen een oefenpotje spelen. Een nieuwe spel zal ongetwijfeld ongemakkelijk voelen maar door het ongemak

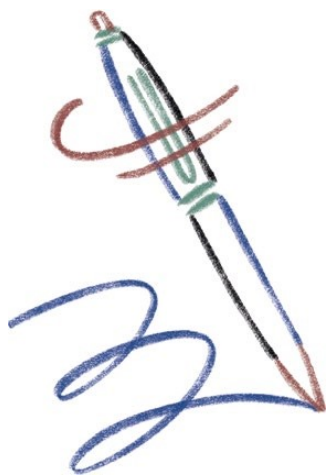
te omarmen kunnen we ons dit spel eigen maken.

EN IK?

Ik sluit mijn essay af, het heeft mij veel ongemakkelijke momenten bezorgd. Tijdens het schrijven van dit essay ben ik tot de ontdekking gekomen dat er nog een stap gemaakt moet worden in het bieden van inclusief onderwijs. In het doorgronden van mijn eigen ongemak ben ik tot de conclusie gekomen dat wij als docenten het ongemak niet uit de weg kunnen gaan. Onze eigen verhalen hebben we nodig om de verbinding te vinden die wij nodig hebben om samen inclusief te zijn.

'I feel the fear...and do it anyway' (Susan Jeffers 2017)

A handwritten signature in green ink, consisting of a large, stylized 'h' followed by a smaller 'u'.



Designing for inclusivity: A pilot session with Facility Management students

Veerle Ackerstaff



VEERLE ACKERSTAFF

Facility Management

Born with an adventurous spirit, I have always felt inspired to explore the world. It has led me to South East Asia, and China in particular where I ended up living, teaching, and starting my family. In addition I have a passion for stories. Initially I used to write them. Now I am quickly becoming a documentary film maker, where all my passions come together and I can connect audiences even closer with the stories of the world.

ABSTRACT

In the early stages of the development of the Toolkit I ventured out and took certain elements of the Toolkit to engage my students in Facility Management in a different, experiential manner. After constructing a program and enticing my colleagues to participate, we set out with our pilot program. This essay will highlight our experiences and the lessons learned from our early experiment.

THE ROCKY ROAD TO AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT

This year I tried to crawl out of my familiar shell and nestle myself into the bedrock of a theme that has nowadays become a steady ingredient in the Higher Education cooking pots around the globe.

Inclusive education is no longer solely an approach to serving students with disabilities in general education settings. The ambition has expanded to also the elimination of social exclusion that is the consequence of attitudes and responses to race, social class, ethnicity, religion, gender as well as ability (Vitello & Mithaug, 1998). Consequently, inclusion is not just about placing students in mainstream schools anymore, but about changing schools and universities, by making them more responsive to the needs of all students (Mittler, 2000). It is a process involving changes in the way schools are organised, in the curriculum, and in their teaching strategies (Sebba & Sachdev, 1997).

Unfortunately, the road to an all-inclusive environment is full of perils. Many organisations might claim to already foster an inclusive environment. Yet few actually manage to achieve and maintain that status since it is not something that is achieved simply by adding a few courses on related subjects to the curriculum. Neither does adding a few gender-neutral toilets to the building do the trick.

Talking about inclusivity goes hand in hand with the discussion of sensitive subjects, such as discrimination and bullying. It takes a lot of endurance to zigzag one's way through the maze of discomfort as these issues arise. Especially in a society such as ours, where we have turned into such well-mannered beings that we choose relentless caution and politeness over honesty.

THE CRUX OF THE MATTER

To complicate things further, schools and the education system do not function in isolation. What happens in a school is a direct reflection of the society in which it functions (Mittler, 2000). Those who inhabit the educational environment are all citizens of this society *and* their own local community. Each individual, whether it be student or staff, comes to class with his or her personal knapsack filled with experiences, memories, thoughts, and prejudices as he represents the people that shaped his life. This makes it virtually impossible for people to truly understand one another, let alone be tolerant of each other's quirks. Moreover, if society is intolerant and exclusive, then often so is the school, its management, its faculty, and its students.

In fact, it is only possible to achieve such an inclusive environment when all parties involved examine their own contribution to the achievement of this goal (Ainscow, 2005). Consequently, if students or staff aren't on board of the inclusivity train, it won't matter how fast the school tries to get the train from point A to point B. In the end it will just be a moving chain of empty wagons.

As challenging as it might seem to create an inclusive environment, I joined the lectorate of Inclusive Education at The Hague University of Applied Sciences to find out if there is a way to get all parties to start thinking about their own contribution. Being a sceptic by nature, I wasn't fully convinced that the establishment of a truly inclusive environment is even possible. I still don't. But, I hold hopes that by starting up the conversation, and by planting enough seeds, that someday my efforts will benefit the creation of a more wholesome environment in which I would want my own children to flourish.

So, I joined a team of fellow crusaders in the quest to design a toolkit that would help to empower students as well as members of faculty with the basic skills to engage in inclusive action and/or facilitate an inclusive learning environment. Rather than offering merely a set of specific activities, the toolkit is meant to address behaviours and actions that one needs to have in order to promote an inclusive learning and working environment (Cairo, 2008).

Ainscow (2005) argues that many barriers experienced by learners arise from existing ways of thinking. Accordingly, strategies for developing inclusive practice have to involve interruptions to thinking in order to encourage an exploration of overlooked possibilities for moving practice forward. Bearing this in mind, the team developed a set of pilot sessions that were offered to a cross section of community members, among which were several educational programmes at The Hague University of Applied Sciences as well as Leiden University of Applied Sciences and Amsterdam University of the Arts. Each session was tailor made for the group of trainees that would participate.

SEVEN STRANDS OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Even though the contents of each offered session differed, they all shared a common goal based on what I like to call *The Seven Strands of the Inclusive Environment*. I call them strands because I imagine them intertwining like DNA, each strand carrying its unique code. If one is left out or dramatically altered, the result will be a monstrous deformity. Though a person or group might get by without the use of one of these strands, the established environment will be nothing if not shaking on its foundations.

THE SEVEN STRANDS

1. Safety

No matter what activity is used to help a group of trainees to establish an inclusive environment, the first step is to make sure that all participants feel safe. Safety is not just about everyone feeling free to say what ever is on their mind, it is also about feeling at ease in one's body, within the setting of the group.

There are several ways to achieve this, though its success rate depends greatly on the existing group dynamics and hierarchy within that group, the experience and the physical- and mental well-being of individuals and the facilitators, and the physical surroundings in which the activities take place.

What we discovered is that the best way to deal with safety issues is to address the issue itself and to reassure participants that it is alright to feel uncomfortable. After throwing in a couple of ice breakers designed to lower inhibitions, students are asked to share their notions and needs when it comes to a safe space. Depending on the individual needs, different forms can be used to ensure that everyone feels free to share. Think about sharing through movement, sound, anonymous writing, drawing, etc.

2. Lowering Inhibitions

Moving out of the intellectual realm is essential in order to get in touch with underlying feelings that might hinder or contribute to the establishment of an inclusive environment. In modern day society, students as well as lectures are trained to approach problems from an objective and academic point of view. Being an academician myself, the very thought about getting feelings involved makes my skin crawl. If there's a problem, I want to fix it as soon as possible. I want to *think* my way into finding quick and tangible solutions. Unfortunately, it doesn't always work like that. After all, inclusivity is not a tangible

feat. It is the feeling that people have of belonging and being valued and respected (Riordan, 2014). A feeling that tells them what is right and what is wrong, comfortable or uncomfortable, happy or sad.

In fact, we are living and functioning in two different worlds. On the one hand we have the external world or dimension with everything and everyone else in it, with its diversity, its conditioning and patterning, which shapes the way we think and act. On the other hand, there is the inner environment which only you are in. Though these two worlds exist apart from each other, they are indisputably connected (Kingham, 2010). The toxins (both in a literal and metaphorical sense) from the external environment can easily seep into the inner world. Becoming aware of this is learning how to deal with it. Which means that getting in touch with that inner world is crucial in order to move forward.

Moving into the realm of feeling can be achieved by activities that lower inhibitions and force trainees to step out of their comfort zone with a sense of togetherness and stimulate feeling through the senses rather than the intellect (Lessac, 1990). Think about activities that ask trainees, within a group setting, to use their bodies or voice, such as creating or mimicking movements or sounds.

3. Engage/Participate

No matter the activity, facilitators need to consider various forms of participation. Not everyone is able to participate in the same way. Contributions may vary in size and just because someone is quiet doesn't automatically mean that he or she is not involved. It is perfectly okay for trainees to take a moment to reflect on what is happening, or to simply observe and take everything in. Having said that, it is important to determine whether a trainee is quietly participating, or not participating at all. In case of the latter, find out what this person is feeling. This might lead to a whole new discussion or activity.

This actually brings me to one of the key mantras that needs to echo through every facilitator's head when trying to build an inclusive classroom: *cater to the direct needs of the individual and the group.*

The activities used during the toolkit pilot sessions were a means to get participants thinking about their contribution to an inclusive environment, but were by no means a part of the curriculum that had to be completed in order to obtain a certain amount of ECT's. They were merely tools to stir the pot and to open the cans of worms that trainees carried with them.

Be warned though. Once the cans are open, there is no closing them. Be ready to deal with emerging feelings. Toss out the entire lesson plan if you have to.

4. The Sound of Silence

A powerful way to get people to turn inward is the use of silence. A well-planned pause in speech and sound allows for reflection and gives the participants in an activity room to digest what has happened so far or what is happening at that moment and it helps to bring them back to the realm of feeling.

In spite of the benefits of silence, our cultural bias toward talk and our need to give words to feelings and situations, means that silence is commonly perceived negatively (Ollin, 2008). Fortunately, scholars around the world are calling for the acknowledgement of the interconnectivity between the inclusive environment on the one hand and silence and sound on the other (Verstraete, 2016). Inherently, Zembylas and Michaelides (2004) go as far as to argue that the absence of experiences of silence hinder the establishing of respect for the 'otherness' of others, causing matters such as compassion and generosity to remain sentimental and distant objectives.

One thing all pilot sessions across the different educational institutions had in common was that importance was given to the opportunity for each trainee to speak, listen, and to explore well-placed moments of silence.

5. Connecting with Someone's Story

Still, no matter how safe the space is or how well-placed the silences, a truly inclusive environment can only be achieved when people connect with each other. A powerful tool for this is to stimulate trainees to connect with and be witness to each other's stories.

Teaching is transmitted through stories (Cairo, 2018), and connections are made through stories. Every culture, every social background, every life experience, every kind of community (or the lack thereof) contributes to a person's story and every story is different. To understand one another and to be tolerant of each other's differences, we must first learn to connect with each other's story. In a way, we teach each other.

6. Sharing and Expressing

In order to facilitate the sharing of stories, think about activities that allow participants to share about their community and life experience.

A story can be written, can be told verbally, but can also be expressed through a range of other, non-verbal, mediums. Try to stay in the realm of feeling by opting for different ways of expressing this story than by merely writing an essay about oneself. Think about expression through dance, psychodrama, poetry, photography, etc.

During activities aimed at sharing stories, it is important to create room for expression and sharing. Choose a form that fits the trainees or give them the freedom to choose their own medium.

7. Transforming

Engaging in activities dealing with the creation of an inclusive environment is taxing on both body and mind. All of a sudden, we are allowing ourselves to feel things we might not have known were there. The energy in the room often fluctuates as we become conscious of stories that are either negative or positive. Not to forget that delving into our own conscious mind to examine our responsibility in the creation of an inclusive environment is both confronting and energy-consuming, for there is nothing more difficult than looking in the mirror and acknowledging the truth. Also, learning how to listen without judgement and without taking things personally is hard, if not impossible to achieve unless you are a master of meditation. It is therefore important for facilitators to realize that trainees might feel deflated at times during sessions. Hence, it is prudent that they can steer activities in a direction that can restore what has been broken down. Reflect on conflicts or problems as they occur, identify the needs and interests of the people involved, and find a way to turn this problem around.

However, it is not just the practical side that has to be addressed. The body needs to power up as well. Allow for frequent breaks and encourage trainees to eat and drink well. Use energizers to shake off bad energy and to get away from feeling 'the emotion' and toward feeling 'the sensation' (Lessac, 1997).

SO HOW DID THE TOOLKIT INSPIRED SESSIONS WORK?

While working on the development of the Inclusivity Toolkit, I focused on the design of two succeeding sessions for the Bachelor programme of Facility Management, for which I have worked as an Academic Councillor and Lecturer since 2013. Having tried to embed the seven strands into these sessions, curiosity drove me to find out if the theory actually works when put into practice.

The FM pilot sessions were given to all first- and second year students, roughly two hundred-eighty when put together. Sessions took place in half-class sized groups, facilitated by the Academic Counsellors of those classes. Beforehand, each Counsellor participated in a training, in which the activities of the workshops and especially the underlying theories were both explained and experienced.

The sessions took place in the months of March and April, about two-third into the academic year. It is important to note that all students already knew each other, which means that there were already existing group dynamics and the group's hierarchy had already been established.

All second- and third year students go on mandatory internships. Although the majority thrives by these real-life experiences in the work field of FM, a lot of students suddenly find themselves in an alien environment where it is hard to make social connections. The sessions for FM were specifically designed to help students to build self-confidence and the skills to deal with 'unsafe' group dynamics. In addition, they aimed at helping individuals to become aware of their own contribution to an inclusive environment, hopefully allowing them to also become conscious facilitators in the creation of future safe and inclusive environments, whether these be at school, at work, at an internship, or in their private life.

My main objective for choosing these learning outcomes is that I wanted participants to realize the importance of an inclusive environment, since it is directly linked to their success within an organisation or group. As Riordan (2014) so adequately puts it: 'When people are truly being included within a work or learning environment, they're more likely to share information, participate, and make intrinsically motivated contributions for success.'

WHAT WORKED:

Taking students out of their regular academic mindset offered a beautiful new insight in how people can connect with each other.

It was beautiful to hear and watch how the activities helped lower the inhibitions. What started out as a painfully awkward exercise where students had to leave their books and phones in their bags and get in touch with themselves and each other, turned out to be a well of information and emotions that would otherwise never had seen the light of day within a classroom setting.

To be honest, at first, I felt as nervous and uncomfortable as my students did when sharing and expressing our stories. Being candid and showing pieces of myself that have been conditioned to remain hidden in public takes courage. It was beautiful to see that even the most introverted individuals came out of their shells eventually.

PLANTING SEEDS

The aim of the FM sessions was to raise awareness and not for students to become instant ambassadors for the inclusive environment. Despite that some students were hard to convince of the purpose of these sessions, the evaluation (especially with those students) showed that even the most reluctant individuals had gone home after the workshop and had started to reflect on the subjects and issues discussed in the group. By listening to each other's stories, they felt that they had experienced an increase in understanding their classmates' behaviour and felt more connected to them.

Having said this, the effect on the long term is unknown and my instinct tells me that these sessions are only effective when there is a regular follow up. Nevertheless, the seeds have been planted. For some the flower will grow quite soon, others could do with more care and watering.

WHAT DIDN'T WORK:

Following the workshop manual as though it was a lesson plan that had to be completed and thereby ignoring the existing conflicts within the group

Each group of trainees followed a different path. It was interesting to notice that with some groups we were only able to get through only a few of the proposed activities as we were drawn into the stories that emerged. While with other groups we were able to run through the entire programme well within the set timeframe. This is absolutely fine. What should be avoided though, is forcing a group of trainees to move on to the next activity when clearly not everyone is ready yet.

I do understand the urge that facilitators have to complete all activities. Again, we are academic creatures conditioned to provide students with every bit of input that is supposed to be covered in a lesson. However, when it comes to the creation of an inclusive environment, the activities should be seen as tools that can help facilitators to stir the pot, so to speak. They do not form the objective of the lesson.

Because we worked with groups that were all familiar with each other, it was important to take the history of that group into account. In some classes it became apparent that underlying conflicts and tension made it nearly impossible to get to a place where they felt safe enough to share their stories. These matters had to be addressed first before any of the activities even became relevant.

Assuming that students want to talk and think about inclusivity

Clearly the world is full of sceptics such as myself, who find it hard to believe that moving around a classroom doing activities that seem silly will actually help to create a more inclusive environment. Not all students were as enthusiastic about moving out of their comfort zone. Which isn't a bad thing. It also got them (and myself) a lot closer to the realm of feeling. What is interesting though is that some students were offended by the fact that they had to think about inclusivity. They took it as a personal offense that the school might have assumed that they were not already inclusive enough.

I found that the best way to deal with matters such as these is to address any discomfort dead on. In the end it is not about being able to finish a lesson, but about allowing students to be themselves and to express themselves freely. However, it is important to set some ground rules. Discuss with the class what rules they would like the group to adhere by when it comes to listening and reacting to each other's stories.

DESIGNING FOR INCLUSIVITY

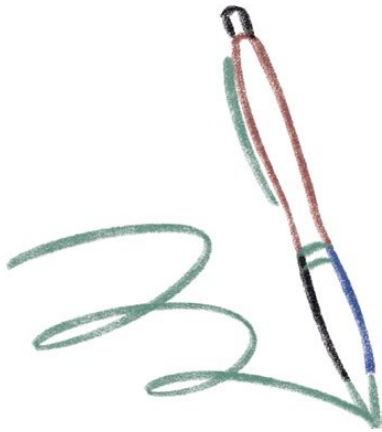
The experience of meaning is not produced out of thin air, but neither is it simply a mechanical realization of a routine procedure (Wenger, 1998). Teacher provide a powerful role model for students in terms of their expectations and the respect and value they demonstrate for all students (Sebba, 1997). However, the inclusive classroom remains difficult to implement because of the immense complexity of the subject and the impossibility of unravelling many strands in ways that make sense to those that have to make decisions (Mittler, 2000)..

The toolkit helps to facilitate schools, teachers and students to open up the dialogue about inclusive education, but moreover it provides a context in which individuals learn to connect with each other and themselves. It strives to arm those who need it with the tools to create their own safe environments outside of the classroom and gives voice to those who do not dare to speak up.

These sessions, and especially the controversial activities that ask participants to look inward and become expressive in non-academic ways, are not beloved by everyone. They also might not work for everyone, but that is fine.

Try not to convert the sceptic. Make peace with planting seeds.





Studeren met een functiebeperking onder de loep: De vraag voor inclusie en empowerment

Wil IJzereef

WIL IJZEREEF

Sociaal Werk / Social Work



Mijn naam is Wil IJzereef en mensen intrigeren mij. Mijn ouders waren mensen die me geleerd hebben om inclusief te denken door hun open en integere gedrag. Het katholieke geloof speelde een positieve rol. Mijn moeder leerde mij al jong dat je mensen die anders zijn niet uitlecht, dat je even tijd neemt voor het verhaal van de ander, dat de mens die papier prikt op straat ook wil werken. Ieder mens heeft het recht om te leven, gewaardeerd en gerespecteerd te worden. Echte vragen maakten dat mijn ouders die ander leerden kennen en begrijpen, ook al deed die persoon totaal anders dan zij. Anders mochten ze zijn, een vriendelijke benadering was er altijd. Onbenoemd respectvol inclusief gedrag. Dat is mooi, dat wil ik ook, daar kan ik ook aan bijdragen. Bij ons thuis is het ook een allegaartje. We hebben dialecten uit Borne, Maastricht en Cleveland en dat gecombineerd met het Haagse accent van onze kids. Wij zijn geboren Europees of Afro-Amerikaans, wij zijn volwassen of kind. Wij groeiden op in een stad of dorp, in goede of minder goede omstandigheden. Wij hebben allemaal ons verleden en nu hebben wij elkaar. Door andere mensen wordt mijn wereld groter.

In dit stuk kijk ik naar de uitdagingen die studeren met een functiebeperking met zich meebrengt. Specifiek kijk ik naar de rol die wij allen kunnen nemen om de kansen voor studiesucces voor deze studenten te vergroten. Studenten, medestudenten, docenten en professionals kunnen en moeten een grotere rol gaan spelen om een inclusieve omgeving te creëren voor deze doelgroep. Soms ontbreekt kennis en vaardigheid. Aan ons als hogeschool de taak om mensen te empoweren om concreter met dit onderwerp om te gaan. Het Lectoraat Inclusive Education werkt samen met het Lectoraat Revalidatie om hier verandering in te brengen. Een voorbeeld is de Inclusivity Training Toolkit die al enkele malen specifiek is ingezet om met studenten met een functiebeperking en professionals te werken aan een uitbreiding van hun vaardigheden.

Wat een mooi interactief hoorcollege psychologie over leertheorieën! Alle tweedejaars studenten luisterden actief en sprongen in om voorbeelden te geven wat zij van hun ouders en omgeving hadden geleerd en vooral hoe leren succesvol was geweest. De meesten moesten concluderen dat ze in hun pubertijd het hun ouders toch wel onaangenaam moeilijk hadden gemaakt. Maar ja, nu waren ze de pubertijd voorbij, studeerden serieus aan de hogere beroepsopleiding die hun inhoudelijk echt interesseerde en de relaties waren doorgaans weer goed. Mooi dacht ik. Dan wordt het nu tijd om voor de komende week op basis van de behandelde psychologische theorieën zelf een experiment te bedenken en thuis uit te voeren. Ik noemde een voorbeeld van een experiment hoe een hondje binnen drie dagen geleerd kan worden niet meer op de bank te springen. Ze hadden er zin in: iedereen had immers wel een zusje, broertje of huisdier dat iets aangeleerd moest worden. De werkgroepjes werden ingedeeld en ik gaf nog wat instructies. Binnen vijf minuten keek een studente angstig op en vroeg: "Maar in welke werkgroep hoor ik nou?". Iedereen begon keihard te lachen en er werden veel opmerkingen gemaakt zoals: "Ben je weer aan het dromen?". "Zat je alweer met je hoofd in een andere klas?" "Moeten wij met haar samenwerken? Ze let nooit op". De studente keek verschrikt, begon te huilen en liep de klas uit.

Hoe hard, dit kon echt niet. Ik wist wat er aan de hand was met haar, maar ze had me gevraagd haar geheim niet met anderen te delen. Zelf had ze het ook niet besproken in de klas. Moest ik haar terug halen naar de klas en het samen uitleggen? Ondanks dat ik dit wist, voelde alles ongemakkelijk; de zichtbare pijn bij deze studente, de harde reacties uit de klas. Wie kent haar nou echt?

Toevallig had ze mij een week ervoor verteld dat ze niet aangeboren hersenletsel (NAH) had na een verkeersongeluk. De oorzaak van de ongelukkige situatie in de klas lag in één van de gevolgen van NAH. Haar korte termijn geheugen functioneert minder en ze kón niet meer weten in welke werkgroep ze was ingedeeld.

Toen de groepjes aan het werk gingen, ben ik haar achterna gelopen. We hebben samen besloten het met de klas te bespreken. Dit leverde de hele groep nieuwe inzichten op, maar ook voor deze studente zelf, omdat door over NAH te praten er meer begrip kwam en er meegedacht werd over mogelijke oplossingen voor problemen bij het studeren door haar medestudenten.

Zo zijn er meer studenten waarbij je denkt er is iets met jou aan de hand, maar wat? Zij hebben een niet-zichtbare functiebeperking die hun gedrag en schoolprestaties beïnvloedt. En hoe gaan de andere studenten en docenten daar mee om? Studenten met functiebeperkin-

gen vertellen dat niet altijd aan klasgenoten of docenten. Op zich hun goed recht. Maar zou het meer opleveren er wel open over te zijn? Hoe bespreek je het en met wie? Hoe kunnen studenten en docenten het beste met hen omgaan?

KWETSBAARHEID, DIVERSITEIT EN GELIJKWAARDIGHEID

Hoe je over mensen met een functiebeperking denkt heeft vaak te maken met over hoe je over jezelf denkt. Iedereen heeft een eigen referentiekader en ieder mens is anders. Je komt uit een dorp of een stad, je bent blank of je bent getint, je hebt een functiebeperking of niet. We zijn allemaal kwetsbaar. Die diversiteit maakt de samenleving kleurrijk en interessant. Dat geldt ook voor de populatie bij de HHS. Gelijkwaardigheid vind ik zeer belangrijk. Voor mij is iedereen gelijk en ieder mens is waardevol. Mensen die samen leven, wonen en werken zouden ideaal gezien moeten erkennen dat iedereen gelijkwaardig is en zouden elkaar ook zo moeten behandelen. Ik vind een humane en open houding een mensenrecht dat ons dichterbij elkaar brengt. Kom bijvoorbeeld op voor een ander als jij dat nodig vindt of vraag eens aan een student of collega met een functiebeperking hoe het met hem gaat.

MET JE FUNCTIEBEPERKING IN HET HBO

Ze zijn nauwelijks zichtbaar bij de HHS: studenten en collega's met een functiebeperking. Raar, want van alle studenten in het hoger onderwijs heeft 30% van de studenten een functiebeperking. Eén op de 10 studenten wordt door die beperking gehinderd en 1 op de 5 studenten staakt de studie en een deel zelfs voorgoed. Er is zelfs een terugloop van deze groep studenten in het hbo (Landelijk Expertisecentrum Handicap en Studie, 2017). Vanuit gesprekken met deze studenten en collega's weet ik dat het kwetsbaar voelt om open te zijn over je functiebeperking. Dat is begrijpelijk, maar een strategische openheid zou ook wat op kunnen leveren zoals bijvoorbeeld hulp bij de studie, begrip van medestudenten of collega's, aangepaste tentamentijd, middelen of werkplek. Openheid als strategie is dus iets om over na te denken.

Hoe verloopt het studeren voor deze studenten? Academische en sociale integratie leiden in het algemeen tot meer studiesucces in het hoger onderwijs (Severiens et al., 2009). Toch gaat dat niet op voor deze studenten en moeten zij harder werken voor hetzelfde resultaat om te kunnen participeren in studies of in sociale netwerken rapporteert het Landelijk Expertisecentrum Handicap en Studie (2017). Er zijn bepaalde factoren die ondersteunend kunnen werken. Gesprekken in de onderwijspraktijk leren ons dat goed contact met studenten en docenten deze groep in slechte tijden helpt en bij het doorgaan

met studeren. Een lotgenotencontact zoals deelname aan het (Dis)ability Network bij de Haagse Hogeschool kan veel kracht, erkenning en informatie opleveren.

Financiën kunnen als een obstakel fungeren. Als het studeren al zwaar is, is het moeilijk er een bijbaan op na te houden bijvoorbeeld. Stoppen met studeren betekent een studieschuld door de Wet Studievoorschot (Ministerie van Onderwijs, 2015) en afbetalen is lastiger, omdat het vinden van een baan moeilijker blijkt, zeker zonder diploma. Wie geen werk vindt, komt in de bijstand. Voor jongeren onder de 30 jaar met een belemmerende functiebeperking is er specifiek de Wajong uitkering. Echter sinds de participatiewet van 2015 is de Wajong in het gedrang geraakt (Rijksoverheid, 2019; Landelijk Expertisecentrum Handicap en Studie, 2017). Er wordt verwacht dat mensen meer moeten participeren, maar met minder financiële ondersteuning.

ONDERSTEUNING VOOR STUDENTEN MET EEN FUNCTIEBEPERKING?

Toch zijn er voor studenten met een functiebeperking wel voorzieningen en regelingen die officieel geregeld zijn in de Wet Hoger Onderwijs, oftewel de WHO (Ministerie van Onderwijs, 2018). Decanen, examencommissies en docenten geven uitvoering aan de WHO, denk bijvoorbeeld aan een langere tentamentijd of een braillecomputer. Dat hoort bij "gelijke" studiekansen bevorderen. Maar niet iedere student maakt er gebruik van zo blijkt in de HHS. Communicatie met deze studenten informeert ons dat zij net als iedere andere student gezien en niet onder hun niveau benaderd willen worden. Zij vertellen daarom vaak niet wat hen mankeert. Ook erkent een bezoek aan de decaan officieel dat iemand een functiebeperking heeft (Persoonlijke communicatie DIN, 2018, 2019). Dus regelingen en voorzieningen zijn niet de enige factoren die een rol spelen in de ondersteuning van studenten.

INCLUSIE: JE HEBT MINIMAAL LAST VAN JE FUNCTIEBEPERKING

Ik ben van mening dat als de school goed is ingericht en medestudenten en professionals zich bewust zijn van hun gedrag, studeren en werken met een functiebeperking toegankelijker wordt. Als studenten met een functiebeperking op aangepaste wijze kunnen studeren zonder dat ze daar telkens om hoeven te vragen, dan wordt het studeren met een functiebeperking makkelijker. Mijn visie is dat zichtbare erkenning op verschillende wijzen bijdraagt aan emancipatie (Persoonlijke communicatie, DIN 2018, 2019). Wetten, regelingen, voorzieningen en toegankelijkheid van de school geven erkenning. Maar meer informele wegen kunnen ook een bijdrage leveren. Het (Dis)ability Network, een ondersteuningsgroep van en voor studenten met een functiebeperking, is hier een voorbeeld van.

Mensen hebben de neiging als een persoon iets niet goed kan, dat toe te schrijven aan de persoon zelf en niet aan de omstandigheden. Gilbert en Mallone (1995) noemen dit een fundamentele attributiefout. Zouden mensen daarom niet over hun beperking spreken of door anderen bevraagd worden? Een derde jaars student met een zichtbare functiebeperking vertelt geraakt dat ik de eerste docent ben die vraagt naar de invloed van zijn beperking op de studie. Al twee en een half jaar zien maar zeggen docenten niets en dat is pijnlijk, want bij de studie heeft hij er veel last van. Ik durf het al twee en een half jaar niet te vragen, dat is ook pijnlijk...We kunnen elkaar eerder de hand reiken.

EMPOWERMENT: IEDEREEN LEERT

We hebben allemaal aannames en uitdagingen als het gaat om niet gemiddeld gedrag van anderen en wat dat met ons doet. Als docent wil je dat je studenten slagen voor je vak of module, dus er moet gewerkt worden. Een fijne studietijd is waardevol en een diploma vergroot kansen in de toekomst van onze studenten. Voor studenten met een functiebeperking vraagt dat de nodige inspanning, maar zeker ook van docenten en medestudenten. Mensen hebben de neiging van anderen te eisen wat zij zelf ook moe(s)ten presteren op school. Er ligt dus een uitdaging om na te denken over je referentiekader in hoe je omgaat met studenten met een functiebeperking. Hoe behandel en beoordeel je hun? Waar is dat op gebaseerd?

Empowerment is opkomen voor rechten van belang voor jou als persoon en de groepen waar je toe behoort met de middelen die je hebt. Het is belangrijk om gezien en gehoord te worden voor alle mensen bij de HHS. Studenten en professionals, met en zonder functiebeperking, leren elkaar en zichzelf beter kennen door informatie uit te wisselen en te zeggen wat ze nodig hebben. En door uit te wisselen kan iedereen als rolmodel voor een ander fungeren die daar ook van leert (Bandura, 1977). Inclusiviteit staat zichtbaarder op de kaart bij de HHS dan zo'n vijf jaar geleden maar mag voor mij concreter worden benaderd. Hoe kunnen we mensen beter empoweren in dit proces? Denk aan continue bijscholing over inclusief onderwijs voor iedereen bij de HHS. Betrek alle studenten meer bij het lotgenotennetwerk en het maken van specifiek beleid en onderwijs. Werk als hogeschool actief personeel met een functiebeperking. Mijn ideaal is uiteindelijk een hogeschool die een inclusieve cultuur als rolmodel voorleeft.

Vanuit het lectoraat Inclusive Education willen we zelf- en organisatiebewustzijn in de HHS versterken voor alle verhalen binnen en buiten de Haagse Hogeschool. In- en externe samenwerkingsverbanden met studenten en professionals zijn voor de ontwikkeling van die inclusieve leeromgeving van essentieel belang (Cairo, 2017).

Het lectoraat van lector Aminata Cairo werkt ook nauw samen met het lectoraat Revalidatie van lector Arend de Kloet aan de participatie van jongeren met een functiebeperking. Binnen de hogeschool dragen workshops, projecten en onderzoek bij aan inclusie en empowerment van studenten, alumni met een functiebeperking en professionals die met hen werken. Enkele voorbeelden van hun samenwerking:

- Inclusivity Training Toolkit ontwikkeld door het lectoraat Inclusive Education om mensen te empoweren in basisvaardigheden die bijdragen aan het faciliteren van een inclusieve leer – of werkomgeving.
- Toolkit workshops speciaal gericht op het ondersteunen van studeren met een functiebeperking voor studenten en professionals.
- Het (DI)sability Network voor en door studenten en alumni met een functiebeperking.
- Het studenten met een functiebeperking (SFB)-netwerk wat bestaat uit professionals en samenwerkt met het DIN aan een inclusieve HHS.
- De SFB-monitor voor studenten met en zonder functiebeperking. Dit is een jaarlijkse enquête onder alle studenten die hiermee de HHS informeren over hoe zij denken over het studeren met een functiebeperking bij de HHS en wat daar positief aan bijdraagt. Bewustwording, inclusie, empowerment en studiesucces zijn belangrijke pijlers in dit lopende onderzoek (IJzereef, 2019).

Tijdens het symposium in de Brain Awareness Week in Den Haag (2018) heb ik met lector Cairo een workshop voor docenten en studenten gegeven die meer willen weten over het omgaan met mensen met NAH. Hier beschrijf ik wat er in deze workshop gebeurd is.

Brain Awareness Week 2018, carrousel good practices Workshop: empowerment van jongeren of studenten met Niet Aangeboren Hersenletsel (NAH); studeren met hersenletsel.

De aankondiging van de workshop:

Wat vergt het van ons om een inclusieve leeromgeving te creëren voor studenten met een hersenbeschadiging? We willen heel graag, maar weten niet altijd hoe. Waar lopen we tegen aan en wat kunnen we beter doen? In deze workshop nemen wij deelnemers mee – met de hulp van studenten – in activiteiten die kunnen helpen in handelsverleggenheid. Van het doorbreken van stilzwijgen tot simpele durf, met de hulp van de Inclusivity Training Toolkit zullen deelnemers uitdagingen leren herkennen, confronteren en aangaan.

Voor deze workshop hebben wij specifiek een aantal thema's geselecteerd waaronder een hoofdtheorie en vaardigheidsthema's.

Basistheorie: dominant en de andere:

- sommige verhalen worden als minder gewaardeerd dan de andere
- wat voor relatie hebben wij met elkaar

Vaardigheidsthema's:

- creëren van veilige ruimte
- leren luisteren
- connectie maken
- een ally zijn
- mechanismes herkennen die het verbinden in de weg staan
- mensen helpen in hun empowerment

Deelnemers:

Ongeveer 22 mensen met NAH en professionals die met hen werken.

De workshop is begonnen met de uitleg van een aantal gedragsregels die een veilige omgeving moeten verzekeren.

- wat er ook gebeurt: blijf ademen
- wees open en durf
- voel je uitgedaagd maar niet gedwongen iets te doen of te zeggen
- ga bewust met stilte om
- wordt je geraakt of wordt het (on)gezellig, ren dan niet weg
- wees je bewust van je taal en hoe je elkaar aanspreekt
- ga vertrouwelijk om met de informatie die je hier hoort van iedereen

Authentieke opwarmer: dansen en zingen

Na de regels volgt er een opwarmer van Afro-Surinaamse dans. Zo worden de deelnemers al direct met het ongemak geconfronteerd, maar op een speelse manier.

Pet peeves

Cairo begint met het vragen naar 'pet peeves', oftewel dingen in andere mensen die irritatie naar boven brengen. Cairo legt uit dat deze oefening bijdraagt aan het herkennen van gedeelde menselijkheid, maar ook dat men rekening moet houden dat de reacties die men soms krijgt altijd een reflectie zijn van de gemoedstoestand van die persoon op dat moment.

Verlagen inhibities

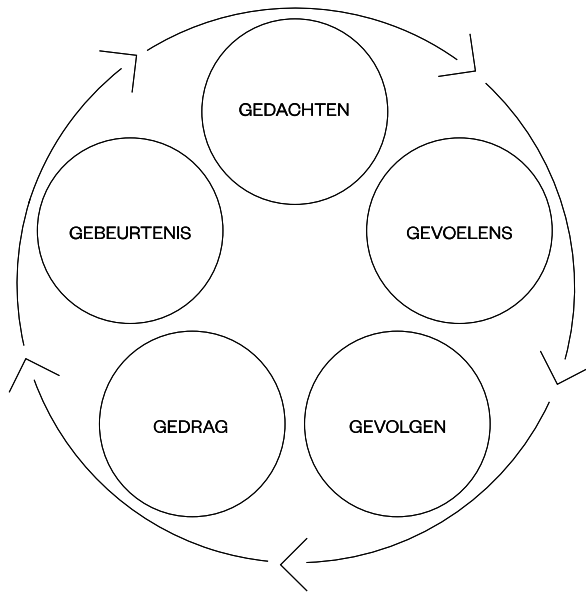
Vervolgens zijn er een aantal activiteiten waar mensen in contact komen met elkaar. Via activiteiten waar men rond loopt en op verschillende manieren contact maakt met elkaar wordt er veel gelachen en wordt de sfeer wat losser. Cairo legt bij de nabespreking ook uit dat naast het "losmaken" de activiteit ook het doel heeft om mensen in contact te laten komen met hun lichaam en om bewustwording van de rol van het lichaam in communicatie te prikkelen.

Theorie

Vervolgens wordt er een korte theorie les gegeven. Ten eerste wordt het verhaal van de dominante en de andere uitgelegd. Op duidelijke wijze wordt er uitgelegd hoe in onze cultuur er sommige verhalen een verheven positie hebben in vergelijking met anderen en wat voor consequenties dat met zich meebrengt. De afstand tussen mensen (hun

verhalen) is vaak moeilijk te overbruggen vanwege onze conditionering. Je hoeft het ook niet met elkaar eens te zijn of je zoals de ander te gedragen, maar in die persoonlijke verhalen ligt juist wel de mogelijkheid tot verbinding. Waardevol is dat we leren die persoonlijke verhalen te delen, ook als ze onprettig zijn. In de kern maak je zo ruimte om samen verder te groeien, of zoals Yvette Kopijn "(2018) het zo mooi zegt: "Delen is helen en door te delen worden we uiteindelijk meer".

Hierna volgt er uitleg over die conditionering en hoe onze automatische gedachten ons soms in de weg kunnen zitten (David et al., 2014). Aan de hand van cognitieve psychologie modellen van Beck (1995) en Ellis (1991) krijgen deelnemers concrete tools hoe om te gaan met hun eigen geconditioneerde reacties en gedachten.



Het G-schema, ontstaan vanuit de cognitieve psychologie; A. Beck (1995) & A. Ellis (1991).

AAN HET WERK...

Tenslotte worden de deelnemers in groepen verdeeld en ontvangen een lijst met scenario's over NAH in de onderwijspraktijk. Aan de hand van deze scenario's gaan ze met elkaar in gesprek om vervolgens de volgende vragen te beantwoorden:

- Welke aannames spelen hier een rol bij de betrokkenen in dit scenario?
- Wat is je grootste uitdaging mocht je in willen springen in deze situatie?
- Hoe zet je deze student of docent in hun kracht?
- Wat zou je een andere docent of student adviseren om in deze situatie absoluut niet te doen? En waarom?

Een aantal voorbeelden van de scenario's:

Ik heb alweer mijn huiswerk niet af. Ik heb gewoon moeite met concentreren en structuren van mijn tijd. Ik heb hulp nodig maar durf niets te zeggen tegen mijn docent anders gaat die weer heel anders naar mij kijken.

Er zijn leuke opdrachten waar ik aan mee kan doen. Ik houd mijn mond, want ik kan het waarschijnlijk toch niet door mijn NAH.

Deze student heeft NAH, dus help ik haar door (ongevraagd) extra Power points te sturen. Dan hoeft ze het niet te vragen maar weet ze toch dat ze ondersteund en begrepen is.

Zolang mijn relatie met studenten goed is, kan ik ook wel eens (onbewust/ongewild) foute vragen stellen. Als ik ze maar stel.

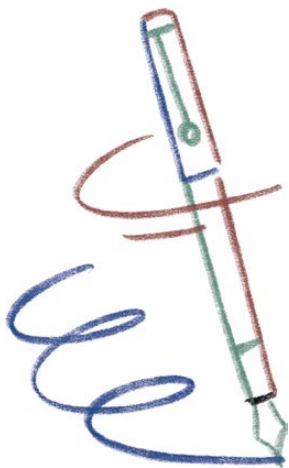
Er is flink gediscussieerd. Inzichten zijn besproken, ideeën en persoonlijke gevoelens zijn gedeeld. Deelnemers vinden de verworven inzichten interessant, bewustmakend en bruikbaar voor de onderwijspraktijk.

Zo maken wij stappen in het lectoraat om de Haagse Hogeschool meer inclusief te maken voor studenten met een functiebeperking.

PERSOONLIJKE COMMUNICATIE

Groepsgesprekken kerngroep (Dis)ability Network (DIN), Wil IJze-
reef, De Haagse Hogeschool (2018, 2019). *Wat heeft een student met
een functiebeperking nodig van de Haagse Hogeschool en privé om te
studeren en sociaal te participeren?* Den Haag: Haagse Hogeschool.





Studiesucces bij HBO - Pedagogiek: Perspectief van studenten

Cindy van Beek - de Haan



CINDY VAN BEEK- DE HAAN

Study and Career Centre

Er is aan me gevraagd om iets over mezelf te vertellen, maar waar moet ik beginnen? Ik ben moeder van drie heerlijke kinderen, echtgenote, dochter, zus, vriendin en ook werknemer. Om me maar even te focussen op deze laatste rol; ik heb acht jaar met veel plezier gewerkt als docent bij de opleiding Pedagogiek en hield me o.a. via het lectoraat Inclusive Education bezig met het onderwerp 'studiesucces'. Vanaf september 2018 mag ik me vier dagen in de week bezig houden met dit onderwerp binnen het Study and Career Centre (SCC) in de rol van programmanager H/Overstap. Ik zet me dan ook in voor een betere 'overstap' van onze studenten. Want of onze studenten nu bijvoorbeeld van het voortgezet onderwijs komen of van het mbo, de overstap naar het hbo is niet voor iedereen even makkelijk.

Dat mijn onderzoek binnen het lectoraat Inclusive Education te maken moest hebben met studiesucces, was voor mij vanzelfsprekend. Ik was nog wel zoekende naar de manier waarop ik het onderzoek wilde insteken... tot het mij duidelijk werd: "Waarom praten we over onze studenten en niet met ze?" We moeten meer in gesprek gaan met de studenten zelf omdat zij degenen zijn die ons kunnen vertellen hoe het beter kan. Het moet een onderdeel zijn van onze 'cultuur', het moet logisch zijn dat we met studenten in gesprek zijn en ze betrekken bij ontwikkelingen in ons onderwijs. Met dit inzicht, ben ik een onderzoek gestart waarbij ik met de studenten in gesprek kon gaan. Het betreft een kwalitatief onderzoek naar de mogelijkheden van de opleiding Pedagogiek op de Haagse Hogeschool om het studiesucces te bevorderen. In dit onderzoek ben ik met de studenten in gesprek gegaan over de mogelijke oorzaken van studie-uitval en de mogelijkheden voor het vergroten van het studiesucces. Deze resultaten zijn afgezet tegen een literatuurstudie over dit onderwerp.

Medio studiejaar 2017- 2018 werd ik uitgenodigd voor een 'Haagse Hogeschool brede' bijeenkomst met als thema: studiesucces. Ik was uitgenodigd als ervaringsdeskundige in mijn rol als (interim) propedeuse coördinator. Omdat ik pas op het laatste moment werd gevraagd om aan te schuiven, was ik niet zo goed voorbereid en nam me voor om vooral goed te luisteren en er 'open-minded' naartoe te gaan. Ik stapte het lokaal binnen en zag een verscheidenheid aan mensen: docenten, decanen, schoolpsychologen, mensen van Onderwijs, Kennis en Communicatie, een aantal lectoren en waarschijnlijk nog anderen. Ik was best onder de indruk en ook de bijeenkomst zat inhoudelijk goed in elkaar. Toch zat me iets dwars, maar ik kon niet goed thuisbrengen wat het was. Iedereen kwam aan de beurt en ook ik mocht iets vertellen over uitval bij de opleiding Pedagogiek, dat deed ik natuurlijk ook.

Op het moment dat iedereen zijn/haar woordje had gedaan, viel er een kleine stilte. Aminata Cairo van het lectoraat Inclusive Education zei plotseling "maar waar zijn de studenten eigenlijk?". Dat was het! Dat was precies wat ik voelde, in mijn hoofd werd het een chaos met allemaal vragen door elkaar heen: "Waarom was IK uitgenodigd als ervaringsdeskundige? De studenten zijn toch de échte ervaringsdeskundigen? Ja, waar zijn ze eigenlijk? Waarom praten we over ze en niet met ze?". Vanaf dat moment is mijn zienswijze echt veranderd: we moeten echt veel meer in gesprek gaan met de studenten zelf. En niet alleen omdat dat 'zo hoort' maar omdat zij degenen zijn die ons kunnen vertellen hoe het beter kan. Het moet een onderdeel zijn van onze 'cultuur', het moet logisch zijn dat we met studenten in gesprek zijn. Maar hoe? Laat ik maar beginnen bij mezelf.

INLEIDING

Met bovenstaande nieuwe inzichten, ben ik een onderzoek gestart waarbij ik met de studenten in gesprek kon gaan. Dit kwalitatieve onderzoek is uitgevoerd door en voor de opleiding Pedagogiek op de Haagse Hogeschool, onder de vlag van het Lectoraat Inclusive Education, geleid door lector Aminata Cairo. Het betreft een kwalitatief onderzoek naar de mogelijkheden van de opleiding Pedagogiek op de Haagse Hogeschool om het studiesucces te bevorderen. In dit onderzoek ben ik met de studenten van de opleiding Pedagogiek in gesprek gegaan over de mogelijke oorzaken van studie-uitval en de mogelijkheden voor het vergroten van het studiesucces. Deze resultaten zijn afgezet tegen een literatuurstudie over dit onderwerp.

Dit essay kan gezien worden als een samenvatting van het onderzoek. Voor meer uitgebreide informatie verwijs ik graag naar het onderzoeksrapport (van Beek- de Haan, 2018). Voor het opzetten van het onderzoeksplan, heb ik gebruik gemaakt van het stroom- diagram van Krabbe (2014). In dit schema wordt overzichtelijk weergegeven wat de stappen zijn van het onderzoeksplan en hoe deze elementen met elkaar samenhangen. Het onderzoeksplan heeft een iteratief karakter, d.w.z. dat elke invulling, aanpassing of verbetering van het onderzoeksplan op een bepaald onderdeel gevolgen heeft voor andere onderdelen van het plan (Krabbe, 2014).

PROBLEEMSTELLING

Landelijk zien we problemen aangaande het studiesucces in het hbo (Vereniging van Hogescholen, 2017). Dit gaat met name om uitval in het eerste studiejaar, studiewissel in het eerste jaar – wat leidt tot vertraging of uitval – en het halen van een diploma binnen vijf jaar. In dit onderzoek ligt de focus op studiesucces/ studie-uitval in het eerste jaar. In het studiejaar (2015/2016) vielen 12.315 eerstejaars studenten uit, 14,9% van het totaal aantal eerstejaars. De uitval in het eerste studiejaar in de pedagogische sector wordt in een rapport van de Vereniging van Hogescholen expliciet benoemd.

DOELSTELLINGEN

Praktijkdoel: We zien een grote studie-uitval in het eerste jaar van de hbo opleiding Pedagogiek op de Haagse Hogeschool. Met het oog op 'gelijke kansen voor alle studenten' én het maatschappelijk belang van het inzetten van hbo-pedagogen met verschillende achtergronden en kenmerken (diverse populatie) vinden we de uitval in het eerste jaar van de opleiding Pedagogiek van de Haagse Hogeschool onwenselijk. De focus van dit onderzoek richt zich op het verhogen van het studiesucces in de propedeuse.

Onderzoeksdoel: We willen helder krijgen wat we volgens de studenten kunnen doen om de uitval in het eerste jaar van de hbo Pedagogiek opleiding op de Haagse Hogeschool te verminderen en het studiesucces te verhogen.

Kennisdoel: Om bovenstaande visies van de studenten in kaart te brengen, willen we allereerst helder krijgen wat de studenten denken wat mogelijke oorzaken zijn van de studie-uitval in het eerste jaar van de Pedagogiek opleiding op de Haagse Hogeschool (risicofactoren) én wat mogelijk van invloed is op het positief afronden van de propedeuse; het studiesucces (protectieve factoren). Deze uitkomsten willen we opsplitsen in kenmerken van de student en van de opleiding Pedagogiek van de Haagse Hogeschool. De laatste stap is om de bevindingen van de studenten te vergelijken met wat er al bekend is in de theorieën over studie-uitval/ studiesucces aangaande inclusief onderwijs en reeds bekende effectieve interventies.

VRAAGSTELLING

Praktijkvraag: Hoe kunnen we de uitval in het eerste jaar van de hbo Pedagogiek opleiding op de Haagse Hogeschool verminderen en het studiesucces verhogen? Centrale vraag: *Wat kunnen we volgens de studenten doen (i.c.m. de theorie) om de uitval in het eerste jaar van de hbo Pedagogiek opleiding op de Haagse Hogeschool te verminderen en het studiesucces te verhogen?*

THEORETISCH KADER

Definitie studiesucces: Studiesucces wordt doorgaans afgemeten aan het percentage studenten dat de propedeusefase succesvol afrondt binnen twee jaar en het percentage studenten dat het diploma behaalt binnen vijf jaar (van Berkel, Jansen, Bax, 2016; CBS, 2016). Het gaat hierbij dus om studierendement. Klatter (2017) wijst er in haar onderzoek op dat deze definitie wel smal gedefinieerd is; het heeft namelijk alleen betrekking op kwantitatieve gegevens. Volgens haar moeten we om studiesucces te beoordelen, ook kijken naar de kwalitatieve resultaten die de persoonsvorming van studenten betreffen in termen van socialisering en subjectivering.

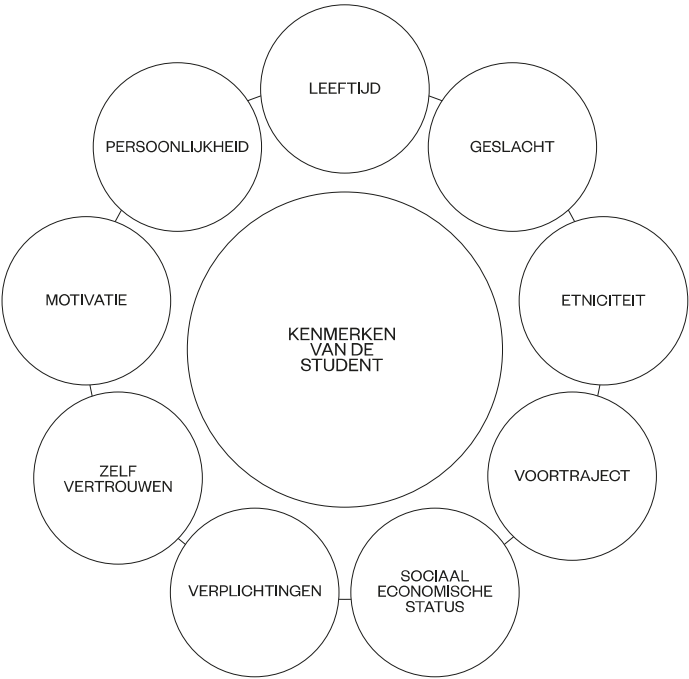
Klatter (2017) beschrijft in haar onderzoek de noodzaak om de 'constructive alignment' bij de beoordeling van studiesucces te betrekken. Het gaat hierbij om de alignment tussen het onderwijsdoel, de werkvormen, de uitgevoerde leeractiviteiten en de wijze van beoordelen. Deze redenering is volgens Klatter toepasbaar op het niveau van de individuele student, op het groeps- en opleidingsniveau en op het metaniveau van beleidsdoelstellingen binnen een hogeschool en het hbo in het algemeen.

Ook Kappe (2011) heeft een beschrijving van studiesucces geformuleerd. Hij spreekt ook over de criteria 'rendement' en 'gemiddeld cijfer', maar voegt er het criterium 'de maat van de competentiebeheersing van studenten' aan toe.

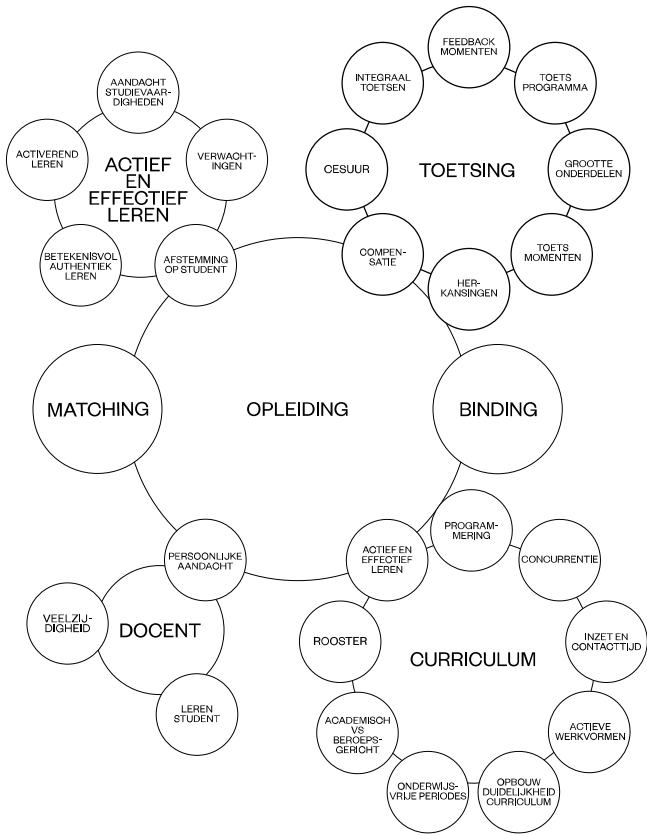
WERKWIJZE

Alhoewel de kwantitatieve analyse van de uitval binnen Pedagogiek op de Haagse Hogeschool zich noodgedwongen alleen richt op de cijfers, is in dit onderzoek vooral ingestoken op de kwalitatieve aspecten van deze uitval. Wat zijn de verhalen achter de cijfers? In dit onderzoek is dus de brede definitie van studiesucces gehanteerd.

Schematisch zijn dit de belangrijkste onderwerpen die zijn uitgewerkt:



Er is al veel onderzoek gedaan naar studiesucces; zowel internationaal als nationaal (Roseval, 2017). Er wordt veelal een onderscheid aangebracht in drie verschillende factoren, namelijk kwesties betreffende de overheid, karakteristieken/ kenmerken van de student en kwesties betreffende de opleidingen. In het rapport is bij de aanbevelingen voornamelijk ingegaan op de laatste kwestie, aangezien dit factoren zijn die door de opleiding te beïnvloeden zijn. Voor een uitgewerkte beschrijving van de theorie verwijs ik u graag naar het onderzoeksrapport.



Verzamelen kwalitatieve gegevens bij de slb'ers: Aan het eind van elke periode wordt naar elke studieloopbaanbegeleider van het eerste studiejaar via de e-mail de klassenlijst gestuurd. De studieloopbaanbegeleider geeft in dit formulier aan welke studenten zijn gestopt en welke reden zij hiervoor hebben aangedragen.

Diepte-interviews met studenten: Om de meningen van de studenten te horen, worden diepte-interviews met de studenten gevoerd. Met elke groep wordt één interview gedaan. Het gaat in totaal om drie groepsgesprekken met groepen van zo'n 9-13 studenten; 30 studenten in totaal. Hier is voor gekozen omdat dit de zogenaamde "slb-groepen" zijn die elkaar al ruim een half jaar kennen en waar naar alle waarschijnlijkheid een veiligheid binnen de groep is. De interviews zijn gehouden begin juni 2018.

Om de diepte-interviews vorm te geven, wordt gebruik gemaakt van de uitgangspunten van de 'Inclusivity Training Toolkit'. Op de Haagse Hogeschool wordt deze toolkit (door)ontwikkeld door het lectoraat Inclusive Education begeleid door de lector Aminata Cairo. Zij noemt het doel van deze toolkit: "mensen met basisvaardigheden in staat stellen om inclusieve actie te ondernemen en / of een inclusieve leer- en werkomgeving te faciliteren" (Cairo et al., 2018, "goal").

Inventarisatie bij de slb'ers: uit de inventarisatie bij de studieloopbaanbegeleiders worden twee duidelijke categorieën genoemd als belangrijkste redenen voor studie-uitval: 1. Kenmerken student: persoonlijke omstandigheden (15%) + Het hbo niveau bleek voor de student te hoog (19%) en 2 Matching: verkeerde studiekeuze (24%). Dan is er nog een categorie 'overig': redenen van uitval is bij de slb'er onbekend (32 %). Resultaten diepte-interviews met de studenten, top 5:

1. Programma curriculum + toetsprogramma: de studenten geven aan dat er teveel van ze wordt gevraagd bij aanvang van de studie. Er wordt een te groot beroep gedaan op hun zelfstandigheid. Ook ondervinden de studenten problemen met het zelf zoeken naar een stage, dit levert veel stress op. De studenten ervaren een onevenredige verdeling van de studielast: vooral in periode 4 is het te druk. Overigens hebben de studenten het hele studiejaar veel werkdruk ervaren: het is veel wat ze moeten doen in het eerste studiejaar. De studenten ervaren hetzelfde m.b.t. de toetsing: het is te veel, allemaal aan het einde van het blok. Studenten geven aan moeite te hebben met de hoeveelheden: toetsen/leren van verschillende disciplines, verslagen, beroepsproducten, stage. Groep 2 geeft aan veel moeite te hebben met de TOA (taaltoets) en trekken de betrouwbaarheid en validiteit van deze toets in twijfel.

2. Opbouw en duidelijkheid curriculum + veelzijdigheid/ duidelijkheid docent: de studenten geven aan dat er gedurende het studiejaar veel onduidelijk was. De organisatie van de opleiding wordt door enkele studenten beschreven als "chaotisch" en "een zootje". Een enkeling voegt eraan toe dat dit een "probeerjaar" was voor een nieuw curriculum en dat zij hier de dupe van waren. De andere studenten uit de groep bevestigden dit (in één groep besproken) en het wordt aangevuld met "we zijn een Ikea kast zonder handleiding". De opdrachten zijn niet duidelijk en de handleidingen zijn "vaag". Informatie wordt laat doorgegeven en er is weinig instructie. De docenten weten vaak zelf ook niet wat er van de studenten wordt verwacht en juist zij vragen de studenten om opheldering. De studenten geven aan dat dit mogelijk komt door het inzetten van (te veel) nieuwe docenten en een gebrek aan het 'goed inwerken' van nieuwe docenten. De studenten geven aan dat de docenten niet op één lijn liggen. Ook geven ze aan dat ze niet zo goed weten bij wie ze moeten zijn met welke vraag en dat ze vaak naar de fasecoördinator gaan ("omdat zij alles weet").

3. Motivatie: de studenten geven aan dat veel van hun medestudenten die zijn uitgevallen, een gebrek hadden aan motivatie. De studenten zelf koppelen dit aan doorzettingsvermogen.

4. Persoonlijke aandacht: de studenten geven aan dat er te weinig contacturen zijn geweest en dat zij "niet goed" en te weinig zijn bege-

leid dit studiejaar. De studenten hebben het gevoel dat de docenten hen niet kennen en dat ook de band met hun slb'ers niet goed was/is. Ze hadden het fijn gevonden als ze -met name in het begin van het studiejaar- "wat meer bij de hand waren genomen". De studenten geven aan dat meer begeleiding (met name van hun slb'er) had bijgedragen aan het studiesucces.

5. Aandacht voor studievaardigheden: de studenten geven vooral aan moeite te hebben met planning en met het houden aan de planning. Ze vinden het lastig om prioriteiten te stellen en vinden het moeilijk om 'om hulp te vragen'. De studenten zouden hier graag hulp bij willen hebben. Tegelijkertijd geven de studenten aan dat er wel extra hulp beschikbaar was voor de begeleiding van de studenten uit de Antillen, maar dat ze hier nauwelijks gebruik van hebben gemaakt omdat ze niet "gestigmatiseerd" willen worden; "wij zijn individuen en hebben niets aan een algemeen praatje".

Overige resultaten zijn te lezen in het onderzoeksrapport (van Beek- de Haan, 2018).

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Wanneer vallen de studenten gedurende het eerste studiejaar op de opleiding Pedagogiek op de Haagse Hogeschool uit?

Gedurende het studiejaar is bijgehouden wanneer de studenten uitvalen. Het gaat om 10 studenten in periode 1 (13% van de totale uitval), 13 studenten in periode 2 (17% van de totale uitval), 15 studenten in periode 3 (20% van de totale uitval) en 37 studenten in periode 4 (49% van de totale uitval). Opmerkelijk is wel dat er bij aanvang van de studie 24 studenten op de klassenlijst stonden die niet zijn gestart met de opleiding Pedagogiek. Deze zijn niet meegenomen in de berekeningen.

Welke redenen voor studie-uitval geven de studieloopbaanbegeleiders van de eerstejaars Pedagogiekstudenten op?

Er is een helder beeld bij de studieloopbaan- begeleiders over de redenen van uitval bij de studenten: de studieloopbaanbegeleiders geven antwoorden in de categorieën 'studentkenmerken' en 'matching'. De studenten hebben volgens de studieloop- baanbegeleiders een verkeerde studiekeuze gemaakt, er is sprake van persoonlijke problemen (zowel in de thuissituatie als gezondheidsproblemen) of het hbo niveau bleek voor de studenten te hoog. De studieloopbaan- begeleiders geven overigens ook aan dat de reden van uitval vaak niet bij hun bekend is, omdat studenten plotseling niet meer op de opleiding verschijnen en zij gedurende de studie weinig contact met deze studenten hebben gehad (zo zijn deze studenten bijvoorbeeld

vaak afwezig geweest bij bijeenkomsten). Deze resultaten zijn weer-gegeven als: 'onbekend'.

Wat zijn volgens de studenten de oorzaken van de studie-uitval in het eerste jaar van de hbo Pedagogiek opleiding op de Haagse Hogeschool?

Opvallend is dat de studenten een veel genuanceerder beeld geven van redenen van uitval (mede doordat er met de docenten geen diepte interviews zijn afgenomen). Zij geven antwoorden in de categorieën 'curriculum', 'studentkenmerken' en 'docentenkenmerken'.

Wat betreft het curriculum van Pedagogiek i.c.m. het toetsprogramma geven de studenten aan dat er teveel van hen wordt gevraagd in het eerste studiejaar, de studenten hebben veel werkdruk ervaren. Ook geven ze aan dat de opbouw van het curriculum niet helder is. De docenten hebben niet genoeg duidelijkheid kunnen geven om deze werkdruk ("stress") te verminderen.

Wat betreft de 'studentkenmerken': de studenten geven aan dat studie-uitval mede wordt veroorzaakt door persoonlijke problemen. Waar de slb'ers veel noemen dat een te hoog hbo niveau een reden is voor studie-uitval, leggen de studenten de nadruk op motivatie en doorzettingsvermogen. Ze schetsen hierbij wel het verband "wanneer de studie te moeilijk voor je is, ben je niet meer gemotiveerd en geef je op". Ook geven ze aan dat ze niet altijd beschikken over de vereiste studievaardigheden en leggen hierbij de nadruk op planningsvaardigheden.

De derde categorie is de 'docentenkenmerken', deze wordt door de studieloopbaan- begeleiders niet genoemd. De studenten geven aan dat er te weinig persoonlijke aandacht is. De studenten hebben het gevoel dat de docenten hen niet kennen en dat ook de band met hun slb'ers niet goed was.

Voor een uitgebreidere uitwerking; zie hoofdstuk 'resultaten' van het onderzoek (van Beek- de Haan, 2018).

AANBEVELINGEN

In hoeverre verhoudt de visie van de studenten betreffende deze studie-uitval en studiesucces zich tot de literatuur en welke adviezen zijn daaruit te destilleren?

De literatuur geeft heldere adviezen betreffende het verhogen van studiesucces op de verschillende categorieën die door de studenten zijn genoemd. Hieronder staat een opsomming van mogelijke interventies, gekopieerd uit het hoofdstuk 'literatuur- studie' van het onderzoeksrapport, opgesomd naar aanleiding van de diepte-interviews

met de studenten. Op deze manier wordt er ook antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag: Wat kunnen we volgens de studenten (i.c.m. de theorie) doen om de uitval in het eerste jaar van de hbo Pedagogiek opleiding op de Haagse Hogeschool te verminderen en het studiesucces te verhogen?

Curriculum

Als men spreekt over een 'goed curriculum' dan gaat het om de combinatie van vakinhoudelijke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten. Het leerproces van studenten moet (bij de inrichting van de leeromgeving) centraal staan om competenties te ontwikkelen. Het onderwijs-programma moet structuur aanbrengen in het leren van de studenten en het programma moet het leerproces stimuleren (Jansen, 2012). De manier waarop het curriculum is ingericht, is van invloed op het studiegedrag. Het studiegedrag is uiteraard weer van invloed op het studiesucces van de student.

Programmering

Jansen heeft aangetoond (Jansen, 2012) dat minder parallel geroosterde vakken leidt tot verhoogde studievoortgang. Het gaat hierbij om de planning: het maakt het plannen makkelijker voor studenten. De manier waarop de studieonderdelen in het programma zijn opgenomen, is van invloed op het studiegedrag van studenten en hiermee op het studiesucces.

Concurrentie

Er moet zo min mogelijk concurrentie zijn tussen de verschillende toetsen. Hierbij is ook van belang dat er geen concurrentie ontstaat tussen de toetsing en het reguliere onderwijs (Bakx, D & Nuland van, E, 2015).

Opbouw/ duidelijkheid curriculum

Studenten moeten weten wat er van hen verwacht wordt. Het is van belang dat het curriculum een samenhangend geheel is, dat er duidelijk en transparantie is. Het gaat hierbij ook om bijvoorbeeld het geven van heldere instructies, opdrachten en deadlines. Dit zorgt ervoor dat studenten hun zelfstudietijd nuttig kunnen besteden (Schmidt, 2012).

Geen onderwijsvrije periodes

Zoals al in de paragraaf toetsing is aan- gegeven, leidt het inpassen van onderwijsvrije periodes -die alleen worden opgevuld met tentamens en herkansingen- tot uitstelgedrag van de studenten (Bruijns, Kayzel, Morsch, & Ruis, 2014). Gebruik daarom het hele studiejaar voor onderwijs en toetsing (met uitzondering van gewone vakantieperiodes).

Studenten ervaren rust wanneer het rooster inclusief toetsing bij aanvang van de studie voor het hele studiejaar is vastgesteld. Dit rooster mag dan alleen nog maar minimaal worden aangepast (Bakx, D & Nuland van, E, 2015).

Extra ondersteuning

Elke opleiding heeft zicht op de eigen struikelvakken. Zet daarom extra ondersteuning in bij de verwachte struikelvakken. Denk hierbij aan vormen als peertutoring, voortgangstoetsen of bijspijkercurriculum (Reijnaerts, 2010 in Bakx, D & Nuland van, E, 2015).

Motivatatie, de docent & persoonlijke aandacht

Volgens Kappe (2017) is het gebrek aan motivatie van grote invloed op het studiesucces. Studenten met een gemiddelde of hoge intrinsieke motivatie halen hogere cijfers dan studenten die dit niet hebben (Kappe 2011). In het verhaal van studiesucces, speelt de docent een centrale rol (Klatter, 2017). Het geven van persoonlijke aandacht aan studenten heeft een grote invloed op het studiesucces. In het model van Tinto (1993) staat de interactie tussen student en docent zelfs centraal en deze interactie draagt vervolgens ook bij aan de motivatie van de studenten. Roefs (2010) benadrukt in haar boek de meerwaarde van actieve betrokkenheid bij studenten en hun ontwikkeling. Als de student het gevoel heeft belangrijk te zijn, ertoe te doen, dan neemt de kans op studiesucces toe (Teremzini, 1994, in Kappe 2017). Het is belangrijk dat studenten zich ondersteund, welkom en geholen voelen. Zie ook de paragraaf 'extra ondersteuning'.

Aandacht voor studievaardigheden

Verschillende onderzoeken (Torenbeek, Suhre, Jansen, & Bruinsma, 2011) geven als advies dat er een aanbod moet komen voor het aanleren van studievaardigheden. Denk hierbij aan het aanleren van vaardigheden op het gebied van timemanagement. Dit heeft volgens deze onderzoeken een positieve uitwerking op het studiesucces. Het is van belang dat tekortkomingen in studievaardigheden snel geïdentificeerd worden en dat studenten hierin worden ondersteund (Bakx, D & Nuland van, E, 2015). Dit kan bijvoorbeeld via studieloopbaanbegeleiding.

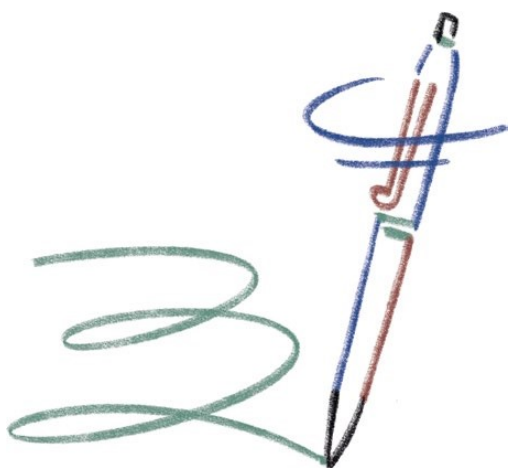
Matching

Een van de belangrijke oorzaken van studie- uitval is het niet uitkomen van de verwachtingen van de student (ResearchNed, 2016 in Kappe, 2017). Er is dan sprake van 'incongruentie' als de verwachtingen, interesses of waarden van de student i.v.m. de opleiding niet

'matchen'. Als de wensen en verwachtingen van de student overeenkomen met wat de instelling te bieden heeft is er sprake van een match en kan binding ontstaan. Binding is dan de interactie tussen de student en de instelling (Warps et al., 2017). Volgens Warps et al. (2017) geeft meer dan de helft van de studenten die voortijdig hun studie staakten aan dat zij een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. Een actieve bijdrage van de opleiding aan projecten die de overstap van studenten naar het hbo proberen te verbeteren, lijkt dus gewenst. Denk hierbij aan open dagen, meeloopdagen, Haagse Matchingsdagen, mbo-hbo keuzedeel, havo-hbo projecten (zoals peercoaching).

Al met al zijn er voldoende aanknopingspunten om verbeteringen door te voeren om het studiesucces te bevorderen. Door te luisteren naar de studenten hebben we meer inzicht gekregen in belemmeringen en mogelijkheden aangaande studiesucces. Het is aan de opleiding om te prioriteren, keuzes te maken en deze door te voeren.





Gedeeld verleden, gezamenlijke toekomst

Behnaz Taebi met Aminata Cairo



BEHNAZ TAEBI

Pedagogiek / Pedagogical Studies

23 jaar geleden kwam ik met mijn familie als een Iraanse migrant naar Nederland. Toen werd mij voorgespiegeld dat ik best een horeca-medewerker kon worden. Ik schrok van het beeld om de rest van mijn leven borden te moeten wassen en in de keuken te moeten helpen. Mijn toekomst had er echt anders uit kunnen zien als ik in Iran was gebleven. Hoger onderwijs leek volledig ondenkbaar, werd mij steeds ingefluisterd. Al snel zat ik met mijn twee jaar jongere klasgenoten op mavo/havo waar ik jarenlang probeerde om mezelf te bewijzen. Na vijf jaar te zijn gepest, en veel te hebben gezwoegd en gehuild begon ik aan de opleiding Pedagogiek op de Hogeschool van Amsterdam. Tijdens mijn supervisielessen in het derde jaar, geloofde iemand in mij. Mijn supervisor zag veel meer in mij dan ik liet zien. Het deed mij heel wat, dat een ervaren docent in mij geloofde. Ik werd niet meer gezien als een meid met een accent, maar als iemand met volharding, een eigen wil en heel veel ambitie. Na het HBO succesvol te hebben afgerond ben ik afgestudeerd als Gezinspedagoog. Nu als docent wil ik ambities in mijn studenten ontdekken, en ik wil iets voor ze betekenen. Het gaat mij niet meer alleen om het voor de klas staan, maar ik zie de waarde van een goede docent die aan de persoonsvorming werkt van iedere student.

Binnen het Lectoraat Inclusive Education probeert ieder kenniskring lid bij te dragen aan het welzijn van de studenten binnen de Haagse Hogeschool. Dit is wat ik wil doen, dit is hoe ik mijn steentje kan bijdragen aan studenten die hetzelfde hebben meegemaakt als ik. Ik wilde, voornamelijk iets terug kunnen doen voor vluchteling studenten. Sommige van deze studenten doen hun best om het hoger onderwijs binnen te komen, maar het gaat niet altijd zonder slag of stoot. Ik begrijp hun zorgen, motivaties, maar ook hun frustraties omdat zij niet altijd kunnen bereiken wat ze willen. Jaarlijks stromen ongeveer 65 studenten binnen voor een schakeltraject op de Haagse Hogeschool. Het zijn studenten die een buitenlands diploma hebben en die voorbereid worden op hun NT2 staatsexamen om hoger onderwijs te mogen volgen. Deze groep studenten worden als 'nieuwkomers' benoemd. Wanneer deze studenten slagen voor het staatsexamen, kunnen zij beginnen met een opleiding in het hoger onderwijs. Het lectoraat doet een onderzoek naar de transitie van deze studenten binnen de Haagse Hogeschool. In dit artikel wordt verder de opzet van het onderzoek toegelicht.

Inclusive education is about embracing all, making a commitment to do whatever it takes to provide each student in the community an inalienable right to belong, not to be excluded. Inclusion assumes that living and learning together is a better way that benefits everyone, not just the ones who are labeled as having a difference. (Falvey, Givner & Kimm, 1995, p.8)

Onderwijzen is niet alleen lesgeven, het is wat mij betreft meer begeleiden, begrijpen en bijdragen in de persoonsvorming van studenten. Om dat te kunnen, helpt het soms als je hetzelfde hebt meegemaakt. Wat heeft mij in de afgelopen jaren veel dichter bij mijn studenten gebracht? Het gedeelde verleden dat ik met sommigen had. Als voormalige vluchteling voel ik mij zeer betrokken bij studenten met een vluchtelingen status. Ik weet hoe hard je je best moet doen om jouw doelen te bereiken als student. Soms denken studenten dat ze iets niet aankunnen, maar een docent die in ze gelooft, en ze met behulp van verschillende tools kansen kan bieden om zichzelf te bewijzen, heeft meestal een goed effect op hun toekomst (Wolff 2010).

OBSTAKELS

Als migrant kom je tijdens jouw leven veel obstakels tegen (bijvoorbeeld jouw diploma wordt hier niet geaccepteerd, of je kent het onderwijssysteem niet), en de kunst is hiervan iets moois en werkbaars te maken. Onderzoek naar de ervaringen van migranten met een vluchtelingen status zijn vaak beperkt tot integratie obstakels en aansluiting op de arbeidsmarkt (Maliepaard, Witkamp & Jennissen, 2017). Studies laten bijvoorbeeld zien dat de arbeidsparticipatie van statushouders na 15 jaar in Nederland 57% is, in vergelijking met 80% van de Nederlandse bevolking zonder migratieachtergrond (Maliepaard et. al., 2017). Bij aankomst is er een gap die niet wordt overwonnen. Voor velen geldt ook dat zelfs als men werk vindt, het beneden hun onderwijsniveau ligt. Nederlandse onderzoekers zijn ook vaak geïnteresseerd in de rol van terugkeerwens, maar die blijkt niet belangrijk in de uitkomsten (De Lange, Besselsen, Rahouti, Rijken, 2017).

In beleidsonderzoek ligt er meer nadruk op toegang tot de arbeidsmarkt dan onderwijs ervaringen. Er wordt aangegeven dat voor veel hoog opgeleide statushouders er obstakels zijn naar gelijkstelling van hun diploma. Ook accepteert een grote groep arbeid dat beneden hun onderwijs niveau ligt (Van den Tillaart, Olde Monnikhof, Van den Berg, & Warmerdam, 2000). Het onderwijs traject voor statushouders is vaak een pad vol onzekerheden, maar het is tegelijkertijd ook een waardevol pad dat kan leiden tot empowerment en emancipatie (Maringe, Ojo, & Chiramba, 2017). Hun onderwijsloopbaan gaat echter niet zonder slag of stoot. Onderzoek laat het belang zien van

sociale netwerken voor gemarginaliseerde groepen (Wilson-Strydom, 2017, Taylor & Sidhu, 2011). Als vervolgens de persoonlijke netwerken ook weinig ervaring of zelfverzekerdheid kennen in het omgaan met het Nederlandse onderwijs, dan kan het weinig steun bieden voor iemands studieloopbaan.

In Nederland wordt zelfredzaamheid als hoge waarde geschat voor studenten, maar wanneer iemand nieuw is in de cultuur en moeite heeft met de taal dan kan het een grote barrière zijn. Niet al deze studenten zijn bekend met de ondersteuningsnetwerken binnen de onderwijsinstelling, en weten soms niet hoe, en waar zij aan de bel kunnen trekken. Zij hebben bijvoorbeeld niemand in hun sociale netwerk om hun verslagen grammaticaal na te kijken voor zij deze inleveren, of zijn bekend met het schrijfcentrum. Hoe examens hier worden uitgevoerd is vaak anders dan in het land van oorsprong. Daarnaast kan het vinden van een stageplek moeilijk zijn, omdat zij geen netwerk hebben die hierbij kan helpen.

De literatuur laat zien hoe in een voortraject vol onzekerheid, trauma, en ongebondenheid, onderwijs de ultieme mogelijkheid is om een nieuw narratief te creëren en kracht te vinden om een nieuw bestaan te creëren (Maringe et al., 2017). Beleid en uitvoering komen niet altijd goed samen. Statushouders hebben recht op toegang tot onderwijs, maar individuele instituten kunnen zelf condities stimuleren dat het makkelijker of moeilijker maakt. Schakeljaren en extra voorbereiding om toegang te krijgen tot het hoger of wetenschappelijk onderwijs, zijn bewezen een positieve uitkomst te hebben (Klaver & Odé, 2003).

SOCIAAL EN CULTUREEL KAPITAAL

Putnam (2000) definieert sociaal kapitaal als het vermogen van individuen om bepaalde middelen te mobiliseren uit een gemeenschap waar ze deel van uitmaken. De onderwijssystemen waar de Nieuwkomers vandaan komen, hun achtergronden en de sociale kapitalen die zij met zich meebrengen, maken deze studenten uniek. Velen zijn gemotiveerd en hebben goed onderwijs genoten, maar vanwege omstandigheden is de toegang tot hoger onderwijs vaak moeilijk, ondanks zij daar officieel wel recht toe hebben (UNHCR, 2012). Eén ding hebben zij met elkaar gemeen: de ambitie om hogerop te komen, en talent dat nog ontdekt moet worden.

Volgens Putnam (2000) is het sociaal kapitaal een belangrijk aspect van de kwaliteit van onze samenleving. Bij sociaal kapitaal gaat het vooral om middelen bestaande uit sociale netwerken, betrokkenheid met elkaar en de samenleving, normen en vertrouwen. Daarbinnen wordt er een onderscheid gemaakt in drie soorten sociaal kapitaal: 'bonding social capital', het behoren tot een groep en het hebben van sociale contacten; 'bridging social capital', het hebben van sociale

contacten met andere groepen, bv. tussen Nederlanders met en zonder een migratieachtergrond; en 'linking social capital', het meedoen aan de samenleving, participatie. Er is een onderscheid tussen 'bonding' en 'bridging'. Het gaat niet alleen om een verbinding, maar ook om bruggen te slaan naar mensen buiten de sociale groep. Hoe leer je deze studenten om bruggen te bouwen en te bewandelen, en hoe faciliteer je het vanuit de opleiding of hogeschool? Gebeurt dat ook?

Concepten als sociaal en cultureel kapitaal zijn alom bekende constructies van de theorie van Bourdieu (1985). Bij sociaal kapitaal gaat het volgens Bourdieu om hulpbronnen die je via duurzame netwerken kan krijgen. Het gaat om de relaties die ontstaan en de netwerken die je via deze relaties opbouwt. Bij cultureel kapitaal gaat het om de culturele vaardigheden die leiden tot acceptatie en privilege binnen de norm. Kennis, en cognitieve vaardigheden dragen hiertoe bij, maar ook de toegang en het aanbod van die kennis spelen van belang.

HET TRANSITIEJAAR

Scholen kunnen een stabiliserende factor spelen in het leven van nieuwkomers. Ze bieden veilige ruimtes voor nieuwe ontmoetingen, interacties en leermogelijkheden. Dit leidt uiteindelijk tot betere sociale integratie (Matthews, 2008). Jaarlijks stromen er ongeveer 65 studenten binnen voor een schakeltraject op de Haagse Hogeschool. Tijdens dit traject leren de nieuwkomers behalve Nederlands en Engels ook vakken die gerelateerd zijn aan de vervolgstudie. Verder wordt er aandacht besteed aan het ontwikkelen van studievoordigheden en de begeleiding in het studiekeuzetraject. Als deze studenten het schakeljaar hebben gehaald stromen zij binnen bij een opleiding. Soms gebeurt dat binnen de Haagse Hogeschool, maar soms ook niet. Eenmaal binnen weet men niet wat er met de studenten gebeurt bij de Haagse Hogeschool, omdat er tot nu toe geen onderzoek naar gedaan. Er zijn wat geruchten dat ondanks het behalen van het schakeljaar, het instroom – of transitie jaar – toch moeilijk blijkt. Als dat waar is, is dat een lastige realisatie. Echter, zoals gezegd, is er geen officiële data om dat te beamen. Daar komt bij dat deze studenten tijdens hun schakeltraject een speciaal studentnummer hebben dat vervalt zodra zij slagen, waardoor ze niet meer te volgen zijn na het afronden van het schakeltraject.

BONDING, BRIDGING AND LINKING?

Hoe worden de sociale kapitalen van zowel de studenten als docenten ingezet bij de transitie van Schakeljaar naar een opleiding binnen het hoger onderwijs? Hoe wordt hun cultureel kapitaal ontwikkeld en ingezet in het transitie jaar? Het succesvol doorlopen van de transitie gaat niet alleen gepaard met hoe docenten kennis en vaardigheden overdragen, maar ook om de 'bonding', 'bridging' & 'linking' van deze

studenten met anderen. Voor sociaal kapitaal kan gekeken worden naar de structuur van iemands sociale netwerk, en in hoeverre die ingezet en benut worden. 'To possess social capital, a person must be related to others, and it is those others, not himself, who are the actual source of his or her advantage.' – Portes 1998, p.7 Het gaat voornamelijk over de baten die uit deze contacten voortkomen (Kemper, 2010). Want pas op dat moment kan men de voordelen die voortkomen uit deze contacten gebruiken voor een betere transitie. En in hoeverre rijkt men niet alleen uit naar het eigen netwerk (bonding), maar ook naar de Nederlandse medestudenten (bridging)? Worden deze relaties ook ingezet om te helpen in de onderwijservaring?

Hoe verloopt zo'n transitie binnen de Haagse Hogeschool? In hoeverre spelen zowel bonding als bridging een rol in hun transitie, en in hoeverre ondersteunt het onderwijssysteem deze processen? Bourdieu's concepten van sociaal en cultureel kapitaal worden over het algemeen in onderwijsonderzoek gebruikt om te kijken in hoeverre studenten hun niveau van kapitaal afwijken of tekortkomen aan het kapitaal of habitus van het instituut. Het heeft met name een perspectief van tekortkomingen. Het lectoraat is niet geïnteresseerd in de tekortkomingen van studenten, maar in de rol van sociaal en cultureel kapitaal in het succes in het transitie jaar, en de rol van het onderwijsinstituut daarin.

Het lectoraat wil hier ook het concept 'aanpassingskapitaal' introduceren, wat de flexibiliteit in ontvankelijkheid van het instituut onder de loep neemt in de beschouwing van de studentenervaring tijdens het transitiejaar.

DOEL EN RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

Het lectoraat Inclusive Education wil exploratief onderzoek doen om inzicht te krijgen in sociale en academische integratie van schakelstudenten in de vervolgopleiding binnen de Haagse Hogeschool. Het is geïnteresseerd in de rol van sociaal en cultureel kapitaal in hun ervaring, en rol van het instituut daarin. ij willende behoeften en ontwikkeling indevanIn hoeverre heeft het schakeljaar bijgedragen aan het ontwikkelen van adequaat kapitaal voor een succesvolle transitie? Daarbij kijken we ook in hoeverre opleidingen en onderwijs-teams adequate capaciteit en middelen hebben om deze studenten effectief tegemoet te kunnen komen in het begeleiden tijdens hun transitie, en in hoeverre dat wordt bewerkstelligd. Ons partnerlectorat Wereldburgerschap is geïnteresseerd in de grotere context van Human Rights en hoe de lectoraten samen kunnen werken om de onderwijservaring te verbeteren.

MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van, het lectoraat Inclusive Education in samenwerking met lectoraat Wereldburgerschap en het Schakeltraject HHS. Dit onderzoek kan een bijdrage leveren voor elke hogeschoolopleiding ter verbetering van de kwaliteit van de transitie en de academische en sociale integratie van nieuwkomers. Uiteindelijk hoopt dit ook bij te dragen aan een betere onderwijservaring en dus aansluiting aan de Nederlandse samenleving voor statushouders. Dit is geen vergelijkend onderzoek en daarom kan het gezien worden als een beginstudie voor de eventuele vervolgstudies waarbij je de transitie van verschillende HBO Schakeltrajecten met elkaar vergelijkt, wat tot betere sociale en academische integratie kan leiden.

WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Te allen tijde staat het perspectief van de student centraal en nemen we het sociaal en cultureel kapitaal van de student mee (Putnam 2000). Met kapitaal bedoelt men een goed dat de individuele studieresultaten van studenten kan bezorgen. Een deel van dit kapitaal bestaat uit interacties met docenten en studentenbegeleiders (Severiens & Verstegen, 2007; Nanhoe 2012). Echter, het lectoraat beaamt, dat er meer nadruk moet komen te liggen op de rol van het ontvangende instituut dat niet neutraal, maar een actieve partner moet zijn tijdens de transitie. In hoeverre faciliteert het instituut maatwerk en aanpassing aan deze groep? Hoe is het beleid een vertaling van de mensenrechten van vluchtelingen? Deze informatie is een aanvulling op de huidige literatuur.

PLAN

Dit onderzoek vindt plaats binnen de Haagse Hogeschool. De eerste stap is om uitgebreid literatuur onderzoek te doen. Wij willen met name inzicht krijgen in de grotere context van onderwijservaring voor statushouders. Literatuur over onderwijs is beperkt en valt vooral te vinden onder *refugees and education*. Vaak gaat deze literatuur over onderwijs toegang in de kampen en de schendingen van mensen rechten (Dryden-Peterson, 2016). In dit onderzoek zijn wij niet alleen geïnteresseerd in de ervaring van de student, maar ook in de rol van het instituut dat beleid uitvoert die is bepaald door regels op zowel lokaal, nationaal en internationaal niveau. Onderwijs voor statushouders valt onder specifieke mensen rechten, echter hoe die rechten zich vertalen in beleid en uitvoering heeft mogelijk invloed op de studieloopbaan. Tenslotte willen wij een verdiepende blik in sociaal en cultureel kapitaal om een aanpak te creëren die gemakkelijk herkenbaar is voor gebruik in het onderwijs.

Terwijl het literatuur onderzoek gaande is zullen huidige schakeljaar studenten benaderd worden voor mogelijke deelname in onderzoek tijdens hun transitiejaar. Als zij toestemming geven zullen ze tijdens het transitiejaar deelnemen aan het onderzoek. Via surveys en interviews zal er data verzameld worden om inzicht te krijgen in hun transitie.

Ondersteunend personeel (docenten, medewerkers, SLB'ers) zullen ook worden benaderd voor deelname zodra bekend is in welke opleidingen de studenten gaan instromen. Zij zullen met eenzelfde soort protocol benaderd worden.

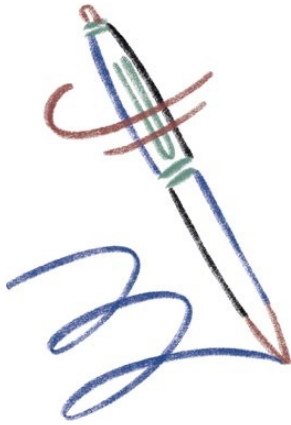
Afhangend van de opleidingen waarmee de nieuwkomers bezig zijn, zal het onderwijzend personeel (met name de studieloopbaanbegeleiders) en staf van deze opleidingen ook gevraagd worden naar hun behoeftes, kennis en kunde bij het ondersteuning van deze groep tijdens het transitie jaar. Het personeel zal ook gevraagd worden naar hun rol in het bevorderen van sociaal en cultureel kapitaal voor hun studenten.

Tenslotte zullen wij het beleid met betrekking tot nieuwkomers binnen de Haagse Hogeschool inventariseren en analyseren. Er zal gekeken worden naar de interpretatie van de voorgeschreven wetgeving rond mensenrechten en in hoeverre het beleid aansluit bij de behoeftes en werkzaamheden van het personeel.

Aan het eind van het schooljaar zal het lectoraat aan de hand van onderzoeksresultaten, een overzicht geven over de status van de transitie ervaring en de effectiviteit van bestaande ondersteuningsmechanismen.

Ik hoop dat ik door middel van dit onderzoek zowel voor de studenten als voor het onderwijzend team een toegevoegde waarde kan hebben. Als de transitie van deze nieuwkomers goed verloopt, zal dat ook tot studiesucces leiden. Mijn ideale wens is om te kijken hoe ik uiteindelijk deze studenten met een gedeeld verleden kan verbinden met de schakeljaarstudenten die volgend jaar binnenkomen, om de bonding, bridging en linking niet alleen op hun huidige HBO opleiding te doen, maar ook met de studenten die het schakeljaar voor het eerst binnen komen. Want pas dan kan je een betekenis geven aan het gedeeld verleden, en aan de gezamenlijke toekomst werken van deze studenten.





Changing the story: Pursuing an inclusive learning environment with & for Dutch Caribbean students

Milly Kock met Aminata Cairo



MILLY KOCK

Onderwijs en Ontwikkeling /
Education and Development
Hogeschool Rotterdam

"Studying on your eighteenth abroad far from your parents, family and friends is not easy. Although it is almost a tradition, A Rite of Passage, for many young people from Aruba, Curacao and the other Caribbean islands, it remains a difficult process to say goodbye to your loved ones and to do your very best to get used to your new environment. For me it is a long time ago but every year when I see the new students (family, nephews and nieces) arrive at Schiphol I relive my own arrival again. It is clear: you have ended up in another world, different habits, language, food, climate and approach. At first sight everything is new and exciting but in the second instance, when you start your study, you will realize for the first time that it would not be an easy way to go, and that your decision is an important one that will affect your life."

ABSTRACT

Students from Dutch Caribbean (DC)¹⁸ origin are the least successful in the Netherlands. They perform the worst, both in higher professional education and university. Often causes of dropout and switch behavior among DC students are linked to student's backgrounds and to the learning environment. There is guidance but it is not always focused on the right approach or problem and the support that is offered is often fragmented. There is a lack of attention for the combination of academic skills, social bonding, personal and community empowerment. Research shows that, so far, the interventions have not helped. What do we already know and how can we involve the DC students in our search for solutions to the problems? This essay is the report of the various aspects that the lectorate plans to examine and pursue in more detail. Through participatory action research in which student collaboration is crucial we plan on addressing factors that contribute to belonging, with an emphasis on the role and influence of cultural context and community.

OFF TO THE NETHERLANDS

Every year in the summer, more than 500 Dutch Caribbean students arrive at the airport Schiphol with the aim of completing a study at one of the universities in the Netherlands. The number of DC students who came to the Netherlands has dropped, but still every year a large proportion of graduates from pre-university education (mbo, havo, vwo) come to this *small* country.

For the DC students this is not exactly a small country but rather a big area with lots of challenges. The departure to the Netherlands or abroad is an important part of the island culture, a *rite of passage*. Due to limited educational opportunities on the islands, it is logical that young people will search for a study abroad, finances permitting. Although it has been a tradition for many years, students are often insufficiently prepared, not only academically but above all emotionally. The information they receive on the islands is more a promotion talk but rarely gives a realistic prospect neither to the students nor to their parents.

IT IS HARD

When students arrive in the Netherlands, many of them experience that it is not easy, especially the combination of a study and living in a completely different country with different habits. Most DC students have difficulty in adapting to the new culture, school and environment during the first year of their studies. Factors such as homesickness, language, learning environment, motivation and culture shock play an important role in getting used to the new learning and living environment.

Research shows that supervision of students is essential. Students would like more personal guidance so that they know more about where they are, but also would like having someone with whom they can talk openly about all sorts of things that they encounter in the beginning (Kock, 2010). The answer to questions such as 'how do I deal with people here?', 'Do we have the same meaning of language?' And 'how do we understand each other?' are essentials for a better connection. Especially in the first year they experience problems with language proficiency and that they are not assertive enough. With regard to information in advance, DC students indicate that it is also important that they receive more substantive information about the different studies during the study choice process. Pre-university sessions on the islands when offered are mostly general and do not focus on the knowledge and skills that students actually need for study in the Netherlands (Wolff, 2013).

In the Netherlands DC students study figures are usually lumped in with other students with immigrant backgrounds (Turkish, Moroccan, Surinamese). Wolff (2013) has indicated that among their immigrant cohorts DC students have the lowest retention and highest dropout rates. High dropout rates are especially prevalent during the first year. The first 100 days study indicates motivation, academic skills and language as major stumbling blocks (Haagse Hogeschool 2018). Kock (2010) indicates that in the first year getting used to a new way of learning and dealing with living in a new situation are crucial. Having a good home, nice friends and good contact with the home front are major factors often not considered in other studies. Most DC students (80%) suffer from home sickness to a greater or lesser extent (Kock, 2010). Support upon arrival is often available from various sources, but is often fragmented and there is lack of attention for the combination of academic skills, social bonding and personal empowerment.

WE HAVE TRIED AND FAILED

Study success is not a theme of today, but has been playing a role in higher education for at least 30 years. In 1993 Vincent Tinto developed a sociological model and theoretical concepts for study success of students in higher education. He introduced the terms social and academic integration and claim that both the learning environment and social and academic integration are decisive for study success (Tinto, 1993, 2012).

In recent years, inspired by Tinto various interventions and activities have been implemented with the aim of increasing study success. Unfortunately, these approaches did not lead to the desired results. Differences in study success between immigrant and native students in higher education not only remain high, they are faring worse. In the period of 2008-2011, the universities of applied sciences in the urban agglomeration (Randstad G5 study success program) received funds from the Ministry of Education, Culture and Science (OCW) in order to improve the study success of non-Western immigrant heritage students. The majority of the programs consisted of specific programs that focused on increasing social and academic integration to improve study success. Examples include training of academic skills, mentoring projects, peer to peer coaching, study career counseling and language support (Zijlstra et. al., 2013).

However, the G5 research report showed that the study success program did not achieve any significant results in improving the study success of non-Western immigrant heritage students (Bussemaker et.al. 2011). The majority of higher education institutions adopted a generic approach with regard to the study success policy. This means that most interventions were aimed at improving the

study success of all students rather than specifically at non-Western immigrant students. This was influenced by a particular Dutch cultural mindset where attention to specific ethnicities is frowned upon. Institutions instead, chose to focus on the principle of equality. The assumption was that a generic policy would ultimately benefit the non-Western immigrant students. However, resources that were made available eventually ended up benefitting more often the native students and often did not reach the students who needed the extra support (Zijlstra et. al. 2013).

An unfortunate side effect from this failure is that given the low numbers of DC students in combination with a hardening political climate in the Netherlands, specific support for this group has waned over the years. In addition, the inter-island politics and the contentious relationship with the Dutch political body get played out in local organizations. As a result, competition rather than collaboration rules among support organizations and the students wear the brunt.

WE DON'T GIVE UP

The percentage of non-Western immigrant students in higher education continues to grow and thus contributes to an opportunity for improvement of the socio-economic position and a better future for this group. Despite this positive fact, there is still a gap between the study success of non-Western immigrant heritage and DC students and their fellow students in higher education. And thus, in spite of this gap we need to continue to seek for answers to help improve their study outcomes.

Between the 100 days studies, other research studies, and interventions, what has become clear to the lectorate of Inclusive Education is the lack of attention to the role and influence of cultural context. The generic approach especially showed how by treating all people equal it becomes easy to overlook specific needs that need to be addressed. Although Tinto's work (2004) does mention the role of culture, in the interpretation of his work this aspect is generally overlooked and not deliberately included. Students from DC find themselves in a unique position as they are considered part of the Dutch kingdom. On paper they are Dutch citizens, and are often expected to act as such or to adapt quickly. In reality they are international students and have to struggle with a myriad of cultural adjustments, expectations and biases in addition to their academic demands.

Anecdotal evidence tells us that students don't just drop out, but they leave with a lower sense of self-esteem and a high sense of failure. They have not only failed themselves, but their families, communities and islands. In addition they are part of a larger story, a story about the Dutch kingdom and to which extent it regards all its citizens as

equal members. For those of the former Dutch colonies being seen and treated as a lesser Dutch citizen is an unspoken part of the DNA. DC as well as Surinamese students understand that their successes and failures are not merely a reflection on themselves but on their fellow citizens as well.

MAKING A DIFFERENCE

The lectorate of Inclusive Education is interested in doing research that can help these students with several specific goals in mind: students need to be at the center, it needs to take culture into consideration, and needs to promote empowerment of students and their associated communities. Using indigenous knowledge theory we want to bring in a different perspective in looking at this issue namely the role of interconnectedness, the power of story, and the need to create spaces of safety and brutal (blues) honesty (Tuihawai Smith, 1999; Kincheloe and Steinberg, 2008; Sefa Dei, 2011).

From all the factors mentioned in previous research and the relation with study success, we chose seven factors for further investigation and engagement. Our emphasis is more heavily on social integration rather than academic integration as we feel it is the most underdeveloped area of study success for this population. Also, there is ample address for academic issues through the standard support channels.

1. Preparation

Preparation for students from the islands is different than their Dutch counterparts. The dream to go to the Netherlands is often carried not just by the student or his or her direct family, but by the larger community as well. This 'dream' which involves status, is part of island lore and has lived for generations. Going to the Netherlands can live as a natural ambition without really giving thought or exploration as to what it might entail. Students have to live up to the story that has been created for them by their community. Opportunities to visit the school prior is only for those few who can afford it. Often one receives some brochures or can visit the internet, but in depth exploration and preparation are minimal. Peer pressure, and in this case, community pressure (and story), can play a greater role than individual reflection and preparation. How can we aid in better and more realistically informed preparation while taking into the consideration the desires and aspirations of the larger community?

2. Homesickness

There is no precise definition of homesickness in the literature. It is clear that homesickness is a universal phenomenon (Stroebe et al., 2002). Often it is described in the literature as "the suffering caused

by leaving the parental home and being in a new and unknown environment or as 'a negative emotional state characterized by repeated thoughts of home, missing friends, the desire for the familiar environment and often additional physical complaints. Homesickness is often compared in the theory with the grieving process. So it is not a disorder but a natural response to leaving the familiar environment. The feeling comes from the consequences of loss and adaptation to a new situation. The characteristics that keep returning in theory are: aversion to the new environment and attachment to home. Homesickness is a stress response to leaving home. (Terry et al. 2013; Kegel, 2009).

DC students homesickness can be complicated. As they are seen as members of the Dutch kingdom, people tend to underestimate the amount of difference they are exposed to in comparison with true 'international' students. Furthermore, many have relatives here, so they seem to have more buffers for homesickness, and it can be dismissed as a sign of weakness. How can we create spaces where it is safe to address homesickness in brutal honesty and have it acknowledged as something serious? How can we help them honestly address homesickness while being sensitive that their personal story might conflict with the story that is created for them at home?

3. Motivation

Lack of motivation has already been repeatedly mentioned by the Onderwijsraad and Onderwijsinspectie as a major problem in education. In the theory they speak about extrinsic and intrinsic motivation. In depth theory is abound, such as the Self-determination theory (SDT) which speaks of intrinsic motivation when people perform an activity for the pleasure (Ryan & Deci, 2017). Extrinsic motivation on the contrary, puts the emphasis more on an external reward, for example, an exam grade. Ryan and Deci describe three basic psychological needs, the need for: competence, autonomy and social solidarity.

Motivation, more than anything is an interpretation of story, especially when taken into cultural context. What kinds of behaviours are labelled as lack of motivation and according to whom? Ryan and Deci's theory is based in a very individualistic perspective. What does motivation mean for our DC students who come from a communal, interconnected orientation? What does it mean for a young person when their motivation is determined by their high expecting families and community members back home? What does it mean when their own story starts to diverge from the story of the people at home? Rather than teaching them to think as an individual, how do we help them negotiate this conflict while respecting their background?

Language is a common issue for DC students. The Dutch they grow up with at home is different from the Dutch spoken in the Netherlands. In most cases Dutch is not a first language, but rather a third or fourth and predominately a school language. In the Netherlands the emphasis is generally focused on their lack of competency in the Dutch language, and ignores their abilities in multiple languages. How language is used culturally, also remains a major stumbling block. When coming to the Netherlands, Dutch assistance is offered, but as a school language. Can we help them embrace Dutch as a social language and hereby decrease aversion and improve joy in learning the language?

5. *Culture shock*

The term culture shock has been used in various ways. Culture shock should, however, be regarded as a normal experience during the cross-cultural learning process, an experience that also carries the possibility of personal enrichment. If one is not very well prepared for the functioning in the other culture, many everyday situations will be very stressful due to the disappearance of the familiar living environment and interaction patterns (Van Bosstraeten, 2005). As stated earlier, similar to homesickness, culture shock is often underestimated for this population as they are considered members of the Dutch kingdom. Given the high expectations at home students often cannot share their anxieties about their expectations with their families. How can we assist in creating safe spaces where students can process and find support in dealing with culture shock?

6. *Learning Environment*

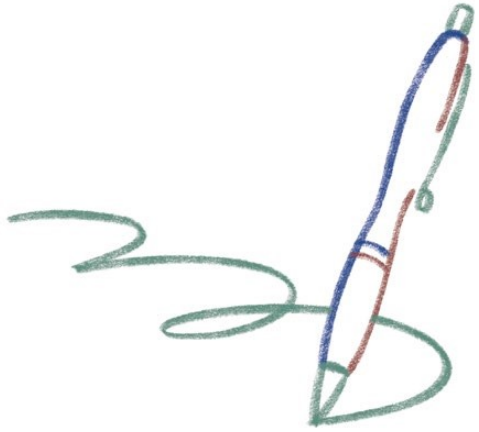
Academic integration refers to the subject-specific learning process and the degree to which the student can identify with the study and educational institution. It also refers to the extent to which the student feels comfortable during lectures and work groups and has the opportunity to contact teachers and students (Tinto, 1993, 2004, 2012). DC students come from a very different educational culture. They come from a highly authoritative learning environment where questioning is not tolerated, for instance. In the Netherlands not only is active participation expected, one gets negatively judged for failing to do so. This can be a hard adjustment for DC students. How can we work with both students and Dutch professors and slb mentors on bridging this cultural gap?

Even though there are various support organizations representing the respective islands, these organizations tend to be fragmented and fail to collaborate. Political influences often prevent cooperation. In addition the support can be focused on specific logistic issues and not necessarily address all of the needs of DC students. Using the premise of interconnectedness the lectorate wants to map all the different organizations that offer help and identify the needs they address. When possible, it wants to bring the organizations together to explore how collectively they can be of greater support to the students.

SO THIS IS THE PLAN

These seven avenues of exploration have been in development since the onset of the lectorate. Unfortunately due to various obstacles we have not been able to pursue these activities as of yet. As stated earlier, finding support for specifically addressing the needs of DC students is difficult in today's academic and political climate. Individual program directors who see the need are eager for help, but policy works against us. We have therefore chosen the route for subsuming some of our initiatives within our First and Last 100 Day Initiative Program with the awareness of the risk of a generic approach. Our biggest loss is that our project leader and co-writer of this piece, Ms. Milly Kock has left The Hague University of Applied Sciences. As we applaud her pursuit of new and better opportunities we also mourn the loss of our Dutch Caribbean expert on the team.

As we have stated, we will not give up. As we continue to fight for the betterment of all our students, we will not forget the plight of this particular group of students from the Dutch kingdom. There is a story that needs to be told and a bigger story that needs to be changed.



In-Between
two realities:
The liminal reality of
a migrating student

Karym Leito



KARYM LEITO

Student Branch

Back in 1978 my mother, the youngest daughter of a late carnival association chairman in a small town called Cuijk met my father, a Curaçao native who's the son of a late kindergarten headmistress. They met during their college years in the small city of Sittard. That year my father moved to the Netherlands to pursue his higher education. After finishing college he and my mother moved to Curaçao where I was born and raised. At birth I was given an Arabic name which later in life, especially in the Netherlands, confused many people trying to identify me based on my given name and physical appearance. Often guessing if I'm Moroccan or from a different North African descent. When I state where I'm actually from the reactions that I get vary from surprised to denial or an 'ahh that explains'. This is illustrative of the different preconceived identity boxes that people try to fit me in. Not fitting into people's preconceived notions of identity tends to confuse people. At the end of the day people don't often encounter a half Dutch/half Curaçaoan person with an Arabic name living in the Netherlands. Or do they?

ABSTRACT

This essay *In-Between two realities* by Karym Leito gives insights into the experiences of a student from the Dutch Caribbean that migrated here for higher education. It is a personal essay that highlights the ongoing quest for a sense of belonging in both higher education institutions and daily life outside of the institution. These experiences are placed in a broader perspective of students feeling out of place within institutions for higher education.

TAKING FLIGHT

On 29th of July 2009 together with approximately 200 fellow students I stepped on a one-way flight from Curaçao to Amsterdam. I said goodbye to my family and friends, not knowing when or if there would be a next time that we would live in the same country again. Equipped with vague ideas about what it meant to pursue higher education in a foreign country, driven by ambition to make my people proud, but with little clue about what cultural shocks were awaiting me in the promised land, I ventured out. After all I am half Dutch I speak Dutch and both my parents studied in the Netherlands so how bad could it be?

As a seventeen year old I embarked on a journey with an open end. My journey started with the decision to drop out of high school and move to the Netherlands to pursue higher education. This brought me on a path along what I call 'the Dutch educational ladder'. I compare it to a ladder because the Dutch educational system offers the opportunity to stack educational degrees starting from vocational education onto applied sciences and then into university. There are shortcuts to enter into the different institutions but for that a student needs to possess the necessary entry requirements. I didn't have the required degrees because of my high school dropout situation. On arrival in the Netherlands I kicked off my studying career in vocational education studying Sports and Exercise at CIOS in Haarlem. Then I moved on to pursue my ambitions in studying Social Work at The Hague University of Applied Sciences and am currently studying Anthropology at the University of Amsterdam.

Unique story don't you think? Well not really. Every academic year since the 1950's there have been young people migrating from the Dutch Caribbean islands to the Netherlands to pursue their ambitions in higher education (Maduro & Oostindie, 1986). They come motivated by opportunities to change socio-economic status, pursue academic careers or simply for a chance to leave the islands to pursue a brighter future. Whatever the motivation, every generation has had a group of young people leaving the islands with varying degrees of success but with one common denominator: the quest for a sense of belonging that creeps up at different times and in varying ways during life in the Netherlands.

WE ALL WANT TO BELONG

It is through my own quest for a sense of belonging in the Netherlands that I came to see this common denominator as something often recognized but rarely spoken of. When speaking of the sense of belonging many theorists have written about this in various disciplines of social sciences. The term *need to belong* introduced by

Baumeister & Leary (1995) offers helpful insights before unpacking the *sense of belonging* that I identify as a common denominator. Lambert et al. (2013) reflect on this term by stating that the need to belong has become a general and widely used term to describe the human desire to form positive, interpersonal relationships and that it describes the general need to belong but does not address the subjective feelings of belonging.

This is best illustrated by an example from my own experience as a student during vocational education. Freshly arrived from Curaçao I began my sports and exercise study. I made friends, played water polo at the local club, brushed up on my Dutch language and had fun cruising through my educational program. My need to belong was in that sense satisfied. However, within the different groups that I “belonged” I was often reminded in subtle and sometimes not so subtle ways that I was a foreigner.

My subjective feeling of belonging didn’t match the description of belonging offered by Baumeister & Leary (1995). I was missing what Lambert et al. (2013) describe as the *sense of belonging*. In other words, having a sense of belonging is the subjective experience of having relationships that bring about a secure sense of fitting in. Despite the positive interpersonal relationships I had with the people I engaged with in the different groups, this subjective feeling wasn’t satisfied. Through uncalled-for language corrections, ‘jokes’ based on racial stereotypes and prejudices I was and still am continuously reminded that despite my efforts to fit in, my access to the Netherlands is conditional. It resonates with what Stuart Hall (2017), in his memoir, describes as being a ‘familiar stranger’.

In societies with a colonial past such the Netherlands diasporic communities from the former colonies are seen as familiar because of shared nationality but as strangers due to the physical and cultural distance between the countries. Individuals in these diasporic communities have a third, new, in-between experience. They stand at the juncture of the society they left and the new receiving society. Looking at students from the Dutch Caribbean^[1], this process is a *rite of passage* where they say goodbye to the familiar without being entirely embraced by the new receiving society, which brings about the in-between, a third space of reality, also referred to as liminal space.

The given snapshots of my own experiences as a young person that migrated to the Netherlands speak specifically to the experiences that many of my peers from the Dutch Caribbean share. However, these experiences are not exclusive to me or my fellow Dutch Caribbeans. Exclusion and the missing sense of belonging is something many young people in our society are confronted with in one way or the other. For some it’s because they are part of a marginalized

community and for others it may be because of socio-economic reasons. There are countless reasons that lead to exclusion or a missing sense of belonging. Whatever the reason is, institutions for (higher) education, where many young people are present, play a crucial role in contributing to their personal development and facilitating a sense of belonging. However, in the words of Paulo Freire:

“One cannot expect positive results from an educational or political action program which fails to respect the particular view of the world held by the people. Such a program constitutes cultural invasion, good intentions notwithstanding.” (Freire, 1996, p.76)

Freire highlights a crucial aspect that needs to be taken into account if an institution for (higher) education wants to have a positive contribution to the sense of belonging of their student. The diverse world views of young people need to be respected and honored so that a sense of belonging can be facilitated. Despite good intentions of institutions, cultural invasion bubbles right underneath the surface, while everyone is expected and fighting to adjust to the status quo above the surface.

COMMITMENT TO INCLUSION

Working on inclusivity within an institute for higher education where the majority consists of young people, I’m interested in learning how they can be facilitated in having a sense of belonging. As a student I experienced distance between me and the different institutions I studied at. Often because of unawareness by the institutions of what shapes my daily reality. I believe that there is a lot to be gained when it comes to being aware of what shapes the daily realities of young people at our institutions. One of the ways I think we can better understand this is by following and identifying how political ideologies concerning power and identity are reproduced, expressed or critiqued thru various ways in popular culture, mass media and public debates. Understanding the dynamics in these different fields and how they play out in our institutions can help us better connect to young people and facilitate a sense of belonging. This ought to be done while taking into account the various ways in which young people experience the world.

It is again the work of Stuart Hall (2017), with his views on popular culture and mass media, as well as his life story, that feed my anthropological gaze when looking at how societal processes impact people’s daily lives and enter institutions for (higher) education. He describes using the in-between perspective to look at how daily realities are produced and reflected in popular culture and mass media. Hall, a fellow Caribbean who was born in Jamaica, migrated to the United Kingdom for his higher education. His life path somewhat

resembles that of mine (except for him being a world renowned social scientist. I'm still working on that).

The position of in-betweenness that he describes as being part of the Caribbean diaspora in British society provided him with a unique outsider's viewpoint to look at society. He utilizes this perspective to critically look at how mass media and popular culture represent race, gender, class, ethnicity and religion. Hall describes being diasporic and thinking diasporically as having a sensibility that evades absolutist and deterministic thinking. Being diasporic and therefore thinking diasporically takes into account the fluidity of identity and moves away from absolute certainty of knowledge among other things.

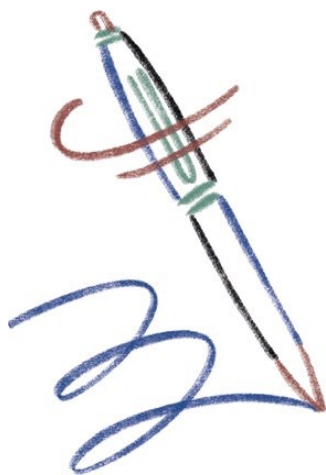
During my time in the Netherlands I've developed an interest for modern socio-political processes that have an impact on people's daily lives. As an aspiring social scientist I look up to activists, scholars and initiatives from the past and the present that provide constructive societal criticism and give voice to the voiceless. The works of scholars like Philomena Essed who wrote about everyday racism (2008) and the late Anil Ramdas who was a critical intellectual figure in the public debate concerning multiculturalism in the Dutch society have provided me with the words to articulate my personal experiences in the Netherlands. It is through what Hall (2017) describes as 'diasporic consciousness' that these intellectuals articulated their everyday experiences in scientific and timeless works that inspire a whole new generation of activists and young scholars to remain critical and committed towards an inclusive society.

As a result we can see today how different initiatives throughout Dutch society are actively contributing to claiming space for public debates. These initiatives become institutions that represent the silenced reality of what the Dutch society is and how it came to be. Initiatives like the Black Archives, who do de-colonizing work on culture, history and literature, and HipHopHuis, who provide space for artistic expression and experiences of cultural and personal growth, are initiatives that represent silenced realities of people's lives. These and countless other grassroots initiatives in different cities, towns and communities that commit themselves endlessly for inclusion are part of what I identify as a paradigm shift that is happening at different levels of society. It's with this accumulated knowledge and inspiration that I look at society-wide processes of in- and exclusion through an anthropological perspective and try to apply that to my work on inclusion at THUAS.

CLAIMING THE BELONGING

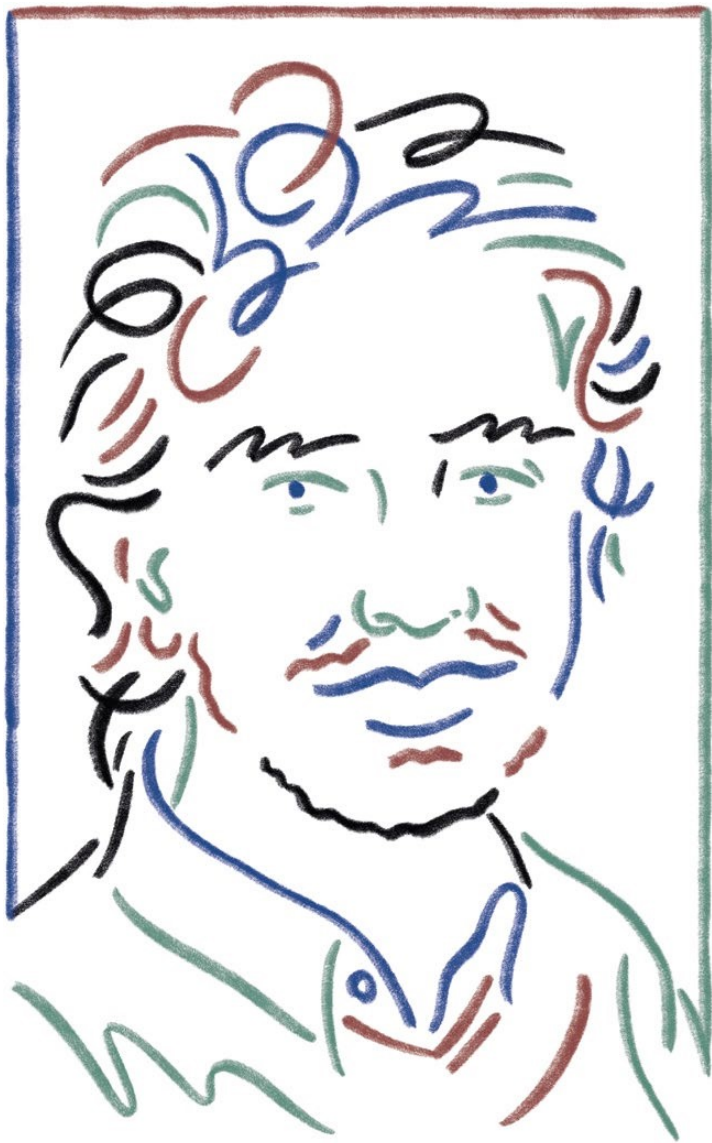
It's been ten years since I migrated to the Netherlands. During those years I've had the privilege to travel back and forth to Curaçao. Going back the first time is like stepping back into what Naeem Juliana (2018) describes as stepping into the same picture frame that you left behind. Not much has changed the first time around but as I traveled back many times in the following years, I was stepping into the same picture frame but with a different picture. This is when the realization of no longer being part of the old and still conditionally embraced by the new, kicks in. My reality and with me many others is liminal, in the third space. It is this space, the diasporic habitus (Ang, 2018), that I and many others with me inhabit. This reality is full of tangled ambivalences and messy multiplicities. This third space is my norm. It is in the words of Stuart Hall (2017: 172) 'a home from home, but a new site of knowledge'. A point of view that keeps in mind the ongoing process of grasping reality which is a process that will never be finished, is constantly deferred by lapses, detours and interruptions (Ang, 2018).

It is this site of knowledge that helps me to better understand my own quest for a sense of belonging and support others at THUAS to find their sense of belonging. My diasporic conception of the Netherlands as a student that moved through the educational ladder of helps me to approach inclusivity with the required sensibility.



The Great Equalizer: De belofte van onderwijs die we nog niet waar maken

Memon Boukiour



186

MEMON BOUKIOUR

*Voeding & Dietetiek /
Nutrition & Dietetics Studies*

Memon Boukiour geboren en getogen in het Limburgse mijngebied. Zijn vader was een mijnwerker en zodoende kwam hij al snel in aanraking met concepten als sociale klasse, gelijkheid en rechtvaardigheid. Als middelbare scholier werd hem wel eens verteld dat hij "geluk" had dat zijn ouders in Nederland zijn terecht gekomen. Een uitspraak die nog altijd tot verwarring leidt in zijn hoofd. Op de universiteit gold hij als "voorbeeld voor veel andere Marokkanen" waarna hij gedurende een traineeship bij de overheid beleid mocht maken voor "allochtonen". Tegenwoordig is hij docent aan De Haagse Hogeschool en probeert hij bij het Lectoraat Inclusive Education in het reine te komen met al zijn identiteiten.

187

In het onderwijs hebben we steeds meer te maken met vormen van bureaucratisering. De aandacht bij de ontwikkeling van curricula gaat meer uit van borging dan van het inspireren en motiveren van jongeren om hun belevingswereld te vergroten. Het maakt ons onderwijs tot selectie-instrument om te bepalen wie zich wel of niet onder de 'academici' mag scharen. Een van de ambities van een publiek onderwijssysteem is echter dat het sociale verschillen minimaliseert in plaats van versterkt. Onderdeel van dit probleem ligt bij de strijdigheid tussen waarden als 'eerlijkheid' en 'gelijkheid'. We kunnen als onderwijssysteem meer betekenen door in te spelen op een sterkere binding tussen school en student, het benadrukken van succes boven falen en het in het oog houden van het proces dat een student doormaakt.

Een fakir was op zoek naar de 100^{ste} naam van God opdat hij de essentie van het leven werkelijk zou leren kennen. Hij klopte bij zijn oude leermeester aan. Die vertelde hem dat hij vroeg in de ochtend bij de stadspoort moest gaan kijken en terug moest rapporteren over wat hij daar geobserveerd had. Zo gezegd zo gedaan. "Wat heb je gezien?" vroeg de leermeester hem de volgende dag. "Niets..." zei de Fakir. De leermeester herhaalde zijn vraag. Wederom zei de Fakir: "Niets..." en na een stilte: "behalve een oude zwerver die de stad in wilde komen. De bewakers hebben hem beroofd van zijn aalmoezen, geslagen en weggestuurd." De leermeester keek hem aan en zei: "De man die je hebt gezien kent de 100^{ste} naam van God."

Bovenstaand verhaal werd me door een vriend verteld toen ik nog studeerde. De betekenis van het verhaal is nooit helemaal tot me doorgedrongen, maar op een vreemde manier is het verhaal zelf me wel bijgebleven. Vooral nu ik zelf voor de klas sta merk ik dat ik op spaarzame rustige momenten regelmatig aan dit verhaal denk. Ik ben gecharmeerd door het open einde: de meest interessante leerervaringen zijn degenen waar het antwoord uitblijft, de leerervaringen die iemand inspireren om te blijven zoeken. In het verhaal doet het antwoord er eigenlijk ook niet toe, maar het proces des te meer. Het andere element dat mij fascineert in het verhaal is dat alledaagse elementen blijkbaar niet worden geobserveerd, tenzij je er een geoefend oog voor hebt. De uitspraak van de fakir dat hij 'niets' heeft gezien is des te interessanter als je weet dat het antwoord van zijn zoektocht in handbereik lag. Het verschil tussen leermeester en leerling is het verschil tussen degene die iets observeert en degene aan wie het ontgaat. Dat is wat mij betreft ook wat het vak van docent zo mooi maakt: je merkt dat je sommigen de ogen kunt openen. En je bent het meest succesvol als een leerling blijft zoeken en blijft leren.

ONDERWIJS ALS RISICO

Recentelijk stuitte ik per toeval op het boek *"The beautiful risk of education"* van Gert Biesta (2015), professor aan de University of Luxembourg en een gerespecteerde naam op het gebied van filosofie van het onderwijs. Biesta reconstrueert in het boek hoe het huidige discours over onderwijs gevormd is: ons praten over onderwijs is in hoge mate gebureaucratiseerd in de afgelopen decennia. Plat gezegd: we praten ontzettend veel over leeruitkomsten, toetsing, en onderwijs- en examenreglementen (de checks en balances) terwijl onze interactie over leren, ontwikkelen en socialiseren ondergesneeuwd raakt. Dat is belangrijk volgens Biesta omdat het leerproces iets heeft dat chaotisch en onvoorspelbaar is: om kansen te leren grijpen zul je risico's moeten nemen waarvan je van te voren niet weet hoe

ze zullen uitpakken, zo beredeneert Biesta. Je weet nooit zeker wat iemand precies leert (en afleert) in dit proces en of je als onderwijssysteem daar iemand mee beter of slechter maakt; hoe goed het bureaucratisch systeem dat ook denkt te borgen. Biesta stelt zichzelf de ontzettend moeilijke vraag: Zijn er ook leerlingen die worden gebroken door ons onderwijssysteem? Is het werkelijk zo dat ons systeem toelaat dat iedereen succesvol kan zijn zolang hij of zij maar gemotiveerd is?

Biesta stelt een ambitieus doel voor onderwijsprofessionals: we zijn pas geslaagd als iemand de motivatie heeft een leven lang te leren, en niet alleen die ene toets gehaald is. Het bureaucratisch systeem waarin veel onderwijssystemen opereren staat daar haaks op: het doel van het systeem is om risico's zoveel mogelijk te vermijden. Experimenteren en ondernemen is wat je in het leerproces zou toejuichen, maar in een bureaucratisch proces zou afkeuren. Iedere docent die betrokken is geweest bij een curriculumvernieuwing herkent het vast wel: er komt veel energie vrij als je verandering wil brengen, maar het blijft ook opboksen tegen een *Body of Knowledge and Skills*, een Onderwijs- en Examenreglement en een ureninzet. Het is de bureaucratie die zijn tanden laat zien. Overigens zegt Biesta niet dat dergelijke documenten niet nodig zijn, maar is zijn punt dat de balans is doorgeslagen.

Wat heeft dat te maken met ons beginverhaal, vraagt u zich af? Het mysterieuze en mystieke karakter van het verhaal zit ook in ons onderwijs. Het kind dat het onderwijs binnenkomt en de volwassene die het systeem weer verlaat. De achtereis waarmee de ene student toetsen haalt naast het falen van de andere student ondanks immense persoonlijke inzet en opoffering. De tranen van geluk van de één die ontsnapt aan een negatief bindend studieadvies en de ander die heimelijk opluchting voelt omdat hij zich nooit thuis heeft gevoeld bij de opleiding. En de mythe die we onszelf als hoger onderwijs aanpraten dat de successen behaald zijn dankzij onze inzet en dat anderen het niet gehaald hebben ondanks onze inzet.

ONDERWIJS ALS SELECTIE PROCES

In zijn TED-talk "*Changing Education Paradigms*" (Robinson, 2010) beargumenteert Sir Ken Robinson dat het onderwijsapparaat weliswaar stoelt op de mooie gedachte dat iedereen in staat is om te leren en zich te ontwikkelen, maar dat er in de realiteit ook veel kapot wordt gemaakt. Hij beargumenteert dat er diep in de genetica van publiek onderwijs verschil wordt gemaakt tussen academici en non-academici; of om het contrast nog verder te vergroten: een verschil tussen het deel van het volk dat gecultiveerd kan worden en het deel dat niet gecultiveerd kan worden. Het is niet voor niets dat er gesproken wordt over de selecterende werking van het propedeuse

jaar. We praten (zoals het Biesta het zou zeggen) in bureaucratische termen over degenen die wel of niet tot het 'slimme' deel van de bevolking mag behoren. Robinson betoogt dat standaardisering van het onderwijs het plezier, de motivatie en de creativiteit van leren aantast. Het proces van standaardisering vraagt van leerlingen om zich te conformeren terwijl de diepe leerervaring vaak heel persoonlijk en emotioneel is. Dit is, volgens Robinson, niet te wijten aan docenten of studenten, maar eerder aan de genetica van het hoger onderwijs: de basisconcepties die we als maatschappij hebben over hoe kinderen opgeleid dienen te worden.

Horace Mann, politicus in het Amerika van de 19e eeuw en voorvechter van publieke educatie, noemde onderwijs in een welbekende uitspraak ook wel "the great equalizer of the conditions of men" (Duncan, 2018). Volgens Mann hoort 'social harmony' het voornaamste doel van scholen te zijn (Grove & Montgomery, 2003). Gerardo Gonzalez (2012), decaan van de School of Education aan de Indiana University Bloomington, voegde hieraan toe dat wanneer scholen deze rol niet vervullen zij een klasse van mensen creëren die zich niet gehoord voelen en zich zullen keren tegen de grondbeginselen van onze samenleving. Hij toonde daarmee een vooruitziende blik naar onze huidige samenleving waarin populistische partijen zich steeds meer keren tegen de 'elite'; ofwel de academici waar ook Ken Robinson op doelde. Wanneer het onderwijs vooral dient om te selecteren wie wel en niet tot de elite mag behoren, dan komt het ideaal dat onderwijs sociale ongelijkheden kan rechttrekken in gevaar.

In een online blog probeert Andrew Hernández (2016), antropoloog aan de City University New York, te schetsen waarom het huidige onderwijssysteem nog ver staat van het ideaal van Horace Mann. Hij verwijst daarin naar gevallen van racisme en discriminatie, naar onderzoek waaruit blijkt dat 'low-achievers' niet meer van dat etiket afkomen en naar curricula die vooral ontwikkeld zijn vanuit een blank, mannelijk en heteroseksueel perspectief. Het onderwijssysteem in Nederland verschilt enorm van het Amerikaans model, maar ook hier is sprake van discriminatie en ongelijkheid. Uit het rapport *Gelijke Kansen Op Gelijke Stages* van het Kennisplatform Integratie & Samenleving (2018) blijkt dat er sprake is van discriminatie op afkomst bij het vinden van een stageplek. De auteurs concluderen dat er nog maar weinig erkenning is voor deze problematiek bij onderwijsprofessionals. Ze gebruiken het woord 'act of life' om aan te geven dat de perceptie soms is dat deze vorm van discriminatie onderdeel is van het leven en dus 'niet bijzonder'. Het wordt daarom door veel onderwijsprofessionals dus ook niet gemeld als discriminatie.

Net als de fakir uit het beginverhaal zijn we als onderwijsprofessionals wellicht nog niet in staat om te observeren wat er gebeurt. Het dwingt ons als onderwijsprofessionals om na te denken of wij zelf

niet ergens blinde vlekken hebben als het gaat om discriminatie en uitsluiting op welke gronden dan ook. Ik beargumenteer hiermee niet dat docenten bewust voorkeuren hebben voor de ene groep studenten ten opzichte van een andere groep (hoewel dat zeer zeker voorkomt) maar wellicht is het wel zo dat we erin berusten dat ons curriculum wel geschikt is voor een bepaalde groep studenten en minder voor andere groepen. Als reflectieve en lerende organisatie is het onze plicht om dit te onderzoeken en niet weg te kijken van deze mogelijkheid.

GELIJKE OF EERLIJKE KANSEN

Een belangrijk vraagstuk dat zich aandient wanneer we spreken over onderwijs dat sociale ongelijkheden (zoveel mogelijk) wegtrekt, is of we streven naar gelijke kansen voor iedere student of eerlijke kansen voor elke student. In zijn dialoog 'Wetten' stelt Plato dat "...when equality is given to unequal things, the resultant will be unequal..." (Reale, 1990, p. 223). Plato had het daarin met name over wetgeving, maar dit is zeker ook in ons onderwijs een discussiepunt. Streven wij zoveel mogelijk naar uniformiteit in de zin dat studenten zoveel mogelijk gelijk behandeld worden? Of zijn we op zoek naar een vorm eerlijkheid: dat we zoveel mogelijk rekening houden met de student en zijn of haar leerproces en ons daarop aanpassen? Het zijn twee waarden die in het onderwijs met elkaar in conflict kunnen komen en in het Engels ook worden aangeduid met Equality en Equity. Zeker als docent maken we vaak genoeg mee dat iemand een vak voldoende afrondt, terwijl we twijfelen aan zijn of haar competenties, en ook studenten waarvan we zeker weten dat ze het kunnen, maar die de toets toch niet halen. Er is sprake van gelijkheid. Beide studenten hebben dezelfde toets onder dezelfde omstandigheden kunnen maken (equality), maar de vraag is of er ook sprake is eerlijkheid (equity)...? Was deze vorm van toetsing een eerlijke graadmeter van behaalde competenties of had een student wellicht een voorsprong omdat hij bijvoorbeeld de taal beter beheerst...? En moeten wij als onderwijssysteem hier dan iets aan doen?

TER OVERWEGING

Het zijn vragen als deze die me hebben doen toetreden tot het Lectoraat Inclusive Education. In dit essay zal ik een aantal zaken die we binnen het hoger onderwijs als gegeven beschouwen in een kritisch licht houden. Het is geen uitputtende lijst en ze verdienen meer diepgang dan ik in dit essay kan bewerkstelligen. Niettemin zijn het punten die mijns inziens inclusiviteit in het hoger onderwijs kunnen vergroten.

1. Binding boven regels

Het onderwijs- en examenreglement is het leidende document binnen veel opleidingen. Het is weliswaar door het juridisch taalgebruik praktisch onleesbaar en in veel gevallen voor studenten en docenten lastig te interpreteren, maar het probeert de spelregels uiteen te zetten tussen de opleidingen en studenten. In die zin wordt het als essentieel document gezien: het geeft uitsluitsel als het mis gaat. Aan de hand van deze regelgeving kan een examencommissie besluiten wat er gedaan moet worden. Bij veel opleidingen worden studenten al op hun eerste dag van hun studie gewezen op dit document, als een soort voorbode dat het bij iedere student wel eens mis zou kunnen gaan.

De realiteit is anders. Veel studenten komen nauwelijks actief in aanraking met OER, ze kennen de inhoud vaak niet en het biedt weinig input om het maximale te halen uit de schoolcarrière. Voor docenten en management is het vooral het Onderwijs Leerplan van belang dat samen met het OER in de studiegids is opgenomen. Het geeft inzicht in hoe de opleiding is opgebouwd. Bestaat er iets dat studenten inspireert om het maximale te halen uit hun studietijd? Iets dat laat zien wat er wel van ze verwacht wordt: een kritische geest, een open mindset en een commitment om te leren? Iets dat zichtbaar maakt dat ze welkom zijn aan de hogeschool en dat ze zelf initiatieven kunnen starten en inspraak hebben? Vanuit het perspectief van een student maakt het welkome karakter van het instituut na de introductieweek al snel plaats voor een kille werkelijkheid van een inflexibel lesrooster dat ze vertelt waar ze wanneer moeten zijn. Een cynicus zou oordelen dat het maximale denkvermogen dat we van een student verwachten tussen twee lessen is wat de kortste route naar de eerstvolgende collegezaal is. Het is in ieder geval niet wat Horace Mann in gedachten had toen hij het had over 'The Great Equalizer': de plek in de maatschappij waar sociale verschillen worden weggepoetst en iedere student het maximale uit zichzelf kan halen.

Leren is in hoge mate een sociaal proces (Illeris, 2007). Veel van het leerproces gebeurt in een sociale context en gedurende hun schoolcarrière leren studenten soms ook andere zaken dan wat we van ze vragen als onderwijsprofessionals. Ze leren dat ze niet altijd naar de les hoeven te komen om een voldoende te halen. Ze leren dat de les

niet zo belangrijk is maar dat ze voor toetsen studiepunten krijgen. Ze leren dat de machinerie van het curriculum klaar staat en dat er weinig sturing van ze wordt verwacht. De lering die ze het meest bij blijft komt vaak van groepsgenoten. Dat is ook niet erg, als onderwijsprofessionals willen we juist dat ze van elkaar leren en daarnaast stimuleert dit een 'sense of belonging': het idee dat je onderdeel bent van de leergemeenschap. Zeker wanneer je te maken hebt met een studentenpopulatie met een grote diversiteit is het koesteren van een sense of belonging essentieel in studiesucces (Johnson, et al., 2007). Het advies uit de literatuur is dus dat organisaties aandacht moeten besteden aan zowel het formele leren als het informele leren. Vanuit dat oogpunt is het niet gek om studenten regelmatig te herinneren dat ze welkom zijn en ook iets gezamenlijks te creëren met ambities die betrekking hebben op de sfeer aan de hogeschool of universiteit. Dit brengt mij op het volgende punt.

2. Succes boven Falen

Neem een moment om de communicatie van uw opleiding naar studenten nader te bekijken. Hoeveel procent van de mededelingen op Blackboard, Osiris of het in Intranet benadrukken op welke manieren een student succesvol kan en zijn en hoeveel procent benadrukt mogelijk falen? Grote kans dat de meerderheid falen benadrukt: bij teveel taalfouten wordt het niet nagekeken, te laat inleveren betekent geen feedback of cijfer, wanneer het studentnummer ontbreekt wordt het niet in behandeling genomen en zonder geldig id-bewijs mag je de zaal niet betreden. Vanuit mijn studietijd herinner ik me het grote aantal waarschuwingen als deze en de onzekerheid die het met zich meebracht. Een vergissing of foutje en je staat buitenspel. Als docent betrap ik mezelf er nu op dat ik ze regelmatig de ether in werp. Het gebeurt met de beste bedoelingen: een docent wil graag feedback geven op de competenties van een student en een vaste procedure helpt om het systeem te stroomlijnen. Studenten hierop wijzen is niet inherent fout, tegelijkertijd blijft de vraag wel waar de positieve boodschap blijft? Het waarschuwende karakter van veel communicatie getuigt niet van veel vertrouwen in het kunnen van aanstormende professionals.

Wanneer we als hoger onderwijs willen dat succes, verantwoordelijkheid en eigenaarschap de norm zijn, dan is het niet meer dan logisch dat dat centraal in de communicatie staat. In de commerciële wereld is dit essentieel in alle externe communicatie. In het hoger onderwijs komen we helaas vaak niet verder dan het woordje "Succes!" als afsluiting van een lijst van mogelijkheden waarop we een opdracht of verslag mogen afwijzen. Dan klinkt het eigenlijk alsof je alle succes in de wereld nodig hebt om iets te kunnen inleveren. Ik betrap mezelf er op dat ik geen hapklaar alternatief heb. Ik kan me gevoelsmatig goed voorstellen dat als je sterk in je schoenen staat het weinig verschil

maakt. Echter, wanneer je een wereldreis hebt gemaakt om aan een hogeschool in Nederland onderwijs te volgen, voelt het denk ik wel fijn als het instituut vertrouwen uitstraalt dat je succesvol zult zijn. Datzelfde geldt voor dyslectici, beeld ik me in, als ze weten dat ze een systeem inrollen dat voor een groot deel tekst-gebaseerd is.

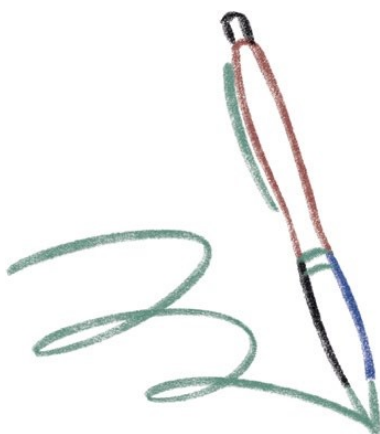
3. Proces boven procedure

De belangrijkste les die we studenten meegeven in het hoger onderwijs is dat de wereld complex is en dat er maar weinig zaken zijn die scherp omlijnd zijn. De inhoud is belangrijker dan vorm en een goede analyse is wat telt. Binnen veel hogescholen hebben we met die complexiteit korte metten gemaakt door het introduceren van procedures. De gedachte is dat procedures gelijkheid introduceren: niemand kan klagen anders behandeld te worden. Iedere student is een (student)nummer dat dezelfde kansen, rechten en plichten heeft in een procedure. Persoonlijke situatie, ambitie en interne motivatie zijn factoren die in procedures vaak weinig ruimte krijgen. Dat geldt niet alleen op het niveau van de student, maar ook op het niveau van docenten. Ieder jaar worden er trouw beleidsplannen en jaarverslagen gemaakt die door het management devoot worden doorgestuurd naar medewerkers die het opbergen in een emailmapje dat alleen wordt geopend wanneer je aan het eind van het jaar mailtjes moet verwijderen. Dat is niet voor niets. Docenten kunnen van studenten eisen dat ze beknopt en concreet zijn, maar managementstukken zijn vaak allesbehalve.

Regelmatig maken we mee dat er onderzoeken worden gedaan naar student- of docenttevredenheid en dat we achteraf vragen stellen waarom de resultaten lager zijn dan verwacht. Het antwoord laat zich raden: wanneer je onderzoek afwacht om contact te maken, dan probeer je aan het eind nog invloed uit te oefenen op iets dat langer loopt. Bij veel zaken lukt het niet een proces van co-creatie tot stand te brengen: zorgen dat iedereen die er belang bij voelt ook inspraak te laten hebben. Het lijkt iets waar we gezamenlijk van denken dat het gigantisch veel tijd en inspanning kost, maar datzelfde geldt voor alle rapporten die wel worden opgeleverd, maar vervolgens verdwijnen zonder dat er iets mee gedaan wordt. Een ander mooi voorbeeld is de PDCA-cyclus die door veel faculteiten en opleidingen wordt ingevoerd om het onderwijs te evalueren. Het uitvoeren van cyclus resulteert vaak in rapporten waarin de procedure haarfijn is gevolgd, waardoor weinig tijd is om de uitkomsten ook uit diepen met medewerkers en studenten. Gelukkig is er bij sommige opleidingen ook een tegenbeweging waarin tijd wordt vrij gemaakt voor studenten en docenten om de eenvoudige vraag te stellen: "hoe gaat het met je?".

In dit essay zijn enkele voorbeelden van bureaucratisering genoemd die ons onderwijs parten speelt. Het is met opzet scherp geformuleerd om discussie te stimuleren. Een eenvoudig antwoord is er niet; open discussie is wel mogelijk. Mijn oproep in dit essay is dus vooral om onszelf vragen te stellen over hoe wij de zaken georganiseerd hebben. Soms lijkt het alsof onderwijs verzorgen niet mogelijk is zonder een buslading aan procedures en regels. We vergeten dat Einstein en Aristoteles ook aan hun inzichten zijn gekomen zonder dat ze daarvoor ECTS in Osiris hebben verkregen. Als ik 's ochtends mijn dochter bij de kinderopvang afzet, dan krijg ik iedere keer weer een warm gevoel: een mens blijft leren ook als er geen syllabus met leeruitkomsten is... Soms is een plek met een zandbak en wat speelgoed genoeg om je de belangrijkste lessen te leren.

A handwritten signature in green ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the bottom.



De Kracht van Verhalen

Hannah Boekestijn



HANNAH BOEKESTIJN

Student Branch

Mijn naam is Hannah Boekestijn, junior researcher bij de Student Branch. Ik groeide op in een huis waar veel werd gesproken over sociale zaken. Als middelste kind tussen twee zusjes met rood haar die sprekend op elkaar leken, viel ik voor de buitenwereld met mijn blonde haar uit de toon. Men vroeg telkens of ik een buurmeisje was, dan wel niet van de melkboer kwam. Op het vrije basisonderwijs leerde ik het belang van zorg dragen voor elkaar en de wereld. Tijdens het maken van de keuze voor middelbaar onderwijs merkte ik dat het regulier onderwijs de meeste waarde toegeschreven kreeg. Ik besloot daarom hiervoor te kiezen, maar in de jaren die volgden voelde ik mij niet gezien of begrepen. Pogingen dit aan de kaak te stellen faalden. Als lid van de Student Branch wil ik bijdragen aan het creëren van een platform waarin studenten zich niet alleen ondersteund en gezien voelen, maar ook hun stem kunnen gebruiken in het meedenken over de vorming van het hoger onderwijs.

Onze levens zijn doorweven met verhalen. Via verhalen kunnen we ons tot stukjes van de wereld verhouden. Ze stellen ons in staat deze stukjes te vatten, verdelen, veranderen of te verliezen. Daarmee kunnen verhalen ons verbinden maar ook verdelen. Want als elk verhaal een stukje van de wereld vertelt, dan vertelt het ook een stukje niet. Ik zoek naar een verhaalstijl waarin er ruimte en waardering is voor andere verhalen.

Als twaalfjarige besloot ik de overstap van de vrije basisschool naar het regulier middelbaar onderwijs te maken. De jaren erna bleek dit geen goede keuze. Het vele stilzitten, met cijfers bestempeld worden, de vervelde docenten en klasgenoten, voorgekauwde kennis reproduceren, het was niet voor mij weggelegd. Ik viel uit de toon, en dat viel ook anderen op. In hun reactie stelden docenten allerlei maatregelen voor om mij zo te vormen dat ik wel aan de standaard voldeed. Ik als persoon moest veranderen, niet de gehanteerde onderwijsmethodiek.

Achteraf zie ik in dat dit mijn eerste confrontatie was met een situatie waar één verhaal zo dominant was, dat het andere verhalen ontkracht of zelfs ontkent (en daardoor nog dominanter wordt omdat het de andere verhalen niet kan horen). Destijds zat ik middenin dat verhaal en kon ik het niet als dusdanig herkennen: het was gewoon zo. En dus voelde ik mij elke dag een stukje minder capabel. Maar dingen zijn nooit zo, omdat ze 'gewoon zo zijn'. Nu spitsen mijn oren wanneer ik zulke zinnnetjes hoor, en zoek ik gelijk naar welke verhalen daarmee onzichtbaar worden gemaakt. Net zoals ik niet paste in het reguliere onderwijs, omdat het dominante verhaal daar de vorm van ontwikkeling die ik nodig had niet kon herkennen. Waar werd gezegd dat ik gewoon beter mijn best moest doen, had ik eigenlijk vooral begrip en erkenning voor mijn worsteling nodig.

DE UITDAGING VAN HET VERHAAL

Inmiddels realiseer ik me dat we in onze samenleving vaak leven met één enkele verhaallijn, en helaas laten die verhalen vaak weinig ruimte voor andere perspectieven of verhalen. Wellicht is dat waarom het regulier onderwijs toentertijd zo aantrekkelijk leek en moeilijk als een verhaal te herkennen was: ze leek helemaal te kloppen. Maar elk verhaal vertelt zowel iets wél als níét: in elk verhaal wordt zowel iets zichtbaar en onzichtbaar gemaakt.

Het is daarom belangrijk om aandacht te besteden aan de manieren waarop een verhaal verteld wordt, maar ook aan hoe een verhaal omgaat met hetgeen het allemaal níét vertelt. En dat kan nog best moeilijk zijn. Hoe kan je immers verhalen die niet verteld worden herkennen in hetgeen er wel wordt verteld? Neem het voorbeeld van mijn middelbare school ervaring. Als je 'past' in het onderwijs, dan zal je daar misschien minder van merken, maar voor diegenen die op welke manier dan ook achterblijven is het des te voelbaarder. Dat impliceert niet zozeer dat we in staat zijn om alle verhalen die niet verteld worden te overzien, maar wel dat we verhalen zo moeten vertellen dat ze ruimte laten voor het herkennen en waarderen van die andere verhalen.

De laatste jaren heb ik de verhalen die ik tegenkwam getoetst op ‘het is gewoon’-componenten, en wanneer ik die tegenkwam gezocht naar manieren waarop ik die kan herformuleren. Zo vertel ik inmiddels een ander verhaal wanneer men vraagt waarom mijn schooltijd lastig was. Tijdens mijn studie Toegepaste Psychologie zag ik in dat ik het onder de juiste omstandigheden wel kan (en het lang niet zo slecht doe als ik altijd dacht of mij verteld werd). Dit zorgde ervoor dat ik de stap maakte die ik altijd al wilde zetten, maar nooit durfde door mijn nare ervaringen met het onderwijs: verder studeren aan de universiteit. Het herkennen van wat verhalen uitsluiten en ze herformuleren betekent niet dat problemen uit de wereld zijn. Problemen horen bij het leven. Het herkennen van uitsluitingsmechanismen is belangrijk, omdat het onze kansen vergroot om die problemen zo goed mogelijk te verwerken.

“Als onze bibliotheken alle ooit vertelde verhalen bevatten, bestaan er fantoombibliotheken met alle niet vertelde verhalen. Bestaande boeken worden door een onvoorstelbaar aantal fantomen overtroffen.” Rebecca Solnit, 2017

ONZE VERHALEN ONDER DE LOEP

Zoals de titel van dit essay al zegt, denk ik dat verhalen krachtig zijn. Dat betekent niet dat elk verhaal evenveel kracht toebedeeld heeft gekregen. Sommige verhalen worden in de samenleving het meest gehoord, sommige zijn bedekt onder een deken van opgelegde stilte. Ook de verhalen die we vertellen aan onszelf over ons eigen leven zijn krachtig en bepalend voor hoe we ons gedragen. Dit verhaal kan ons bevrijden of gevangenhouden en staat in verbinding met het verhaal dat we van de wereld hebben. Als wij deze gedachte volgen, dan is ons eigen verhaal kostbaar en het waard om te analyseren, op waarde te schatten en zo nodig onszelf van bepaalde ideeën te ontdoen of juist te verrijken. Dan gaat het om twee vragen: hoe vormen we ons eigen verhaal over onszelf en de wereld? En: Hoe kunnen we al die verschillende verhalen gevalideerd naast elkaar laten bestaan? Immers, wiens verhaal erkend, gezien en gewaardeerd wordt in de samenleving, heeft een plek in die samenleving (Solnit, 2017).

In een poging deze vragen te verhelderen is dit essay opgedeeld in drie verschillende, doch onderling verbonden thema's: het mechanisme achter zinnen als: 'zo is het nou eenmaal', het 'Niet Weten' en het contactveld tussen het Ik en de Ander. In mijn ervaring komen deze thema's vaak terug in het vormen van ons eigen verhaal, de wereld en de manier waarop we met andermans verhaal omgaan. Dat betekent niet dat dit de enige thema's zijn die een rol spelen. Het uitgangspunt van mijn betoog is dat iedereen een verhaal heeft en het huidige systeem iedereen benadeelt, ofschoon in verschillende vormen en maten, omdat ik verhalen zie als rijkdom doch vele verhalen nog niet gehoord worden.

'ZO IS HET NOU EENMAAL'

Inclusie vereist een bereidheid om te leren over zaken die vanzelfsprekend lijken. En dat is niet altijd leuk, want we willen niet graag herinnerd worden aan onze blinde vlekken of feilbaarheid. Maar feilbaarheid is inherent aan de mens. In 1840 trok Elizabeth Cady Stanton naar de World's Antislavery Convention, te Londen om haar stem te laten gelden tegen de slavernij (Solnit, 2017). Daar aangekomen bleek dat de aanwezige vrouwen niet mochten stemmen. Ik denk dat dit een belangrijk punt blootlegt: terwijl men streed voor gelijkheid op basis van kleur of afkomst, bedacht men niet dat een dergelijke ongelijkheid ook tussen man en vrouw bestaat. Het is niet alleen zo dat wij vaak de oplossingen van problemen niet kunnen zien, we zijn minstens zo vaak blind voor problemen zelf. Denkpatronen die we al vroeg aangeleerd krijgen, toetsen we niet altijd meer op logica.

Als klein meisje stond ik heimelijk aan de zijlijn te kijken naar de voetballende jongens die zich exclusief wisten op basis van geslacht. Tegelijkertijd zie ik, vijftien jaar later, de vanzelfsprekendheid van gemengd voetbal bij mijn oppaskinderen. In de psychologie verwijst conditionering naar het aangeleerde gedrag dat een gewoonte wordt. Conditionering komt voort uit het relatief groot menselijk vermogen tot sociaal leren. In deze kwaliteit schuilt gelijk een valkuil. Van kinds af aan krijgen we boodschappen mee over hoe je je als individu of als groepslid behoort te gedragen. Dit is een handig mechanisme dat ons lidmaatschap van de groep beoogt te waarborgen, maar doet soms meer kwaad dan goed. Hiermee doel ik specifiek op de ideeën over (groepen) mensen op basis van arbitraire fysieke of persoonlijke eigenschappen.

Sociale conditionering kan leiden tot stereotypen en generalisaties. Bepaalde ideeën worden dagelijks al dan niet bewust verkondigd in onze samenleving en ons onderbewuste slaat dit op, of we het er nou mee eens zijn of niet. Soms schrikken we van onze eigen gedachten ('dacht ik dit nou echt?'), of blijkt dat wat we denken niet overeenkomt met wat we doen. En soms durven we niet te zeggen wat er in ons hoofd schuilt, uit angst dat anderen ons erop zullen aanvallen.

De psycholoog Ad Dijksterhuis maakt onderscheid tussen bewuste en onbewuste meningen. Het geloof dat alle mensen gelijk zijn, egalitarisme, bevindt zich vaak in de 'bewuste mening'. Stereotypen nestelen zich in het onbewuste. Het nadeel is dat vooral het onbewuste ons gedrag bepaalt (Dijksterhuis, 2016). Onze overtuigingen stoken daarom niet altijd met ons handelen. En omdat we niet bewust beseffen wat we onbewust aannemen, is het lastig om hierover in een dialoog te gaan. Hard roepen dat je geen discriminator jegens een al dan niet specifieke classificatie bent, impliceert dat je niet begrijpt welke mechanismen hieraan ten grondslag liggen. De vanzelfspre-

kendheid van gemengd voetbal van mijn oppaskinderen is in dit geval positief omdat het mensen niet op basis van arbitraire eigenschappen buitensluit, maar eenzelfde vorm van vanzelfsprekendheid zorgt ook vaak voor (onbewuste) uitsluiting en marginalisatie. Geniepig, want onzichtbaar. Het betreft het onuitgesproken gedeelte, ongeschreven regels, ingesleten patronen, die bewaakt worden door grommende poortwachters.

RUIMTE VOOR HET 'NIET WETEN'

Soms is kennis de vijand van luisteren. Als ik iets als een waarheid aanvaard, ontstaat het gevaar dat het mijn vermogen tot begrijpen blokkeert. Ons wereldbeeld of referentiekader bepaalt voor een groot deel hoe we op nieuwe informatie of ervaringen van anderen reageren. In de woorden van de psycholoog William Welmot (2017): "Wereldbeelden verwijzen naar de denkkaders waarin wat echt en belangrijk gevonden wordt zich bevindt, hoe men zich tot anderen in de wereld verhoudt, wat waardevol gevonden wordt, hoe men daar kennis over vergaart en hoe anderen zich behoren te gedragen." Wanneer er nog geen verbinding is met wat er zich in het referentiekader bevindt, ontstaat de valkuil de verhalen of ervaringen van anderen af te doen als 'onwaar'. Sommige mensen menen dan ook dat je alleen hetgeen kan begrijpen dat in je eigen referentiekader ligt.

Vroeger klonk het woord kennis voor mij als machtig en statisch. Als je maar heel veel leest en erg je best doet, dan heb je op gegeven moment de waarheid in pacht. Als tiener ontdekte ik het tegenovergestelde. Zoals toen ik een boekje uit de jaren tachtig las van bioloog Midas Dekkers, waarin hij 'de vrouw' als apart hoofdstuk in het boek 'Alle beesten' behandelt. Wellicht zal Dekkers zich tegenwoordig ook bedenkelijk op het achterhoofd krabben (of laten we hem in elk geval het voordeel van de twijfel geven), maar ik gebruik het als voorbeeld om te laten zien dat kennis is ingebed in een socio-culturele context, een wereldbeeld. De manieren waarop we de wereld ordenen zijn aan verandering onderhevig en in beginsel subjectief. Het is gemakkelijk om kennis achteraf als nonsens af te doen, maar we vergeten soms dat dezelfde soort hiaten ook op dit moment in onze kennis aanwezig zullen zijn. Vaak bevinden deze zich in het goed beschermde gedeelte van de eerder genoemde vanzelfsprekende ideeën van ons brein, waaruit vervolgens wel onze identiteit, normen en leefregels voortvloeien. En dat maakt het problematisch, omdat het ook uitsluiting in stand kan houden.

Respectvol omgaan met je eigen wereldbeeld en dat van anderen vereist bepaalde basisvaardigheden. Zoals jezelf open kunnen stellen, kunnen luisteren, wat gezegd wordt niet gelijk op je eigen ervaring toetsen, omdat je weet dat jouw ervaring niet universeel

is. Zonder deze basisvaardigheden kunnen we geen dialoog voeren maar blijven we tegenover elkaar staan. Zonder deze vaardigheden worden anderen niet goed begrepen. We blijven gevangen in ons eigen wereldbeeld en houden we, als we machtig genoeg zijn, er daardoor ook anderen in gevangen. En heeft iedereen niet een bepaalde vorm van macht over anderen?

Van ons 'Niet weten' kijken we graag weg. Uit onderzoek blijkt dat we overschatten hoeveel kennis we eigenlijk hebben (Pen, 2017). Deze overschatting blokkeert het vermogen iets nieuws te leren. Terwijl er zoveel nieuwe verhalen te leren zijn. Wanneer wij ons zelf toestaan te erkennen dat ons leven gevormd is door een bepaald perspectief en in die zin dus niet alomvattend is, kunnen we mijns inziens erkennen dat Niet Weten een geheel normale menselijke eigenschap is. Een eigenschap die juist nu erg nodig is. Het schept ruimte, het opent onze individuele werelden en verrijkt onze verhalen.

HET CONTACTVELD TUSSEN HET IK EN DE ANDER

Vroeger leerde ik dat ik ouderen altijd met u aanspreken moest. Ik moest beleefd zijn, netjes knikken en vragen stellen. Deze formule had ik als absolute waarheid geaccepteerd, ik kende het zolang als ik oud was en het was in het gedeelte van mijn brein terecht gekomen waar vanzelfsprekende kennis zich huist. Totdat ik de stiefmoeder van een vriend ontmoette. Logischerwijs paste ik mijn formule toe en sprak haar aan met u. Zij, een zeventigjarige vrouw, had zich erg beledigd gevoeld. 'In het Hebreeuws bestaat er niet eens een onderscheid tussen u of jij' brieste ze. Mijn wereldbeeld betreft mijn aangeleerde absolute waarheid werd aan het wankelen gebracht en even stond ik met mijn mond vol tanden. Mijn intentie en gedrag kwamen niet overeen. In mijn ervaring gebeurt dit vaak in gesprekken over uitsluiting. Iemand zegt iets waardoor een ander gekwetst raakt, de ander stelt het aan de kaak en vervolgens is de eerste persoon gekwetst dat de ander hem heeft aangesproken op zijn gedrag. 'Ik bedoelde het toch goed' is een zin die gezegd wordt door een persoon die zijn positieve zelfbeeld overeind probeert te houden. Je kan een aardig persoon zijn en alsnog kwetsende opmerkingen maken.

Tussen het 'ik' en de 'Ander' bevindt zich een gezamenlijke ruimte. In deze ruimte kunnen we contact maken. Bevinden we ons in een individualistische samenleving, dan zal de focus in het contact meer liggen op het Ik, zoals in het hierboven genoemde voorbeeld. Ligt de focus meer op de Ander, dan staat luisteren centraler. De westerse filosoof Emmanuel Levinas vocht een van de uitgangspunten van de westerse filosofie aan. Het beginsel is niet het ik, maar juist de Ander, die hij stelselmatig met de hoofdletter A introduceerde. Zijn argumentatie: teveel focus op het ik leidt logischerwijs tot minder ruimte voor

de Ander. Willen wij vervolgens spreken over de Ander, dan reduceren wij diegene met de door ons opgestelde definities afkomstig uit ons referentiekader. Dat referentiekader is gevuld met de kennis die wij hebben opgedaan in de wereld en daarom in beginsel beperkt. Levinas stelt dat wij de Ander nooit helemaal kunnen leren kennen. Zijn begrip alteriteit diende het doel licht te laten schijnen op de ruimte van het 'niet weten' over de Ander. Ik denk dan ook aan de tegeltjeswijsheid die stelt dat interpretaties van gedragingen van anderen vaak meer over jezelf zeggen dan over de ander.

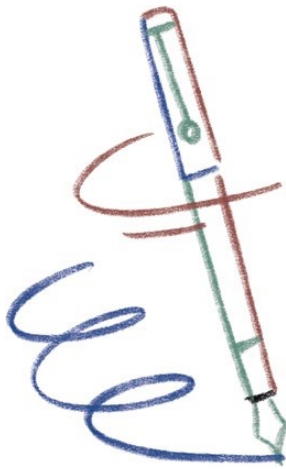
Wij bestaan bij de gratie van de Ander. Zoals de Afrikaanse filosofie Ubuntu stelt: 'ik ben omdat wij zijn'. In het westen is een van onze fundamenteën het 'ik denk dus ik ben' van Rene Descartes. Dit is een mooie basis, maar dan wel van één specifiek perspectief op het leven. Inclusie betekent dat wij verschillende perspectieven op gelijke waarde weten te schatten. Waarom is dit belangrijk? Een samenleving betekent letterlijk 'samen leven'. We leven vandaag in een individualistische samenleving omdat we dat verhaal momenteel als enige verhaal of waarheid aannemen. Maar zonder de ander zijn wij niets.

OM ONS VERHAAL UIT TE BREIDEN

Om inclusief te kunnen zijn, moeten we samen een nieuw pad creëren. Dat gaat met vallen en opstaan, onbegrip, agitatie, maar ook met verruiming en veerkracht. De grote onderwerpen raken de kleine onderwerpen en andersom. Soms praten we over seksisme, racisme, lgbt kwesties, ableism e.d., maar om te laten zien dat het beeld van inclusie dat ik omarm veelomvattend is, gebruik ik ook voorbeelden van vrouwen van zeventig die geen u genoemd willen worden. We kunnen veel nieuwe verhalen leren, in verbinding met elkaar komen en onszelf soms verbazen over onze wereldbeelden.



Endnote



- 1 https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/981/original/HBO_kerncijfers18.pdf?1543919822
- 2 <https://www.uva.nl/shared-content/faculteiten/nl/faculteit-der-rechtsgeleerdheid/nieuws/2018/11/eerstegeneratie-studenten.html?1556516643749>
- 3 <https://www.uu.nl/bachelors/algemene-sociale-wetenschappen/opmaat>
- 4 <https://www.vu.nl/nl/opleidingen/onderwijskwaliteit/beleid/onderwijsbeleid/bachelorbeleid/index.aspx>
- 5 <https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/2017/08/de-eerste-student-van-de-familie-meld-je-aan-voor-start-je-toekomst>
- 6 Vanwege de anonimiteit en privacy zijn de namen van de school, medewerkers en studenten pseudoniemen.
- 7 Ook een havo of vwo diploma geldt als startkwalificatie.
- 8 Overwegende, dat erkenning van de inherente waardigheid en van de gelijke en onvervreembare rechten van alle leden van de mensengemeenschap grondslag is voor de vrijheid, gerechtigheid en vrede in de wereld;
- 9 Overwegende, dat terzijdestelling van en minachting voor de rechten van de mens geleid hebben tot barbaarse handelingen, die het geweten van de mensheid geweld hebben aangedaan en dat de komst van een wereld, waarin de mensen vrijheid van meningsuiting en geloof zullen genieten, en vrij zullen zijn van vrees en gebrek, is verkondigd als het hoogste ideaal van iedere mens;
- 10 Overwegende, dat het van het grootste belang is, dat de rechten van de mens beschermd worden door de suprematie van het recht, opdat de mens niet gedwongen worde om in laatste instantie zijn toevlucht te nemen tot opstand tegen tirannie en onderdrukking;
- 11 Op grond daarvan proclameert de Algemene Vergadering deze Universele Verklaring van de Rechten van de Mens als het gemeenschappelijk door alle volkeren en alle naties te bereiken ideaal, opdat ieder individu en elk orgaan van de gemeenschap, met deze verklaring voortdurend voor ogen, er naar zal streven door onderwijs en opvoeding de eerbied voor deze rechten en vrijheden te bevorderen, en door vooruitstrevende maatregelen, op nationaal en internationaal terrein, deze rechten algemeen en daadwerkelijk te doen erkennen en toepassen, zowel onder de volkeren van Staten die Lid van de Verenigde Naties zijn, zelf, als onder de volkeren van gebieden, die onder hun jurisdictie staan;

- 12 In de dagen daarop bleven mensen komen. In totaal meldden zich meer dan 2000 personen. Van iedereen is een naam en telefoon-nummer opgenomen. Allen zijn gebeld en uitgenodigd voor een (kort) gesprek.
- 13 Artikel 15 Eenieder heeft het recht op een nationaliteit. Aan niemand mag willekeurig zijn nationaliteit worden ontnomen, noch het recht worden ontzegd om van nationaliteit te veranderen.
- 14 Vgl Joanne van der Leun, 2001
- 15 Artikel 22 Eenieder heeft als lid van de gemeenschap recht op maatschappelijke zekerheid en heeft er aanspraak op, dat door middel van nationale inspanning en internationale samenwerking, en overeenkomstig de organisatie en de hulpbronnen van de betreffende Staat, de economische, sociale en culturele rechten, die onmisbaar zijn voor zijn waardigheid en voor de vrije ontplooiing van zijn persoonlijkheid, verwezenlijkt worden.
- 16 "Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing." (International Federation of Social Workers, 2014)
- 17 Artikel 26 Eenieder heeft recht op onderwijs; het onderwijs zal kosteloos zijn, althans wat het lager en basisonderwijs betreft. Het lager onderwijs zal verplicht zijn. Ambachts-onderwijs en beroepsopleiding zullen algemeen beschikbaar worden gesteld. Hoger onderwijs zal openstaan voor eenieder, die daartoe de begaafdheid bezit.

Het onderwijs zal gericht zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de versterking van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden. Het zal het begrip, de verdraagzaamheid en de vriendschap onder alle naties, rassen of godsdienstige groepen bevorderen en het zal de werkzaamheden van de Verenigde Naties voor de handhaving van de vrede steunen.

Aan de ouders komt in de eerste plaats het recht toe om de soort van opvoeding en onderwijs te kiezen, welke aan hun kinderen zal worden gegeven.

- 18 In this essay we speak about Dutch Caribbean (DC) students. DC Students are students from Aruba, Curacao, Sint Maarten, Saba, St. Eustatius and Bonaire.

Bibliography

AMINATA CAIRO

"There is a lot of work to be done"

Cairo, A. (2018). *Inclusivity Training Toolkit Development*. Den Haag, De Haagse Hogeschool/Lectoraat Inclusive Education.

Carter, C.C. (2013). Restorative practices as formal and informal education, *Journal of Peace Education*, 10(1), 36-50.

Charbonneau-Dahlen, B.K., Lowe, J., and Leon Morris, S. (2016). Giving Voice to Historical Trauma Through Storytelling: The Impact of Boarding School Experience on American Indians, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 25(6), 598-617.

CBS [Centraal Bureau voor de Statistiek] 2018. Wat verstaat het CBS onder allochtoon [What is the meaning of allochtoon for the CBS]. Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/faq/specifiek/wat-verstaat-het-cbs-onder-een-allochtoon->

Cooper, K. (2018). Building Student Engagement, Inclusion, and Retention, *Dance Education in Practice*, 4(2), 19-24.

Danowitz, M.A., and F. Tuitt (2011) Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective. *Equity and Excellence in Education*, 44(1), 40-56.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (pp. 109-133). London, England: The Harvester Press.

Gobodo-Madikizela, P. (2011). Forgiveness and Reconciliation. *Signs*, 36(3), 541-551.

Gramsci, A. (1971). The study of philosophy In Q. Hoare & G. N. Smith, (Eds.), *Selections from the prison notebooks*. (pp. 321-377). London: Lawrence and Wishart.

Kelsall, T. (2005). Truth, Lies, Ritual: Preliminary Reflections on the Truth and Reconciliation Commission in Sierra Leone, *Human Rights Quarterly*, 27(2), 361-391.

Miller, B.G., 2006. Bringing culture in: community responses to apology, reconciliation, and reparations. *American Indian Culture and Research Journal* 30(4), 1-17.

Ochoa, G.L., and Pineda, D. (2008). Deconstructing Power, Privilege, and Silence in the Classroom, *Radical History Review*, 102, 45-62.

ONS GB (2018). Office of National Statistics GB. Accessed through: <https://www.ons.gov.uk/people-populationandcommunity>

Schaubroeck, J., & Jones, J. R. 2000. Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 21(Special Issue), 163-183.

Tuhiwai Smith, L. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books Ltd.

UNESCO (1994) Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001) The Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO

US Census (2018). Accessed through: <https://www.census.gov/topics/population/race.html>

Verstrate, P. (2016). Lessons in Silence: Power, Diversity, and the Educationalisation of Silence, *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 3(2), 59-74.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wekker, G. (2017) *White Innocence*. Durham, NC: Duke University.

Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony: Indigenous research methods*. Halifax, Canada: Fernwood.

SAIROEN VAN EEKHOUT-MALGOEZAR

Studiekeuzemotivatie en studiesucces bij eerste-generatie-studenten met een niet-westerse achtergrond

De Graaf, D., De Jong, U., Van Leeuwen, M. & Van der Veen, I. (2005). *Stoppen of doorgaan. Vertrekkers en switchers van de HHS/THR; wie, waarom en hoe uitval te voorkomen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

De Jong, U., Van Leeuwen, M. & Roeleveld, J. (2000). *Deelname aan Hoger Onderwijs, deel 5 : Deelname aan Hoger Onderwijs: Studievoortgang van eerstejaars studenten cohort 1997/98* Amsterdam SCO-Kohnstamm Instituut; Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam, ISBN 90-6733-172-4 SCO-rapport nr. 579 SEO-rapport nr. 535

De Jong, U.; Van Leeuwen, M. & Roeleveld, J. (2000). *Deelname aan Hoger Onderwijs, deel 5 : Deelname aan Hoger Onderwijs: Studievoortgang van eerstejaars studenten cohort 1997/98* / Amsterdam SCO-Kohnstamm Instituut; Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam. ISBN 90-6733-172-4 SCO-rapport nr. 579 SEO-rapport nr. 535

De Vries, A., Van den Berg, R., Born, M., & De Vries, R. (2011). Consistentieusheid en integriteit als voorspellers van studieprestaties en contraproductief studiegedrag. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29, 20-29.

Deelname aan Hoger Onderwijs, deel 5 : Deelname aan Hoger Onderwijs: Studievoortgang van eerstejaars-studenten cohort 1997/98 / Uulke de Jong, Marko van Leeuwen en Jaap Roeleveld – Amsterdam SCO-Kohnstamm Instituut: Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam 2000 ISBN 90-6733-172-4, SCO Rapport nr. 535, SCO Rapport nr. 579

Elliott, D.S., & Voss, H.L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.

Griffin, K. A. (2006). Striving for success: A qualitative exploration of competing theories of high-achieving Black college students' academic motivation. *Journal of College Student Development*, 47, 384-400.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Onderwijsverslag 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kappe, R. (2011). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.

Olive, T. (2008). Desire for higher education in first-generation Hispanic college students enrolled in an academic support program: A phenomenological analysis. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39, 81-110

Shaw, E. J., & Mattern, K. D. (2013). *Examining Student Under-and Overperformance in College to Identify Risk of Attrition*. Educational Assessment, 18(4), 251-268.

Van den Broek, A., Korte, de K., Cuppen, J., Wartenbergh, F., Bendig-Jacobs, J., Mulder, J., & Helligers, A. (2018). *Monitor beleidsmaatregelen 2015. Studiekeuze, studiegedrag en leengedrag in relatie tot beleidsmaatregelen in het hoger onderwijs. 2006-2015*. Nijmegen: ResearchNed.

Van Leeuwen, M.; De Jong, U; Roeleveld, J. & Zijl, M. (2000). *Deelname aan Hoger Onderwijs, deel 8 : Wie kan de toegankelijkheid van het hoger onderwijs vergroten? Verslag van een studiedag* / Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut; SEO, Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam, ISBN 90-6733-164-176-7 SCO-rapport nr. 584 SEO-rapport nr. 546

Van Leeuwen, M., De Jong, U, Roeleveld, J. & Zijl, M. (2000). *Deelname aan Hoger Onderwijs, deel 8 : Wie kan de toegankelijkheid van het hoger onderwijs vergroten? Verslag van een studiedag*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut; SEO, Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam. ISBN 90-6733-164-176-7 SCO-rapport nr. 584 SEO-rapport nr. 546

Van Weert, C., Meijer, R., Bakker, K., & Tan, S. (2018). *Toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor mbo 4-gediplomeerden*. Den Haag: CBS.

Verbeek, Lington & De Jong 1995; Roeleveld & De Jong 2000; ResearchNed, 2009

Wolff, R.P. & Crul, M. (2003). Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs: een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten. Amsterdam: Instituut voor Migratie en Etnische Studies.

Wolff, R.P. (2007). *Met vallen en opstaan: een analyse van instroom, uitval en rendementen van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2005)*. Amsterdam: Instituut voor Migratie en Etnische Studies.

Wolff, R.P. (2013). *Presteren op vreemde bodem. Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Enschede: Ipskamp.

DANIEL RAMBARAN

Shine like a diamond:
The multifaceted brilliance
of inclusivity

Adler, N. J. (1997). *International dimensions of organizational behavior*. Cincinnati, Ohio: South-Western College Pub.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd.

Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge, UK: Polity Press.

Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.

Hastrup, K. (1992). Writing ethnography: state of the art. In J. Okely & H. Callaway (Eds.) *Anthropology and Autobiography*. (pp. 116-133). London: Routledge.

Hastrup, K. & Hervik, P. (1994). *Social Experience and Anthropological Knowledge*. London: Routledge.

Lizardo, O. (2011). Pierre Bourdieu as a Post-cultural Theorist. *Cultural Sociology*, 5(1): 1-22.

Nunez, C., Nunez-Mahdi, R., & Popma, L. (2007). *Intercultural Sensitivity. From denial to intercultural competence*. Assen: Van Gorcum.

Schmidt, W.V., Conaway, R.N., Easton, S.S. & Wardrope, W.J. (2007). *Communicating Globally: Intercultural Communication and International Business*. London: Sage Publications Ltd.

FATIMA EL BOUK MET AMINATA CAIRO

Onderschatting en vooroordelen:
Lessen over inclusief onderzoek in een
MBO onderzoeksproject

Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries. Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London: Routledge.

Beunderman, M. (2016, 7 november). NRC check: 'Doorstroom mbo naar hbo 15 procent lager'. . Verkregen via <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/11/07/doorstroom-mbo-naar-hbo-15-procent-lager-4991229-a1530691>

CBS (2016a). *Ontwikkeling en bevolking - ing gemeenten met 100.000 of meer inwoners*. Den Haag: CBS. Verkregen via <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&D-M=SLNL&PA=70748NED&D1=0,4,16,18,20,22,24&D2=a&D3=0&D4=a&D5=1&HD=090707-1905&H-DR=T&STB=G4,G2,G1,G3>.

CBS (2016b). *Friese mbo'ers minst vaak voortijdig van school*. Verkregen via <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/42/friese-mbo-ers-minst-vaak-voortijdig-van-school>.

Collins, P. Hill (1998). It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation, *Hypatia* 13 (3), pp. 62-82.

Crenshaw, K. (1993). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.

El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt: Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Utrecht: APS.

Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Gilroy, Paul (1987). *There Ain't No Black in the Union Jack*. Chicago: Chicago University Press.

Hall, S. (1991). *Het minimale zelf en andere opstellen*. Amsterdam: SUA

Herweijer, L. & Turkenburg, M. (2016). *Wikken en wegen in het hoger onderwijs: Over studieloopbanen en instellingsbeleid*. Den Haag: SCP.

Huijnk, W., Dagevos, J., Gijsberts, M. & Andriessen, I. (2015). *Werelden van verschil: Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: SCP.

Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education*. Parijs: OECD Publishing. Verkregen via <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), pp. 1024-1054.

Wessendorf, S. (2014). *Commonplace Diversity. Social Relations in a Super-diverse context*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

RUBEN BOERS

Dutch Dreamers

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.

Amnesty International, <https://www.amnesty.nl/encyclopedie/universele-verklaring-van-de-rechten-van-de-mens-uvm-volledige-tekst>, opgezocht 15 maart 2019

Arendt, H. (1943). We refugees. In Kohn, J. & Feldman, R.H. (Eds.) *The Jewish Writings* (2007, pp. 264-265). New York: Schocken Books.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.

Eijl, C. van (2012). *Tussenland: illegaal in Nederland 1945-2000*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Goffman, E. (1963). *Stigma*. London: Penguin.

International Federation of Social Workers. (2014). Global definition of social work [Globale definitie van sociaal werk]. Retrieved from: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>.

Jongepier, F. (2016). Towards A Constitutive Account of Implicit Narrativity, *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(1), 51-66.

Kunneman, H.P. (1996) Narratieve individualiteit en normatieve professionaliteit. In: Baars, J. en Kal, D. (red), 1995, *Het uitzicht van Sisyphus: Maatschappelijke contexten van geestelijke (on)gezondheid* (pp. 61-83), Groningen: Wolters-Noordhoff.

Linde, I., van der. (2019, 13 februari). *Terug bij Af*. Groene Amsterdammer, nr.7.

Maruna, S. (2017) Foreword: Narrative criminology as the new mainstream. In Presser, L., and Sandberg, S. (Eds.). *Narrative Criminology: Understanding Stories of Crime* (pp. i-iv). New York: New York University.

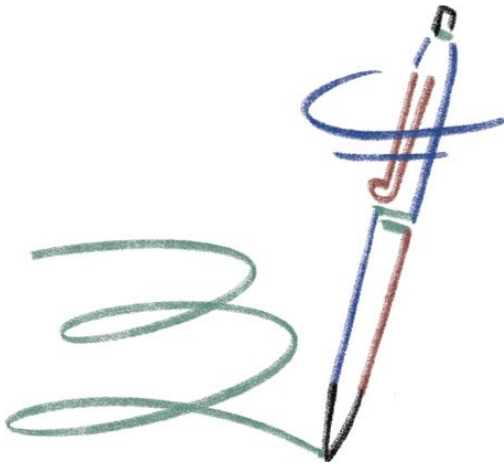
- Mul, J. de. (2000). Het verhalende zelf: Over persoonlijke en narratieve identiteit. In M. Verkerk (Red.), *Filosofie, ethiek en praktijk. Liber amicorum voor Koo van der Wal* (pp. 201-215)., Rotterdam: Rotterdamse Filosofische Studies.
- Presser, L. and Sandberg, S. (Reds.) (2015). *Narrative Criminology: Understanding Stories of Crime*. New York: NY University Press.
- Rijksoverheid, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/terugkeervreemdelingen/terugkeerbeleid>, opgevraagd 6 april 2019
- UNHCR Nederland Published on Nov 4, 2016, <https://www.unhcr.org/nl/wie-we-zijn/wie-we-helpen/staatlozen/>
- Ricoeur, P. (2005, 21 mei). Filosoof van de taal en menselijke wil. *Volkskrant*.
- Weeghel, J. van, Pijnenborg, M., Van 't Veer, J., en Kienhorst, G. (Reds.) (2015). *Handboek destigmatisering bij psychische aandoeningen: Principes, perspectieven en praktijken*. Bussum: Coutinho.
- WINNIE ROSEVAL**
De rol van het narratief voor humanisering van het onderwijs
- Alma, H.A. (2005). *De parabel van de blinden. Psychologie en het verlangen naar zin*. Amsterdam: SWP.
- Barkan, E. (2000). *The Guilt of Nations: Restitution and Negotiating Historical Injustices*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Hojtink, T.A.E. (2001). *De kracht van groepen: normen en rollen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Mouffe, C. (2013). *Hegemony, radical democracy and the political*. Oxford: Taylor and Francis ltd.
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 289-303.
- Rilke, R.M. (1998). *Brieven aan een jonge dichter*. Amsterdam: Balans.
- Suransky, C., Van der Merwe, J.C. (2014). Transcending apartheid in higher education: Transforming an institutional culture. *Race, Ethnicity and Education*, 19(3), 577-597.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham, NC: Duke University Press.
- Yalom, I.D., Leszcz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 5th edition. New York: BasicBooks.
- CATELEINE DE JONG**
Ongemak
- Brown, B. 11-3-2011. *The power of vulnerability* (You Tube). <https://www.youtube.com/watch?v=iCvmsMzIF7o>
- Cairo, A. (2018). *Intrreerede Aminata Cairo 17-1-2018* (You Tube), <https://www.youtube.com/watch?v=KNguDg1Myd8>
- Cairo, A. (2017). *Lectoraat Inclusive Education*. Den Haag, De Haagse Hogeschool
- Dahl, M. (2019). *Iedereen kijkt naar me*. Amsterdam: Bruna.
- Dweck, C. (2011). *Mindset*. Amsterdam: SWP Uitgeverij B.V.
- Goffman, E. (2011). *De dramaturgie van het dagelijkse leven. Schijn en werkelijkheid in sociale interacties*. (Vert. *The Presentation of Self in Everyday Life*, 1959). Utrecht, Erven J. Bijleveld, (3e dr.).
- Haagse Hogeschool, (2017), *Het verhaal van de Haagse Hogeschool*. Geraadpleegd van <https://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-haagse/over-ons/ons-verhaal>.
- Jeffers, S. (2007). *Feel the fear and do it anyway*. London, UK: Vermillion.
- Kotsko, A. (2010). *Awkwardness*. London, UK: Zero Books.
- Prins, A. 14-8-2018. *Een ode aan de broosheid* (You Tube). Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=uigv2ddMnzg>
- VEERLE ACKERSTAFF**
Designing for Inclusivity: A pilot session with Facility Management students
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Inclusive Education*, 6(2), 109-124.
- Cairo, A. (2018). *Inclusivity Training Toolkit Development*. The Hague: The Hague University of Applied Sciences/Lectorate of Inclusive Education.
- Kinghorn, D. (2010). *When you talk, do you feel like dancing?* Durham: A University Dialogue on Health.
- Lessac, A. (1990). *Body wisdom: The use and training of the human body*. San Bernardino, CA: Lessac Institute Publishing Company.
- Lessac, A. (1997). *The use and training of the human voice: A bio-dynamic approach to vocal life*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. New York: David Fulton Publishers.
- Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: Structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 265-280.
- Riordan, C. (2014, June 05). *Diversity is useless without inclusivity*. Retrieved from Harvard Business Review: <https://hbr.org/2014/06/diversity-is-useless-without-inclusivity>
- Sebba, J., and Sachdev, D. (1997). What works in inclusive education? – Summary (Report). Essex, UK: Barnardo's.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- Verstraete, P. (2016). Lessons in Silence: Power, Diversity, and the Educationalisation of Silence. *DiGeSt Journal of Diversity and Gender Studies*, 3(2), 59-74
- Vitello, S., and Mithaug, D.E. (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Wenger. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University.
- Zembylas, M., and Michaelides, P. (2004). The Sound of Silence in Pedagogy. *Educational Theory*, 54(2), 193-210
- WIL IJZEREEF**
Studeren met een functiebeperking onder de loep: de vraag voor inclusie en empowerment
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Beck, J. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford Press.
- Cairo, A. (2018). *Inclusivity Training Toolkit Development*. Den Haag, De Haagse Hogeschool/Lectoraat Inclusive Education.
- Cairo, A. (2017). *Lectoraat Inclusive Education*. Den Haag, De Haagse hogeschool

- David O. A., Matu, S.A., Pinte, S., Cotet, C.D., and D. Nagy (2014). Cognitive-behavioral processes based on using the ABC analysis by trainees' for their personal development. *Journal of Rational-Emotive Cognitive Behavior Therapy* 32,198–215.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational emotive therapy (RET). *Journal of Cognitive-Behavior Therapy*. 9(3), 139-172.
- Ijzereef, W.A.M. (2019). *SFB-monitor 2019. Enquête naar studeren met een functiebeperking in de Haagse Hogeschool*. HHS. Den Haag, De Haagse Hogeschool
- Kopijn, Y. (2018). *Aminata Cairo en haar roep om inclusieve wetenschapsbeoefening*. Geraadpleegd op 30 maart 2019, van: <https://www.linkedin.com/pulse/aminata-cairo-en-haar-roep-om-inclusieve-wetenschap-yvette-kopijn>.
- Landelijk Expertisecentrum Handicap en Studie (2017). *Handicap en studie vraagt aandacht voor studeren met een functiebeperking bij de politiek*. Geraadpleegd op 25 maart 2019, van: https://www.handicap_studie.nl/89_1043_Handicap__studie_vraagt_aandacht_voor_studeren_meten_functiebeperking_bij_de_politiek.aspx
- Ministerie van Onderwijs (2015). *Inwerking treden van de Wet studievoorschot*. Geraadpleegd op 26 april 2019, van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brieven/2015/04/01/inwerkingtreding-wet-studievoorschot-hoger-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs (2018). *Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek*. Geraadpleegd op 25 maart 2019, van : <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2018-09-19>.
- Rijksoverheid (2019). *Participatiewet*. Geraadpleegd op 11-2-2019, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet>. Den Haag, Rijksoverheid
- Severiens, S., Rezai, S., Wolff, R., de Koning, J., Gravesteijn, J., Tanis, O. & Beretty, T. (2009). Studeren met een functiebeperking. Resultaten van een onderzoek onder eerstejaarsstudenten. *Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek* 134. Den Haag: Ministerie van OCW.
- CINDY VAN BEEK – DE HAAN**
Studiesucces bij HBO-Pedagogiek: Perspectief van studenten
- Bakx, D. & Nuland van, E. (2015). *Studiesucces verhogen. Bevindingen en maatregelen uit de literatuur*. Avans Hogeschool.
- Beek –de Haan, van (2018). *Verhogen van het studiesucces bij hbo-Pedagogiek studenten op de Haagse Hogeschool. Door de kwesties betreffende studie-uitval en studiesucces te belichten vanuit het perspectief van de student*. Den Haag: Haagse Hogeschool / Lectoraat Inclusive Education.
- Berkel van, H., Jansen, E. & Bax, A. (2016). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bruijns, V., Kayzel, R., Morsch, I., & Ruis, P. (2014). *Leidraad studeerbaar en robuust onderwijs*.
- Cairo, et al. (2018). *THUAS Inclusivity Toolkit Development*. Den Haag: Haagse Hogeschool/ Lectoraat Inclusive Education.
- Haagse Hogeschool, The Hague. Centraal Bureau voor de Statistiek (2016). *Onderwijs in cijfers*. (Geraadpleegd op 11 april 2017: <http://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/sector-overstijgend-nederlandsonderwijssstelsel/hogst-behaaldeonderwijsniveau>)
- Jansen, E. (2012). De organisatie van het curriculum en de inrichting van de leeromgeving. In H. v. Berkel, E. Jansen, & A. Bax, *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs* (pp. 103-112). Den Haag: Boom
- Kappe, R. (2011). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. Amsterdam: Vrije Universiteit. <https://research.vu.nl/ws/portal-files/portal/42211942>)
- Kappe, R. (2017): *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts. Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken*. Lectorale rede. Haarlem: Hogeschool Inholland.
- Klatter, E. (2017). *Studiesucces. Van rendement naar engagement. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij*.
- Krabbe (2014). Hoe schrijf ik een onderzoeksplan? Een stappenplan voor praktijkgericht onderzoek. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het hoger beroepsonderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Roseval, W. (2017). *Hij als voorbeeld-figuur? Verhalen van geslaagde mannen met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs*. Masterthesis Humanistiek UvH, Utrecht.
- Schmidt, H. (2012). Hoe actief leren studiesucces beïnvloedt. In H. van Berkel, E. Jansen, & A. Bax, *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs* (pp. 49-63). Den Haag: Boom Lemma uitgevers. (Gedownload op 12 maart 2018: <https://onderwijsonderzoekblog.files.wordpress.com/2016/03/schmidt-h-2012-hoe-actief-leren-studiesucces-bec3a1nvloedt.pdf>)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd edition ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Torenbeek, M., Suhre, C., Jansen, E., & Bruinsma, M. (2011). Studentfactoren, curriculumopzet en tijdbesteding als verklaringen. In S. Severiens, *Studiesucces in de Bachelor* (pp. 59-87). Groningen: Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur.
- Vereniging Hogescholen (2017). *Uitval en Rendement. Facts 2016*. (Geraadpleegd op 22 mei 2017: <http://www.vereniginghogescholen.nl/thema's/onderwijs>.)
- Warps et al (2017) in ResearchNet: *De studiekeuzecheck. Landelijk onderzoek naar uitvoering en opbrengsten van de studiekeuzecheck*. Gedownload in juli 2017: <http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2017/01/17160503-Onderzoek-studiekeuzecheck-Eindrapport.pdf>
- Zie het onderzoeksrapport (Beek –de Haan, van, 2018) voor de complete literatuur t.b.v. het onderzoek.
- BEHNAZ TAEBI MET AMINATA CAIRO**
Gedeeld verleden, gezamenlijke toekomst
- Bourdieu, P. (1985). *Forms of Capital. In J.G. Richardson. Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- De Lange, E. Besselsen, S. Rahouti en C. Rijken. (2017). *Van azc naar een baan De Nederlandse regelgeving over en praktijk van arbeidsmarktintegratie van vluchtelingen*. Rapport. Universiteit van Amsterdam.

- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Falvey, M., Givner, C. & Kimm, C. (1995). What is an inclusive school? In R. Villa & J. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 1-12). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kemper, F. (red.) (2010), *Samenspel. Studies over etniciteit, integratie en sport*. Bennekom: Nederlands Instituut voor Sport en Bewegen (NISB).
- Klaver, J., en Odé, A. (2003). *De arbeids-integratie van vluchtelingen :Een verkenning van problemen en oplossingen*. Raad voor Werk en Inkomen.
- Maliepaard, M., Witkamp, B. & Jennissen, R. (2017). *Een kwestie van tijd?: De integratie van asielmigranten: een cohortonderzoek*. Den Haag: WODC.
- Maringe, F., Ojo, E. and Chiramba, O. (2017). Traumatized Home and Away: Toward a Framework for Interrogating Policy–Practice Disjunctures for Refugee Students in Higher Education, *European Education*, 49: 210–230.
- Matthews, J. (2008) Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- Nanhoe, A. (2012). *Mijn ouders migreerden om er op vooruit te gaan*. Ph.D. Thesis. Amsterdam: VU.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Severiens, S.E. & Verstegen, D.M.L. (2007). *Succes- en faalfactoren in het vmbo. Verklaringen voor vmbo-schoolloopbanen in de Rotterdamse regio. Resultaten van drie jaar onderzoek*. Rotterdam: Risbo. Geraadpleegd op http://www.risbo.nl/r_publicatie.php?pub=515
- Taylor, S. and, Sidhu, R. K. (2011). *Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?* *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Tillaart, van den H., Olde Monnikhof, M., S. Berg, van den, S., en Warmerdam, J. (2000). *Nieuwe Etnische Groepen in Nederland. Een onderzoek onder vluchtelingen en statushouders uit Afghanistan, Ethiopië en Eritrea, Iran, Somalië en Vietnam*. Nijmegen: ITS.
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision. Conceptual paper: Section for early childhood and inclusive education*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/imag-es/0013/001347/134785e.pdf>
- UNHCR. (2012). *Education Strategy 2012-2016*. Geneva: UNHCR.
- Wilson-Strydom, M. (2017). Disrupting structural inequalities of higher education opportunity: “Grit, resilience and capabilities at a South African University. *Journal of Human Development and Capabilities*. Advance online publication. doi:10.1080/19452829.2016.1270919
- Wolff, R. P. (2010). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs*.
- MILLY KOCK MET AMINATA CAIRO**
Changing the story: Pursuing an inclusive learning environment with & for Dutch Caribbean students
- Bussemaker, M., Crul, M.R.J., van Dijk, J.J. & Essed, P. (2011). *Beoordelingsrapport inzet G5-middelen: studiesucces bevordering van niet-westerse allochtone studenten in de vier grote steden*. [Assessment report input G5 resources: promotion of study success for non-western migrant heritage students in the four large urban areas] Den Haag: Hobeon.
- Haagse Hogeschool (2018). *Eerste 100 dagen rapport*.
- Kegel, K. (2009). Homesickness in international college students. In G.R. Walz, J.C. Bleuer, & R.K. Yep (Eds.), *Compelling counseling interventions: Vistas 2009* (pp. 67-76. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kincheloe, J.L. and S.R. Steinberg (2008). Indigenous Knowledges in Education: Complexities, Dangers and Profound Benefits. In eds. Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., and L. Tuhiwai Smith. *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. (pp.135-156). Los Angeles: Sage.
- Kock, M., (2010). *Voorbereiding en studieloopbaanbegeleiding: sleutels tot succes?* [Preparation and study trajectory support: keys to success?] Onderwijsrapport. Haagse Hogeschool
- Martens, R. (2016). Motivatietheorieën met impact op het standaard curriculum. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 259-266.
- Ryan R. M. and Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Sefa Dei, G.J. (2011.) *Indigenous Philosophies and Critical Education*. New York: Peter Lang.
- Stroebe, M., Vliet, T., Hewstone, M., & Willis, H. (2002). Homesickness among students in two cultures: Antecedents and consequences. *British Journal of Psychology*, 93(2), 147-168.
- Terry, M. L., Leary, M. R., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*, 12(3), 278-290.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2004). Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*. Occasional Paper (1), 3-15.
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books Ltd.
- Van Bosstraeten, H. (2005). *Crossculturele ervaringen bij jongeren: Onderzoek naar de betekenis van en de impact op communicatiepatronen, mediagebruik en andere sociale handelingen*. [Cross-cultural experience among young people: Research in the meaning of communication patterns, media use and other social interactions]. Dissertation. Katholieke Universiteit Leuven.

- Wolff, R.P. (2013). *Presteren op vreemde bodem: een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. [Achieving on foreign soil: research into social support sources and learning environment as factors in study success for non-western migrant heritage students in Dutch higher education (1997-2010)] Thesis. University of Amsterdam
- Zijlstra, W., Asper, H., Amrani, A., Tupan-Wenno, M., & van Stapele, N. (2013). *Generiek is divers: sturen op studiesucces in een grootstedelijke context*. [Generic is diverse: guiding towards study success within an urban context]. Utrecht: ECHO.
- KARYM LEITO**
In-Between two realities:
The liminal reality of
a migrating student
- Al Jazeera English. (2017, 2 maart). *Stuart Hall - Race, Gender, Class in the Media* [Video]. Geraadpleegd op 7 mei 2019, van https://www.youtube.com/watch?v=FW-P_N_FoW-I
- Ang, I. (2018). Inhabiting the diasporic habitus: on Stuart Hall's Familiar Stranger: A Life Between Two Islands. *Identities*, 25(1), 1–6.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation.. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Essed, P. (2008). Everyday Racism. *A Companion to Racial and Ethnic Studies*, 202–216.
- Hall, S., & Schwarz, B. (2017). *Familiar Stranger: A Life Between Two Islands*. Durham, NC: Duke University Press.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To Belong Is to Matter. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427.
- Maduro, E., & Oostindie, G. (1986). NOS A BAI ULANDA: Antillianen in Nederland 1634-1954. *In het land van de overheerser: II: Antillianen en Surinamers in Nederland, 1634/1667-1954* (pp. 133-244). Dordrecht: Foris Publications.
- MEMON BOUKIOUR**
The Great Equalizer:
De belofte van onderwijs
die we nog niet waar maken
- Biesta, G. J. (2015). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Duncan, A. (2018, 5 25). *Education: The "Great Equalizer"*. Retrieved 5 10, 2019, from Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/topic/Education-The-Great-Equalizer-2119678>
- Gonzalez, G. (2012). The nation's challenge: Education opportunity for all. *Keynote address by dean Gerardo Gonzalez to Ivy Tech Bloomington Commencement*.
- Growe, R. & Montgomery, P. S. (2003). Educational Equity in America: Is Education the Great Equalizer. *The Professional Educator*, 25(2).
- Hernández, A. (2016, Augustus 1). *They Tell You 'Education Is the Great Equalizer' – Here Are 20 Reasons That's a Lie*. Retrieved from Everyday Feminism: <https://everydayfeminism.com/2016/08/education-equalizer-a-lie/>
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.
- Johnson, D. R., Alvarez, P., Longerbeam, S., Soldner, M., Inkelas, K. K., Leonard, H. J., & Rowan-Kenyon, H. (2007). Examining Sense of Belonging Among First-Year Undergraduates From Different Racial/Ethnic Groups. *Journal of College Student Development*, 525-542.
- Kennisplatform Integratie & Samenleving. (2018). *Gelijke Kansen Op Gelijke Stages*. Maastricht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Reale, G. (1990, 5 20). *A History of Ancient Philosophy: Plato and Aristotle*. New York: SUNY Press. Retrieved 5 10, 2019, from Internet Encyclopedia of Philosophy: <https://www.icp.utm.edu/pla-laws/>
- Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms*. Retrieved 5 10, 2019, from TED Ideas Worth Spreading: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- HANNAH BOEKESTIJN**
De Kracht van Verhalen
- Dijksterhuis, A. (2016). *Het slimme onbewuste*. Prometheus: Amsterdam
- Hocker & Wilmot (2016). *Interpersonal conflict*. McGraw-Hill Education: New York
- Pen, J. (2017). *Knowledge illusion*. Verkregen op 1 februari, 2019 van <https://brandpuntplus.kro-ncrv.nl/brandpuntplus/knowledge-illusion/>
- Solnit, R. (2017). *De moeder aller vragen*. Uitgeverij: Podium: Antwerpen

*This is a publication by the
Lectorate of Inclusive Education
The Hague University of Applied Sciences*



SPECIAL THANKS

Marjolein Moonen
Wátte Zijlstra

AUTHORS

Aminata Cairo
Sairoen van Eekhout - Malgoezar
Daniël Rambaran
Fatima El Bouk
Ruben Boers
Winnie Roseval
Cateleine de Jong
Veerle Ackerstaff
Wil Ijzereef
Cindy van Beek - de Haan
Behnaz Taebi
Milly Kock
Karym Leito
Memon Boukiour
Hannah Boekestijn

COPY EDITING Aminata Cairo

DESIGN Since Today

ILLUSTRATIONS Jordy van den Nieuwendijk

PRINTING Okay Color Graphics

PUBLISHER The Hague University of Applied Sciences
www.haagsehogeschool.nl

THE HAGUE
UNIVERSITY OF
APPLIED SCIENCES

