



Van de auteur van *Wat écht werkt*

David Mitchell

Gelijke kansen in de school

Diversiteit in vijf thema's

pica | pelckmans pro

Doelen en perspectieven

Gelijke kansen in de school is gebaseerd op twee doelen en negentien perspectieven op hoe onderwijs en samenleving zouden moeten omgaan met diversiteit. In het boek zijn deze doelen en perspectieven kort samengevat. In deze download vind je een uitvoerige theoretische onderbouwing.

Doelen

Doel A: het respecteren en versterken van de mensenrechten van diverse mensen	3
Doel B: Het ontwikkelen van een inclusieve samenleving en wereldgemeenschap	7

Perspectieven

Perspectief 1: Theorieën van verdelende rechtvaardigheid zouden onze benadering van diversiteit moeten onderbouwen	9
Perspectief 2: Diversiteiten moeten gezien worden vanuit ecologisch perspectief	13
Perspectief 3: Beelden van diversiteit variëren in tijd en ruimte	14
Perspectief 4: Het is een uitdaging om het juiste evenwicht te vinden tussen gelijkheid en diversiteit	14
Perspectief 5: Convergentie van belangen helpt veranderingen in gedrag en beleid te verklaren	17
Perspectief 6: Diversiteiten hebben snijpunten met elkaar	18
Perspectief 7: Er zijn meerdere oorzaken voor diversiteiten	18
Perspectief 8: Mensen zijn genetisch gelijk op belangrijke identiteitskenmerken, maar individueel genetisch verschillend	19
Perspectief 9: Er moet aandacht worden geschonken aan een evolutionair perspectief op diversiteit	20
Perspectief 10: Veel verschillen zijn tamelijk klein, zelfs als ze statistisch significant zijn	21
Perspectief 11: De economie speelt een belangrijke rol bij het tegemoetkomen aan diversiteiten	22
Perspectief 12: Onderwijs is veellagig en veelzijdig	22
Perspectief 13: Er kan een wanverhouding bestaan tussen het culturele en sociale kapitaal van kinderen en scholen	23
Perspectief 14: Redelijkheid en wetenschappelijk bewijs zouden onderwijsbeleid en -praktijk moeten bepalen	26
Perspectief 15: Er moet rekening worden gehouden met de impact van verstorende technologieën op baanvooruitzichten	27
Perspectief 16: Technologie heeft de potentie om het onderwijs ingrijpend te veranderen	29
Perspectief 17: De focus zou moeten liggen op de uniciteit van individuen	29
Perspectief 18: Universal Design for Learning biedt eerlijke kansen voor leren	30
Perspectief 19: Er moeten vroegtijdige preventie- en interventieprogramma's worden ontwikkeld	30

Doel A: het respecteren en versterken van de mensenrechten van diverse mensen

Simpel gezegd is het van belang dat we erkennen dat mensen die anders zijn mensenrechten hebben. Het nadenken over de maatschappelijke verantwoordelijkheden tegenover kinderen die om wat voor reden dan ook minder bevoorrecht zijn, moet gebaseerd zijn op het brede concept van mensenrechten.¹ Deze rechten vertellen ons wat we mogen, moeten en niet moeten doen tegenover anderen en wat we mogen verwachten van anderen in hun gedrag jegens ons.

In 1948 werden de Verenigde Naties het eens over de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM). Deze resolutie, op 10 december 1948 aangenomen door de Algemene Vergadering van de VN, was het gevolg van de ervaringen van de Tweede Wereldoorlog. Met het einde van die oorlog verklaarde de internationale gemeenschap plechtig dat zij nooit meer zou toestaan dat er dergelijke gruwelijkheden zouden plaatsvinden.

In het kader van het thema van dit boek zijn met name drie artikelen relevant:

Artikel 1: Alle mensen worden vrij en gelijk in waardigheid en rechten geboren. Zij zijn begiftigd met verstand en geweten, en behoren zich jegens elkander in een geest van broederschap te gedragen.

Artikel 2: Een ieder heeft aanspraak op alle rechten en vrijheden, in deze Verklaring opgesomd, zonder enig onderscheid van welke aard ook, zoals ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale of maatschappelijke afkomst, eigendom, geboorte of andere status [...]

Artikel 7: Allen zijn gelijk voor de wet en hebben zonder onderscheid aanspraak op gelijke bescherming door de wet. Allen hebben aanspraak op gelijke bescherming tegen iedere achterstelling in strijd met deze Verklaring en tegen iedere ophitsing tot een dergelijke achterstelling.

Sinds 1948 zijn de in de UVRM geformuleerde beloften vertaald in wetgeving – in de vorm van verdragen, internationaal gewoonterecht, algemene principes, regionale overeenkomsten en interne rechtsregels – waarin mensenrechten zijn uitgedrukt en worden gegarandeerd.

Het recht op onderwijs is expliciet bepaald in drie internationale documenten:

1. Het Verdrag inzake de Rechten van het Kind uit 1989. Dit verdrag bevat artikel 29, dat vereist dat onderwijs gericht moet zijn op:
 - a. de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind;
 - b. het bijbrengen van respect voor de mensenrechten en de fundamentele vrijheden, en voor de principes van het Handvest van de Verenigde Naties;
 - c. de ontwikkeling van respect voor de ouders van het kind, de eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont en van het land waar hij of zij misschien uit afkomstig is, en voor beschavingen die anders zijn dan de zijne of de hare;
 - d. de voorbereiding op een verantwoordelijk leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, seksegelijkheid en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en religieuze groepen en mensen van inheemse afkomst.

¹ Deze paragraaf is grotendeels ontleend aan Sandel, M.J. (2009). *Justice: What's the right thing to do?* New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux; maar ook aan Fagan, A. (2014). 'Human rights.' *Internet Encyclopedia of Philosophy*. URL: www.iep.utm.edu/hum-rts/ (geraadpleegd 1 juli 2014); en Wenar, L. (2011). 'Rights'. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (najaar 2011), Edward N. Zalta (ed.). URL: plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/rights/ (geraadpleegd 15 oktober 2014).



Niet naar school

Hoewel alle landen met uitzondering van Somalië en de Verenigde Staten dit Verdrag hebben geratificeerd, zaten in 2012 in de hele wereld minstens 57,8 miljoen kinderen in de basisschoolleeftijd niet op school.² Hoewel dit een opvallende verbetering is ten opzichte van het cijfer van 99,7 miljoen in 2000, is het nog steeds reden voor grote zorg.

2. Het Internationale Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten uit 1999.³ De preambule van artikel 13, die gaat over het recht op onderwijs, stelt onder meer het volgende:

Onderwijs is zowel een mensenrecht op zichzelf als een onontbeerlijk middel om andere mensenrechten te realiseren. Onderwijs is immers het voornaamste hulpmiddel dat economisch en sociaal gemarginaliseerde volwassenen en kinderen in staat stelt om zichzelf uit de armoede te halen en de middelen te verwerven om ten volle deel te nemen aan het leven van hun gemeenschap [...] Maar het belang van onderwijs ligt niet enkel op praktisch vlak: een goed opgeleide, verlichte en actieve geest, in staat vrij en op vele gebieden werkzaam te zijn, is een van de vreugden en beloningen van het menselijk bestaan.

Overeenkomstig het laatste punt stelt artikel 13.1 van het Verdrag dat 'onderwijs gericht zal zijn op de zo volledig mogelijke ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid'. Artikel 13.2 vervolgt met te specificeren dat

onderwijs in al zijn vormen en op alle niveaus de volgende onderling verbonden en wezenlijke kenmerken zal hebben: beschikbaarheid van voldoende functionerende onderwijsinstellingen en -programma's; toegankelijkheid van onderwijsinstellingen en programma's voor iedereen, zonder onderscheid, waaronder fysieke en economische toegankelijkheid; aanvaardbaarheid van de vorm en de inhoud van onderwijs, inclusief curricula, lesmethoden en culturele eigenheid; en aanpasbaarheid van het onderwijs aan de behoeften van veranderende samenlevingen en gemeenschappen en aan de behoeften van leerlingen binnen hun diverse sociale en culturele settings.

3. Het Unescoverdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs uit 1960. Dit omvat de volgende artikelen:

3(b) Ervoor te zorgen, zo nodig door wettelijke voorschriften, dat er geen discriminatie bestaat bij de toelating van leerlingen tot onderwijsinstellingen;

4(a) Het lager onderwijs gratis te verschaffen en verplicht te stellen; de verschillende vormen van het middelbare onderwijs algemeen ter beschikking te stellen en voor een ieder toegankelijk te maken; het hoger onderwijs voor iedereen gelijkmatig toegankelijk te maken op basis van individuele capaciteiten; ervoor zorg te dragen dat een ieder zich aan de door de wet voorgeschreven verplichting tot het bezoeken van de school houdt;

4(b) Ervoor zorg te dragen dat in alle openbare onderwijsinstellingen van hetzelfde niveau de onderwijsnormen gelijk zijn en dat de voorwaarden ten aanzien van het gehalte van het gegeven onderwijs eveneens gelijk zijn;

² Unesco Institute for Statistics, 'Fixing the broken promise of Education for All'. Augustus 2014, Montreal.

³ Office of the High Commissioner for Human Rights (1999). *CESCR General Comment No. 13: The Right to Education (Art 13)*. Adopted at the Twenty-first Session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights, on 8 December 1999. URL: tinyurl.com/CESCR-comment13 (geraadpleegd 1 november 2015).

- 5(a) Het onderwijs dient gericht te zijn op de volledige ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de verhoging van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden; het onderwijs dient het begrip, de verdraagzaamheid en vriendschap tussen alle volkeren en alle rassen- of godsdienstige groepen te bevorderen, en dient de werkzaamheden van de Verenigde Naties voor het handhaven van de vrede te ondersteunen;
- 5(b) Het is noodzakelijk de volgende vrijheden van de ouders en, in voorkomende gevallen, van wettelijke voogden te eerbiedigen: in de eerste plaats dat zij voor hun kinderen andere instellingen kunnen kiezen dan die welke door de overheid worden in stand gehouden doch die voldoen aan door de bevoegde autoriteiten vast te stellen of goed te keuren minimum-onderwijsnormen [...]



Europese regelgeving

Veel landen en regionale overheden laten zich leiden door de UVRM en de daarmee verbonden verdragen, en verplichten zich ertoe zich te houden aan de principes daarvan. Zo ook in Europa, waar in 1953 het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden van kracht werd. Aanvankelijk was dit op basis van ratificatie, maar sinds 1998 is deze verplicht voor alle lidstaten van de Raad van Europa. Het verdrag verbiedt discriminatie op grond van 'sekse, ras, huidskleur, taal, religie, politieke of andere opvattingen, nationale of sociale afkomst, lidmaatschap van een nationale minderheid, eigendom, geboorte of andere status'.

Deze mensenrechtenwetten of -verdragen zijn voornamelijk bedoeld voor het verbieden van discriminatie; als zodanig zijn ze gericht op de verderop beschreven negatieve vorderingsrechten (zie 'Onderscheid in rechten' op pagina 7).

Ook de schoolcurricula in de onderwijssystemen van veel landen weerspiegelen mensenrechtenprincipes, vaak met sterke verwijzingen naar diversiteit. Zo eist het *New Zealand Curriculum* van scholen onder meer dat ze: (a) de biculturele grondslagen van Nieuw-Zeeland erkennen, (b) de culturele diversiteit van Nieuw-Zeeland weerspiegelen en de geschiedenis en traditie van alle volkeren in acht nemen, en (c) niet-seksistisch, niet-racistisch en niet-discriminerend zijn, en garanderen dat de identiteit, taal, mogelijkheden en talenten van leerlingen worden erkend en bevestigd en dat aan hun leerbehoeften wordt voldaan. Op vergelijkbare wijze probeert men in het Verenigd Koninkrijk diversiteit te bevorderen door in het *National Curriculum* uit 1999 'diversiteit' te bepalen als van toepassing op: jongens en meisjes, leerlingen met speciale leerbehoeften, leerlingen met een beperking, leerlingen van alle sociale en culturele achtergronden, leerlingen van verschillende etnische groepen waaronder Roma, vluchtelingen en asielzoekers en degenen met diverse linguïstische, religieuze achtergronden.⁴

Bij het respecteren van diversiteit van anderen is het van wezenlijk belang dat leerlingen verschillen in anderen – of die nu voortkomen uit ras, gender, vermogens of beperkingen – leren waarderen en positief beschouwen, en dat alle vormen van pesten, treiteren en stereotypering worden bestreden. Op een breder niveau worden leerkrachten gestimuleerd om tijdens het lesgeven lesmateriaal en beelden te gebruiken die sociale, religieuze en culturele diversiteit weerspiegelen.⁵ Op internationaal niveau heeft Unesco veel gedaan om de waardering van diversiteit te

⁴ DfEE (1999). *Social inclusion: Pupil support*. Londen: DfEE Circular 10/1999.

⁵ Zie Maylor, U., Read, B., Mendick, H., Ross, A. & Rollock, N. (2007). *Diversity and citizenship in the curriculum: Research review*. Londen: The Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University. URL: tinyurl.com/diversity-citizenship (geraadpleegd 1 juli 2014).

propageren door te pleiten voor een inclusief curriculum. Zo benadrukte Nicholas Burnett in het voorwoord van zijn invloedrijke publicatie, *Policy guidelines on inclusion in education*:⁶

Inclusief onderwijs is een proces dat met zich meebrengt dat scholen en andere leercentra zich omvormen om alle kinderen te bedienen – waaronder jongens en meisjes, leerlingen uit etnische en linguïstische minderheden, de plattelandsbevolking, degenen die besmet zijn met hiv en aids, en degenen met beperkingen en leermoeilijkheden [...] Het doel is het uitbannen van uitsluiting die een gevolg is van negatieve houdingen en een gebrek aan aandacht voor diversiteit in ras, economische status, sociale klasse, etniciteit, taal, religie, gender, seksuele geaardheid en talent.⁷

In dit boek behandel ik ook de vraag hoe we strijdige rechten kunnen verzoenen; bijvoorbeeld waar het recht op vrijheid van godsdienst conflicten oplevert met vrouwenrechten of met de rechten van het kind. Deze dilemma's vestigen de aandacht op het onderscheid tussen individuele en groepsrechten.



De waarde van diversiteit

Waarom is diversiteit belangrijk?

- Op *biologisch niveau* zag Charles Darwin in diversiteit van de soorten de principes van de evolutie om soorten te genereren. Deze genetische diversiteit uit zich in de manier waarop populaties zich aanpassen aan veranderende omgevingen. Bij meer variatie is de kans groter dat enkele individuen de genen zullen bezitten die geschikt zijn voor bepaalde omgevingen wanneer ze onder druk komen te staan. Dergelijke individuen hebben een grotere kans om te overleven en nakomelingen te krijgen die die genen dragen. Dit is wat er gebeurde toen de moderne mens evolueerde in Afrika en zich verspreidde over de wereld, door zich plaatselijk aan te passen aan de selectiedruk van klimaat, voedselbronnen en ziekteverwekkers die hij tegenkwam. Zo evolueerde diversiteit.
- Op *maatschappelijk niveau* is er een instrumenteel argument voor het bevorderen van diversiteit, door samenlevingen in het algemeen en scholen in het bijzonder. Tot de mogelijke wenselijke gevolgen behoren: (a) het versterken van de sociale ontwikkeling doordat individuen met een grotere groep mensen omgaan en relaties ontwikkelen; (b) leerlingen voorbereiden op een succesvolle carrière doordat ze zich bewust worden van verschillen leren omgaan met mensen met uiteenlopende vermogens, nationaliteiten en culturele achtergronden; (c) het vergroten van de kennis en het creatief denken door de interactie met een diverse groep mensen; (d) het versterken van het zelfbewustzijn van leerlingen, die hun levenservaringen kunnen vergelijken met en afzetten tegen anderen die sterk van hen verschillen. Respect voor diversiteit betekent dat we weten hoe we moeten omgaan met eigenschappen en omstandigheden die anders zijn dan de onze en de groepen waartoe we behoren, maar die aanwezig zijn bij andere individuen en groepen.⁸
- *Moreel gezien* is er veel te zeggen voor het respecteren van diversiteit op grond van de doctrine van mensenrechten.⁹ In een notendop gaat het om het bepalen van de fundamentele voorwaarden op grond

⁶ Unesco (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Parijs: Unesco. URL: tinyurl.com/guidelines-inclusion (geraadpleegd 3 juli 2014).

⁷ Idem, p. 4.

⁸ Hyman, J.S. & Jacobs, L.S. (2009). 'Why does diversity matter at College anyway?' *Professors' Guide*. URL: tinyurl.com/diversity-at-college (geraadpleegd 30 juni 2014).

⁹ Deze paragraaf is ontleend aan Fagan, A. (2014). 'Human rights.' *Internet Encyclopedia of Philosophy*. URL: www.iep.utm.edu/hum-rts/ (geraadpleegd 1 juli 2014).

waarvan ieder mens een minimaal goed leven kan leiden en de volledige burgerrechten kan genieten. Dit berust op het geloof in het bestaan van een waarlijk universele morele gemeenschap die uit alle mensen bestaat. Een verwant standpunt wat betreft mensenrechten stelt dat ieder individu een basale en algemene plicht heeft om de rechten van ieder ander individu te respecteren, omdat daardoor ook de eigen belangen worden beschermd tegen daden en nalatigheden die gevaar kunnen opleveren.

Onderscheid in rechten

Wanneer het om mensenrechten gaat, is het nuttig om onderscheid te maken tussen 'positieve vorderingsrechten' en 'negatieve vorderingsrechten'.¹⁰

- Positieve vorderingsrechten bepalen dat wij individuen op een positieve manier moeten behandelen door bijvoorbeeld medische behandeling te bieden in geval van ziekte of letsel en door passend onderwijs te bieden, ongeacht iemands beperkingen.
- Negatieve vorderingsrechten roepen het tweede deel van de hippocratische eed op, namelijk: 'Ik zal mijn voorschriften geven naar beste weten en kunnen, tot welzijn van de patiënten en ik zal hen behoeden voor alles, wat schadelijk en verkeerd is.' Met andere woorden, het leidende beginsel is dat we mensen die anders zijn niet moeten schaden.

Een ander onderscheid kan worden gemaakt tussen 'absolute rechten' en 'voorwaardelijke rechten'. Eerder heb ik dit onderscheid besproken in een artikel over medische behandeling aan ernstig zieke personen met beperkingen.¹¹ Ik merkte op dat een van de fundamentele morele en juridische principes waar westerse samenlevingen zich aan houden weliswaar is dat een mensenleven een waarde heeft die alle andere overwegingen te boven gaat (d.w.z. een absoluut recht), maar dat er uitzonderingen zijn, bijvoorbeeld doden uit zelfverdediging en je leven opofferen om dat van anderen te redden (d.w.z. een voorwaardelijk recht).

Hoewel ik me in dit boek niet zal bezighouden met kwesties rond doodstraf en oorlogvoering, is het de moeite waard om het onderscheid tussen absolute en voorwaardelijke rechten in het achterhoofd te houden wanneer we het gaan hebben over de individuen wier gedrag het welzijn en de rechten van anderen in gevaar kan brengen.

Als we nadenken over de rechten van kinderen komt de vraag op tot op welke hoogte ouders/verzorgers het recht hebben om te bepalen welk soort onderwijs hun kind zou moeten ontvangen. Is dat een absoluut recht of een voorwaardelijk recht? Zijn ouders de enigen die bepalen wat in het belang van hun kinderen is of heeft de staat ook een belang bij de ontwikkeling van zijn burgerij? Hoe kunnen die belangen met elkaar worden verzoend in geval van conflicten? Deze vragen komen naar voren als het gaat om schoolkeuze: niet-gemengde of gemengde scholen (zie hoofdstuk 2), openbare (staats) scholen of particuliere of *charter schools* of thuisonderwijs (zie hoofdstuk 3), scholen die bepaalde culturele/etnische groepen bedienen of multiculturele scholen (zie hoofdstuk 4), confessionele scholen of seculiere scholen (zie hoofdstuk 5) en inclusief onderwijs of buitengewoon onderwijs voor kinderen met speciale behoeften (zie hoofdstuk 6).

Doel B: Het ontwikkelen van een inclusieve samenleving en wereldgemeenschap

Gestimuleerd door het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap is het idee van inclusief onderwijs inmiddels overal ter wereld op de onderwijsagenda komen te staan. In vrijwel elk land is inclusief onderwijs een van de belangrijkste kwesties geworden in het onderwijs voor leerlingen met beperkingen of speciale onderwijsbehoeften. In de afgelopen 40 à 50 jaar is de nadruk verschoven van segregatie, via integratie naar inclusie.

¹⁰ Houlgate, L.D. (1980). *The child and the state*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

¹¹ Mitchell, D.R. (1985). 'Ethical and legal issues in providing medical treatment for seriously ill handicapped persons.' *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(4), 245–256.

In dit boek wil ik de reikwijdte van inclusief onderwijs uitbreiden naar alle lerenden, in plaats van alleen diegene met speciale onderwijsbehoeften als gevolg van beperkingen. Met name zal ik aandacht besteden aan andere potentiële bronnen van achterstand en uitsluiting, zoals gender (in sommige landen), armoede, taal, etniciteit en lidmaatschap van een religieuze minderheid. De complexe onderlinge relaties tussen deze factoren zullen ook aandacht krijgen.

Deze opvatting van inclusief onderwijs werd tevens besproken tijdens de 48e zitting van de Internationale Unesco Conferentie over Onderwijs in november 2008. Daar werd erkend dat 'inclusief onderwijs een voortdurend proces is, gericht op het aanbieden van kwaliteitsonderwijs voor iedereen met respect voor de diversiteit en de verschillende behoeften en talenten, kenmerken en leerverwachtingen van de leerlingen en gemeenschappen, waarbij elke vorm van discriminatie is uitgebannen'.¹² Een ruimere definitie is ook bepleit in de Verenigde Staten door Susan Baglieri en haar collega's¹³ en door Shelley Zion en Wanda Blanchett.¹⁴

Als we dit spoor nemen, moeten we vragen gaan onderzoeken zoals: Is er enige rechtvaardiging voor niet-gemengde scholen? Kunnen confessionele scholen worden gerechtvaardigd? Moeten scholen voor bepaalde culturele groepen/rassen worden getolereerd? Wat moeten we doen met scholen die *de facto* leerlingen uit lage sociaaleconomische bevolkingsgroepen bedienen? Meer in het algemeen moeten we bedenken hoe samenlevingen en de wereldgemeenschap inclusiever gemaakt kunnen worden.

Maar waarom is inclusiviteit belangrijk? Het pleidooi voor inclusief onderwijs draait om vier hoofdargumenten.

1. Ten eerste beweren sommige auteurs dat elke uitsluiting of segregatie van leerlingen met speciale behoeften een schending is van hun mensenrechten en een oneerlijke verdeling van onderwijsmiddelen vormt.¹⁵
2. Ten tweede zien anderen inclusief onderwijs als een belangrijke bijdrage aan een democratische samenleving.¹⁶
3. Het derde argument draait om de intergroepcontacttheorie, die naar voren is gebracht door de Amerikaanse psycholoog Gordon Allport; hij suggereerde dat contact tussen leden van verschillende groepen vooroordelen en conflicten tussen groepen kan verminderen.¹⁷ Hij stelde dat vooroordelen een direct gevolg zijn van generaliseren en simplificaties over een hele groep op basis van onvolledige of onjuiste informatie. Dergelijke vooroordelen kunnen verminderd worden als er meer contact is en men meer te weten komt over mensen die anders zijn.
4. Idealiter zouden dergelijke contactsituaties gekenmerkt worden door vier belangrijke voorwaarden: gelijke status, samenwerking tussen groepen, gemeenschappelijke doelen, en steun van maatschappelijke en institutionele autoriteiten. Dit vierde argument heeft te maken met de belangrijke rol van sociale verbondenheid, die door veel auteurs wordt gezien als een van de basisbehoeften van mensen – een gerichtheid die waarschijnlijk is terug te voeren op het overlevingsvoordeel.¹⁸

In 2008 bracht de Raad van Europa¹⁹ een overtuigende benadering naar voren voor het omgaan met de toenemende culturele diversiteit in Europa die voortbouwt op het concept van inclusie. Een witboek ging in op de vraag: 'Hoe

¹² Unesco/IBE (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Genève: Unesco/IBE, p. 126.

¹³ Baglieri, S., Bejoian, L.M., Broderick, A.A., Connor, D.J. & Valle, J. (2011). '[Re]claiming "inclusive education" toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child.' *Teachers College Record*, 113(10), 2122–2154.

¹⁴ Zion, S. & Blanchett, W. (2011). '[Re]conceptualizing inclusion: Can critical race theory and interest convergence be utilized to achieve inclusion and equity for African American students?' *Teachers College Record*, 113(10), 2186–2205.

¹⁵ Christensen, C. (1996). 'Disabled, handicapped or disordered: What's in a name?' In C. Christensen & F. Rizvi (eds), *Disability and the dilemmas of education and justice* (p. 63–78). Buckingham: Open University Press.

¹⁶ Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1999). 'Inclusive education: A requirement of a democratic society.' In H. Daniels & P. Garner (eds), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (p. 12–23). Londen: Kogan Page.

¹⁷ Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge/Reading, MA: Addison-Wesley.

¹⁸ Allman, D. (2013). 'The sociology of social inclusion.' *Sage Open*, 3(1), doi:1177/2158244012471957.

¹⁹ Council of Europe (2008). *Living together as equals in dignity. White Paper on intercultural dialogue*. Strasbourg: Council of Europe.

zullen we omgaan met diversiteit en wat is onze visie op de samenleving van de toekomst?’ Het presenteerde twee alternatieven, waarbij de voorkeur lag op het alternatief dat gericht is op inclusie: ‘Is het een samenleving van gesegregerde gemeenschappen, op zijn best gekenmerkt door het naast elkaar bestaan van meerderheden en minderheden met onderscheiden rechten en verantwoordelijkheden, losjes bijeengehouden door wederzijdse onwetendheid en stereotypen? Of is het een levendige en open samenleving zonder discriminatie, waarvan we allemaal profijt hebben, en die gekenmerkt wordt door de inclusie van alle inwoners in het volle respect van hun mensenrechten?’

In overeenstemming met deze inclusieve benadering betoogde dit witboek verder dat de gemeenschappelijke toekomst van Europa afhangt van zijn vermogen om mensenrechten, democratie en gerechtigheid te garanderen en te ontwikkelen, en om wederzijds begrip te bevorderen. Om deze doelen te bereiken zou een ‘interculturele benadering’, in tegenstelling tot een ‘multiculturele benadering’, het beste model vormen voor de omgang met etnische, religieuze, linguïstische en culturele diversiteit. Ik werk dit model verder uit in hoofdstuk 4 en 5, maar op dit punt is het de moeite waard om te zeggen waar het bij een interculturele dialoog om gaat. Kort gezegd wordt dit gezien als ‘een open en respectvolle uitwisseling van gezichtspunten tussen individuen, groepen met verschillende etnische, culturele, religieuze en linguïstische achtergronden en erfgoed op basis van wederzijds begrip en respect’.



Inclusief onderwijs

Wat bedoelen we met inclusief onderwijs? Ik definieer inclusief onderwijs tamelijk eenvoudig als ‘onderwijs dat past’, dat wil zeggen onderwijs dat past bij de talenten, interesses, waarden en ervaringen van lerenden – en hun behoefte om om te gaan met hun leeftijdsgenoten in al hun diversiteit. Zoals ik elders geschreven heb,²⁰ is het niet langer juist als beleidsmakers en onderzoekers inclusief onderwijs alleen maar, of zelfs voornamelijk, definiëren in termen van plaatsing – hoewel dat ook van belang is. Ik zie het eerder als een veelzijdig concept dat van opleiders op alle niveaus in het systeem vraagt om te zorgen voor visie, plaatsing, curriculum, beoordeling, lesgeven, acceptatie, toegankelijkheid, ondersteuning, middelen en leiderschap.

Perspectieven

Perspectief 1: Theorieën van verdelende rechtvaardigheid zouden onze benadering van diversiteit moeten onderbouwen

Wanneer we spreken over de basis van mensenrechten, moeten we ook bepalen welk economisch raamwerk we willen hanteren en welke verdeling van de welvaart moreel de voorkeur verdient. Een keuze voor de principes van ‘verdelende rechtvaardigheid’ is uiterst belangrijk wanneer we bepalen hoe samenlevingen omgaan met verschillen tussen hun burgers, met name hoe ze zich gedragen tegenover de minder bevoorrechten – en in het bijzonder tegenover kinderen.

Er zijn verschillende noties van verdelende rechtvaardigheid naar voren gebracht. Dit is een complexe kwestie om te onderzoeken, op het kruispunt van filosofie en economie. Maar het is een onderbouwing van onze benadering van het onderwijs aan mensen die anders zijn en moet dus aan de orde worden gesteld. Hieronder volgt een korte samenvatting van wat ik beschouw als de vijf belangrijkste benaderingen van verdelende rechtvaardigheid.²¹

²⁰ Mitchell, D. (2015). ‘Inclusive education is a multi-faceted concept’. *Center for Educational Policy Studies Journal (Slovenia)*, 5(1), 9–30.

²¹ Zie Sandel, M.J. (2009). *Justice: What’s the right thing to do?* New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux.

Strikt egalitarisme

Dit is misschien wel het eenvoudigste idee van verdelende rechtvaardigheid. Het vereist de toewijzing van gelijke materiële goederen aan alle leden van een samenleving, op grond van de morele gelijkheid van mensen. Zoals opgemerkt door de Harvard-filosoof Michael Sandel²² beschreef Kurt Vonnegut een extreme interpretatie van dit principe in zijn korte verhaal 'Harrison Bergeron'. In het jaar 2081 'was iedereen eindelijk gelijk [...] Niemand was slimmer dan iemand anders. Niemand was knapper dan iemand anders. Niemand was sterker en sneller dan iemand anders.' Om deze gelijkheid af te dwingen had een 'United States Handicapper General' ruime macht om afwijkende individuen te straffen – door hen te reduceren tot de gewenste norm.

Er zijn twee zaken die moeten worden opgelost bij egalitarisme: hoe moet je de verdeling indexeren en wat is het tijdschema voor verdeling? Het gebruik van geld is de meest voorkomende manier om verdelingsprincipes te indexeren. Het tijdschema kan niet zo gemakkelijk worden bepaald. In de ene versie moeten alle mensen evenveel rijkdom hebben op een bepaald beginpunt, waarna ze vrij zijn om ermee te doen wat ze willen – met als gevolg dat toekomstige resultaten ongetwijfeld ongelijk zijn. De meest voorkomende vorm van het principe van strikte gelijkheid bepaalt dat het *inkomen* gelijk moet zijn in *opeenvolgende* tijdvakken, hoewel ook dit tot aanzienlijke ongelijkheden in welvaart kan leiden als variatie in sparen is toegestaan. Het is misschien geen verrassing dat het strikt egalitaristische principe van verdelende rechtvaardigheid als onhoudbaar wordt gezien. Deels in een poging om valkuilen van strikt egalitarisme te vermijden, ontwerpen sommige economen verdelingsprincipes waarin eigen verantwoordelijkheid, toeval en geluk in het economische leven een rol kunnen spelen; het is niet raar dat deze benadering bekendstaat als geluksegalitarisme.

Hoewel het op het eerste gezicht aantrekkelijk lijkt, ben ik geen voorstander van strikt egalitarisme als morele basis voor het onderwijs aan kinderen met diverse achtergronden. Ik besef echter wel dat de huidige trend in veel landen om de principes van egalitarisme los te laten, risico's inhoudt voor mensen met een niet-bevoorrechte achtergrond.

Libertarisme

Deze benadering concentreert zich op de morele eisen van vrijheid van zelfeigenaarschap. Voorstanders van dergelijke libertaristische principes pleiten voor onbelemmerde marktwerking en beperkte overheidsregelingen of -bemoeienis, niet met het oog op economische efficiëntie, maar in de naam van de menselijke vrijheid.

Wij hebben het recht om te doen wat we willen met ons bezit (inclusief ons eigen lichaam, ons eigen zelf), mits we het recht van anderen respecteren om hetzelfde te doen. Een rechtvaardige verdeling van de welvaart ontstaat in de vrije uitwisseling van goederen en diensten in een vrije markt. Van mensen mag niet worden geëist dat ze zorgen voor de welvaart van anderen, want dat zou hun recht op zelfeigenaarschap schenden. Libertaristen geloven dus in een minimale staat, die zich beperkt tot het toezicht op naleving van contracten, het beschermen van privé-eigendom en het handhaven van de openbare orde. Zij verwerpen dus elke inmenging van de staat om een egalitaire herverdeling van welvaart te realiseren, zoals hierboven beschreven. Deze visie werd bijvoorbeeld tot gemeengoed gemaakt door de Amerikaanse econoom Milton Friedman²³ en de filosoof Robert Nozick.²⁴ Nozick geeft echter wel toe dat enige herverdeling van welvaart acceptabel is als kan worden aangetoond dat iemands winsten zijn ontleend aan onrechtvaardigheden in het verleden (bijvoorbeeld de slavernij van anderen of de illegale inbeslagneming van bezittingen).

Ook verwerpen libertaristen paternalisme (bijvoorbeeld de verplichting om een veiligheidsgordel te dragen in de auto of een helm bij het motorrijden) en zedenwetgeving (bijvoorbeeld wetten die prostitutie beperken).

²² Idem.

²³ Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

²⁴ Nozick, R. (1974). *Anarchy, state and utopia*. New York, NY: Basic Books.

Libertarisme is volgens mij onderdeel van het probleem, niet van de oplossing, als het gaat om de aanpak van de behoeften van minder bevoorrechte kinderen. Neoliberalisme, dat de nadruk legt op individualisme, 'managerialisme' en competitie binnen het onderwijs, is geen stevige filosofische basis voor het realiseren van rechtvaardigheid voor dergelijke kinderen.

Utilitarisme

De twee invloedrijkste denkers van het klassieke utilitarisme zijn Jeremy Bentham, een Britse filosoof en sociaal hervormer uit de 18e en 19e eeuw, en John Stuart Mill, ook een 19e-eeuwse Britse filosoof. Zij stelden dat daden rechtvaardig zijn als ze nuttig of profijtelijk zijn voor een meerderheid. Met andere woorden, daden moeten worden beoordeeld aan de hand van hun gevolgen.²⁵ Alleen die daden die het algemeen nut maximaliseren (dat wil zeggen die genot of geluk brengen en pijn of lijden voorkomen) worden als moreel juist beschouwd. Verder moeten we ons in onze handelswijze laten leiden door het grootste geluk voor het grootste aantal mensen: wat maximaliseert de welvaart, of het collectieve geluk, van de samenleving als geheel?

Later schreef John Stuart Mill diverse herzieningen op de theorie van Bentham en bracht de klassieke verdediging van de individuele vrijheid in stelling door te betogen dat mensen vrij zouden moeten zijn om te doen wat ze willen, mits ze anderen geen schade toebrengen. Hij schreef: 'Onafhankelijkheid is, van rechtswege, absoluut. Over zichzelf en over zijn eigen lichaam en geest heerst het individu.'²⁶ Mill verwoordde dit idee in utilitaristische termen door te betogen dat het respecteren van individuele vrijheid in de loop der tijd zal leiden tot het grootste collectieve menselijke geluk. Zo kan bijvoorbeeld een afwijkend standpunt waar blijken te zijn en dus het heersende standpunt corrigeren.

Op het eerste gezicht is utilitarisme niet geschikt om toe te passen op minder bevoorrechte kinderen, simpelweg omdat deze kinderen een minderheid vormen en geen deel uitmaken van het 'grootste aantal mensen'. Ik moet echter toegeven dat door het toewijzen van extra middelen aan deze kinderen en het verkleinen van de tekorten die ik later in dit hoofdstuk zal beschrijven, het collectieve geluk van de samenleving als geheel zou kunnen worden vergroot. Als gelijkstellingsbeleid slaagt, kunnen we zeker verbeterde uitkomsten op onderwijs-, sociaal en gezondheidsgebied verwachten – ten gunste van alle leden van de samenleving.

Kants visie van rationeel bepaalde morele principes

Immanuel Kant, een 18e-eeuwse Duitse filosoof, pleitte voor het ideaal van een mogelijke wereldgemeenschap van rationele individuen die de morele principes voor het garanderen van rechten autonoom bepalen. Volgens Michael Sandel biedt Kant 'een van de krachtigste en invloedrijkste interpretaties [van plichten en rechten] die ooit door een filosoof is gegeven'²⁷ en zijn nadruk op de menselijke waardigheid 'inspireert hedendaagse opvattingen over universele mensenrechten'.²⁸

Kant stelde dat mensen drie essentiële eigenschappen hebben. Ten eerste zijn we rationele wezens, die in staat zijn tot redelijk denken. Ten tweede verdient elk van ons waardigheid en respect. Ten derde zijn we autonome wezens, die in staat zijn vrij te handelen. Bij elkaar genomen onderscheiden we ons daarmee van een louter dierlijk bestaan.

Volgens Kant moet een morele redenering berusten op absolute gedragsregels die voor iedereen gelden. Hij meende dat we tot dergelijke morele principes kunnen komen door de 'zuivere praktische rede' en door autonoom

²⁵ Vandaar dat utilitarisme soms consequentialisme wordt genoemd.

²⁶ Mill, J.S. (1859). *On liberty*. S. Collini (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Hoofdstuk 1.

²⁷ Sandel, M.J. (2009). *Justice: What's the right thing to do?* New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux. p. 104.

²⁸ Idem, p. 105.

te handelen. Dit betekent handelen naar wetten die we onszelf opleggen, niet volgens de dictaten van de natuur of sociale conventies. Wanneer we op die manier handelen, doen we dat omwille van de zaak zelf, als een doel op zich, of in het geval van anderen behandelen we de mensen als een doel op zichzelf. Zoals Michael Sandel het uitdrukt: 'Waar het om gaat is dat we doen wat goed is omdat het goed is, niet met een of andere bijbedoeling.'²⁹ Dit is Kants 'plichtethiek'. Hoewel een handeling ook genot of plezier kan opleveren, mag dat niet het voornaamste motief zijn om iets voor anderen te doen. Zoals Kant het uitdrukte: 'Handel zo dat je de mensheid, zowel in je eigen persoon als in de persoon van ieder ander, nooit als louter middel benadert, maar steeds ook als doel.'³⁰ De morele wet, zo verdedigde hij, kan noch berusten op de belangen en verlangens van individuen, noch op de belangen of verlangens van een gemeenschap. Het moge duidelijk zijn dat dit principe de moderne opvatting van universele mensenrechten ondersteunt, evenals onze verplichtingen tegenover degenen die minder bevoorrecht zijn.

Kant sprak ook over een categorische imperatief, of een 'universele wet' die er kort gezegd op neerkomt dat je uitsluitend handelt volgens de gedragsregels waarvan je kan willen dat zij een algemene wet waren.³¹ In een notendop: wat zou er gebeuren als *iedereen* iets zou doen of niet doen? Dit is een goede toets of iemand in zijn handelen zijn eigen belangen boven die van anderen stelt.

Rawls' verschilprincipe

Ik kom nu bij een theorie van verdelende rechtvaardigheid die zeer relevant is voor het bepalen van onze verplichtingen tegenover degenen die minder bevoorrecht zijn. De Amerikaanse filosoof John Rawls³² suggereerde dat we principes van rechtvaardigheid moeten bepalen door ze te kiezen achter 'een sluier van onwetendheid', waarbij we ons voorstellen dat we niets weten over wie we zijn – of we rijk of arm zijn, wat onze gender of etniciteit is enzovoort. Als niemand een van die dingen wist, zo stelde hij, dan zouden we keuzes maken vanuit een oorspronkelijke positie van gelijkheid en de principes waar we het over eens zouden worden, zouden rechtvaardig zijn. Rawls beweerde dat dit proces zou leiden tot twee essentiële principes van rechtvaardigheid. Het eerste is dat iedere persoon gelijke basisrechten en -vrijheden heeft, zoals de vrijheid van meningsuiting en godsdienst. Volgens het tweede, dat hij het verschilprincipe noemde, is afwijken van strikte gelijkheid alleen toegestaan wanneer bij de ongelijkheden in kwestie de minst bevoorrechten in de samenleving materieel beter af zijn dan bij strikte gelijkheid. Als deze twee regels in de praktijk echter strijdig zijn, betoogde Rawls dat basisvrijheden niet mogen worden opgeofferd om een grotere gelijkheid van kansen of een grotere hoeveelheid materiële goederen op te leveren, zelfs voor degenen die het slechtst af zijn.

Rawls was niet principieel tegen een systeem van strikte gelijkheid per se, maar hij betoogde ook niet dat hij daar op uit was; hem ging het meer om de absolute dan de relatieve positie van de minst bevoorrechte groep. Verder meende Rawls dat het mogelijk was om de ongelijke verdeling van talenten recht te zetten zonder de getalenteerden te benadelen (zoals in Kurt Vonneguts verhaal 'Harrison Bergeron'). Hoe je dit kunt doen, is tamelijk controversieel en sommigen zouden zeggen onrealistisch. Hij betoogde bijvoorbeeld dat begaafdheden en talenten moeten mogen floreren, en zelfs gestimuleerd moeten worden, maar dat de beloningen voor degenen die ze bezitten ten goede zouden moeten komen aan de gemeenschap als geheel, met enige herverdeling naar de minst bevoorrechten. Zoals hij het stelde: 'Degenen die door de natuur zijn begunstigd, wie ze ook zijn, mogen alleen van hun geluk profiteren voor zover de situatie van mensen die minder geluk hebben gehad wordt verbeterd.'³³

²⁹ Idem, p. 111.

³⁰ Wikipedia.

³¹ Idem.

³² Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

³³ Idem, sec. 17.



Kritiek op het verschilprincipe

Libertaristen maken natuurlijk bezwaar tegen het verschilprincipe: volgens hen vormt het een onacceptabele inbreuk op de vrijheid, eigendomsrechten of zelfeigenaarschap. Rawls wordt ook bekritiseerd omdat hij de aanspraken negeert van mensen die bepaalde economische voordelen verdienen op grond van hard werken of bijzondere bijdragen. Utilitaristen maken bezwaar omdat zijn ideeën het algemeen nut niet maximaliseren. En ten slotte betogen de voorstanders van geluksegalitarisme dat het principe van Rawls niet volledig recht doet aan de morele rol die geluk en verantwoordelijkheid volgens hen zouden moeten spelen bij principes van verdelende rechtvaardigheid.

In zijn overzicht van rechtvaardigheidstheorieën concludeert Michael Sandel dat zelfs wanneer rekening wordt gehouden met alle kritiek, Rawls' ideeën 'de meest overtuigende argumenten vormen voor een gelijkere samenleving die de Amerikaanse politieke filosofie tot op heden heeft voortgebracht'.³⁴ Ik zie geen aanleiding om het oneens te zijn met deze samenvatting. Rawls' theorie vormt een stevige basis voor het bepalen van onze verplichtingen jegens kinderen die minder bevoorrecht zijn door hun sociaaleconomische status (SES) of culturele achtergrond, mate van bekwaamheid en, in sommige omstandigheden, hun gender of religie.

Perspectief 2: Diversiteiten moeten gezien worden vanuit ecologisch perspectief

Alle levende wezens bevinden zich in een omgeving, of een ecosysteem, van uiteenlopende complexiteit. In dit boek hanteer ik een gedragsmatig ecologisch perspectief, door te focussen op hoe het kind wordt beïnvloed door complexe interacties tussen maatschappelijke, gemeenschaps-, gezins-, school- en klasfactoren. Dit betekent dat we aandacht besteden aan hoe menselijk gedrag varieert met, en zich aanpast aan, ecologische contexten.³⁵

Elders schetste ik de relaties tussen de verschillende elementen die van invloed zijn op kinderen in een ecologisch model.³⁶ Dit model heeft de vorm van een spiraalvormig systeem dat zowel macro- als microcomponenten omvat (zie onderstaande figuur). Het is deels gebaseerd op de 'ecologische systeemtheorie' van Urie Bronfenbrenner.³⁷ Hier volgen de belangrijkste principes:

- Individuele kinderen vormen de kern van het systeem.
- Kinderen zijn ingebed in een gezin, dat op zijn beurt interacteert met een reeks andere systemen – klas, school, gemeenschap en de bredere samenleving.
 - Tot de gezinsfactoren behoren interactiepatronen, taal, cultureel kapitaal en opvattingen over de waarde van onderwijs.
 - Tot de klasfactoren behoren het curriculum, beoordeling, pedagogiek, invloeden van leeftijdsgenoten en het klimaat in de klas.
 - Tot de schoolfactoren behoren het beleid, leiderschap, de schoolcultuur en de inzet van mensen en kapitaal.
 - Tot de gemeenschapsfactoren behoren demografische kenmerken, economische middelen en culturele waarden.

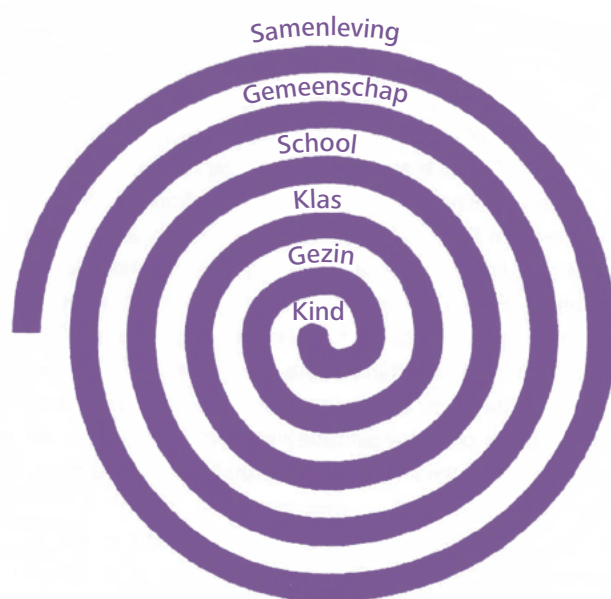
³⁴ Sandel, op. cit., p. 166.

³⁵ Nettle, D., Gibson, M.A., Lawson, D.W. & Sear, R. (2013). 'Human behavioral ecology: Current research and future prospects.' *Behavioral Ecology*, doi: 10.1093/beheco/ars222.

³⁶ Zie Mitchell, D. (2012). *Joined-up: A comprehensive ecological model for working with children with complex needs and their families. A review of the literature carried out for the New Zealand Ministry of Education*. Wellington, Nieuw-Zeeland: Ministry of Education. URL: tinyurl.com/joined-up (geraadpleegd 19 mei 2016).

³⁷ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Tot de maatschappelijke factoren behoren het onderwijsbeleid, de financiering en verantwoordingsmechanismen.
- Dergelijke systemen zouden moeten ‘samensmelten’, waarbij het zowel om horizontale als verticale integratie gaat. Horizontale integratie vereist dat systemen op hetzelfde niveau met elkaar verbonden worden om te zorgen voor consistentie en verenigbaarheid van benaderingen (bijvoorbeeld tussen leerkrachten op een school). Verticale integratie vereist het verbinden van directere, of nabijgelegen, systemen met verderaf gelegen systemen waarin ze zijn ingebed (bijvoorbeeld school, gemeenschap en de bredere samenleving).
- Invloeden tussen systemen gaan in beide richtingen. Net zoals gezinnen kinderen beïnvloeden, beïnvloeden kinderen hun gezin, en net zoals scholen gezinnen beïnvloeden, beïnvloeden gezinnen scholen enzovoort. Ik denk dat kinderen een aanzienlijke bijdrage leveren aan hun eigen leerprocessen. Zij leren van hun ervaringen, kiezen waar ze aandacht aan besteden en werken hun eigen ‘spelregels’ uit. Op internet kiezen kinderen in toenemende mate wat, hoe en van wie ze willen leren. Zij zijn actieve deelnemers in hun eigen ontwikkeling en geen brok klei die gevormd wordt door handen om hen heen.
- De complexiteitstheorie richt de aandacht meer op gehelen dan op delen, en meer op meerdimensionale relaties en dynamische interacties tussen componenten van een systeem dan op lineaire modellen van oorzaak en gevolg. Bij complexe systemen als die waar we in dit boek mee te maken hebben, zijn gehelen veel meer dan de som van hun delen. Bovendien veranderen ze en ontwikkelen ze zich door feedbacklusen die bestaan tussen hun delen.³⁸



Perspectief 3: Beelden van diversiteit variëren in tijd en ruimte

Ik schrijf dit boek in 2015–2016 in mijn huis in Nieuw-Zeeland, maar ik ben mij er terdege van bewust dat verschillen verschillend worden gezien in verschillende landen en op verschillende momenten in de geschiedenis. De context van tijd en ruimte is van invloed op de manier waarop diverse domeinen van verschillen sociaal geconstrueerd worden en op de aard van de strijdige sociale krachten die daarin een rol spelen.

Perspectief 4: Het is een uitdaging om het juiste evenwicht te vinden tussen gelijkheid en diversiteit

Het vormt een grote uitdaging voor samenlevingen overal ter wereld om het juiste evenwicht te vinden tussen erkenning van de rechten van diverse bevolkingsgroepen en de noodzaak om sociale cohesie te bevorderen. Het

³⁸ Voor gedetailleerde beschrijvingen van complexe systemen, zie Cochrane-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L. & Aitken, G. (2014). ‘The challenge and promise of complexity theory for teacher education research.’ *Teachers College Review*, 116(5), 1–38; en Byrne, D. (1998). *Complexity theory and the social sciences*. New York, NY: Routledge.

is onvermijdelijk dat deze uitdaging in belangrijke mate bij opleiders komt te liggen. Wanneer bedreigt het tolereren of stimuleren van diversiteit de maatschappelijke samenhang? En omgekeerd, heeft het streven naar sociale cohesie als bedoeld of onbedoeld gevolg dat degenen die anders zijn worden uitgesloten? In hoeverre moeten opleiders streven naar homogeniteit van waarden, prestaties en gedrag bij leerlingen? In hoeverre moeten zij proberen om degenen die afwijken van de hoofdstroom van de samenleving te assimileren? Welke verschillen moeten zij toejuichen en versterken? Welke moeten ze proberen te verkleinen of zelfs uit te bannen? Ik hoop dat dit boek bijdraagt aan het beantwoorden van deze vragen.



Verschillen hebben niet dezelfde waarden

Het is duidelijk dat niet alle verschillen dezelfde waarde hebben. Sommige, zoals uitzonderlijke intelligentie en fysieke bekwaamheid, kunnen rekenen op brede goedkeuring en worden het waard geacht te stimuleren. Andere, zoals afwijkende persoonlijkheidstrekken die leiden tot crimineel gedrag, worden gezien als weezinwekkend en moeten worden uitgebannen of beperkt. Echter, zelfs deze twee categorieën zijn niet universeel vastgesteld, en verschillende samenlevingen hebben een ander beeld van begaafdheid en criminaliteit, zowel vroeger als nu. In feite zal elke categorie van verschillen die ik in dit boek onderzoek waarschijnlijk verschillende reacties oproepen in verschillende samenlevingen en op verschillende momenten in hun geschiedenis. De uitdaging voor opleiders is te bepalen welke waarde hun samenleving hecht aan verschillende categorieën van verschil. Deze uitdaging wordt een dilemma wanneer een samenleving onderdrukkend is, zoals nazi-Duitsland: hoe hadden leerkrachten in de jaren dertig moeten omgaan met kritisch denken bij hun leerlingen?

Op een breder politiek niveau worden deze vragen gesteld tegen de achtergrond van voortdurende spanningen die bestaan tussen wat de politiek geograaf Richard Hartshorne beschreef als middelpuntvliedende en middelpuntzoekende krachten.³⁹ Hij betoogde dat het bij de integratie van het territorium van een staat gaat om het op een bepaald moment bereikte evenwicht tussen middelpuntvliedende krachten die bevolkingsgroepen uit elkaar duwen, en de middelpuntzoekende krachten die bevolkingsgroepen naar elkaar toe trekken. Als de eerste krachten sterker zijn dan de laatste, kan dit leiden tot fragmentatie, instabiliteit, binnenlandse wrijving en twijfel aan het gezag van de staat – zelfs zo erg dat die in zijn bestaan wordt bedreigd.

Middelpuntvliedende krachten zijn onder meer grote verschillen in religieuze overtuiging, cultuur, taal en economische activiteit. Deze krachten kunnen interacties beperken, regionalisme bevorderen en ongelijkheid scheppen tussen groepen burgers in een staat. Voorbeelden hiervan zijn onder meer:

- a. religieuze spanningen (bijvoorbeeld tussen katholieken en protestanten in Noord-Ierland, tussen boeddhisten en hindoes in Sri Lanka en Myanmar, en tussen soennieten en sjiieten in veel Midden-Oosterse landen);
- b. etnische spanningen (bijvoorbeeld tussen verschillende groepen op de Balkan rond de Eerste Wereldoorlog, en recenter, toen Joegoslavië uiteenviel in zeven aparte landen);
- c. klassenverschillen (bijvoorbeeld in de aanloop naar de Franse Revolutie en de omverwerping van de monarchie door de Russische arbeidersklasse);
- d. taalverschillen (bijvoorbeeld Franstaligen in Quebec die onafhankelijkheid willen van de rest van het voornamelijk Engelssprekende Canada, en Russisch-sprekenden in Oost-Oekraïne die zich willen afscheiden van de rest van het land).

³⁹ Hartshorne, R. (1950). 'The functional approach in political geography.' *Annals of the Association of American Geographers*, 40(2), 95–130.

Middelpuntzoekende krachten zijn krachten die mensen verenigen en solidariteit bevorderen, waardoor de steun voor de staat wordt versterkt. Hiertoe behoren:

- a. punten van overeenkomst in religie (bijvoorbeeld hindoeïsme in Nepal en India, de islam in Bangladesh, het boeddhisme in Thailand, het rooms-katholicisme in Mexico en de Ierse Republiek);
- b. een gemeenschappelijke taal (Indonesië schiep bijvoorbeeld een nationale taal, Bahasa Indonesia; Israël maakt van het Hebreeuws de officiële taal; en 19e- en 20e-eeuwse immigranten in de Verenigde Staten werden geacht Amerikaans-Engels te leren);
- c. nationalisme, zoals de acceptatie van nationale doelen op grond van trouw aan een enkel land en de idealen en levenswijze waar dat voor staat, soms gepaard aan een gedeelde vijand (bijvoorbeeld Israël);
- d. verenigende instituties (bijvoorbeeld scholen – de focus van dit boek).



De spanning opheffen

Hoe de spanning tussen gelijkheid en diversiteit moet worden opgeheven, is een voortdurende uitdaging voor onderwijsbeleidsmakers en beroepsbeoefenaren overal ter wereld. De onderwijsfilosoof Nicholas Burbules stelde deze kwestie welsprekend aan de orde in een diepzinnig essay, waarnaar ik al eerder verwees.⁴⁰ Hij stelde dat zijn thuisland Amerika verscheurd leek tussen

enerzijds de wens om onderwijs te gebruiken om mensen meer gelijksoortig te maken (of het nu gaat om een 'smeltkroes' van waarden en overtuigingen van burgerschap; de essentiële teksten van 'culturele geletterdheid'; de feitelijke kennis en vaardigheden die te meten zijn met gestandaardiseerde toetsen; of het vaststellen van uniforme landelijke normen in het hele curriculum), en anderzijds de wens om tegevoel te komen aan de verschillende leerstijlen en -behoeften, de verschillende culturele oriëntaties en de verschillende ambities met betrekking tot werken en leven zoals die vertegenwoordigd worden door de diverse populatie van leerlingen op openbare scholen.

Burbules stelde verder dat tot voor kort in de discussie over onderwijsbeleid in de Verenigde Staten het gemeenschappelijke werd benadrukt: wat elk geschoold mens zou moeten leren, zou moeten weten en zou moeten kunnen doen. Hij was van mening dat het soort gemeenschap dat gewoonlijk werd gepropageerd er een is op basis van expliciete homogeniteit of van een tolerant pluralisme wat betreft een aantal verschillen, waarbij men aanneemt dat mensen in de grond hetzelfde zijn. In de afgelopen jaren merkte Burbules echter dat er felle kritiek werd geuit op deze traditionele focus. Volgens hem verwerpen steeds meer mensen de ideeën van 'een universele menselijke aard, van canonieke teksten, van generaliseerbare normen, van een gemeenschappelijk kennisbestand, van gedeelde tradities, van een gemeenschappelijke norm van burgerschap'. Hij wees op de schade die kan ontstaan wanneer verschillen worden gedefinieerd vanuit een bepaald denkkader, zonder erbij stil te staan dat die verschillen voor de mensen in kwestie een hele andere betekenis kunnen hebben. Als mensen zich veroordeeld voelen om hun anders zijn (met name in gebieden waarvan ze sterk afhankelijk zijn, zoals het onderwijs), voelen zij zich wellicht gedwongen om ofwel hun verschillen op te geven of te onderdrukken in het belang van conformiteit en 'aanpassing'; ofwel het dominante oordeel over de eigen verschillen te accepteren waardoor men vervreemd raakt van zichzelf; ofwel de door anderen vastgestelde standaarden en normen te verwerpen, waardoor zij de kansen opgeven die onderwijs hun biedt.

⁴⁰ Burbules, N.C. (1997). 'A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics.' *Australian Education Researcher*, 24(1), 97–116.

Ten slotte wees Burbules erop dat het onderwijs niet zou moeten streven naar het tolereren van verschillen, of het toejuichen van verschillen; in plaats daarvan gaat het om het kritisch opnieuw onderzoeken van verschillen en de betekenis daarvan. Belangrijk is dat hij stelt dat 'het bij onderwijs niet alleen maar zou moeten gaan om het, onveranderd, overdragen van een bestaand systeem van overtuigingen en waarden van de ene generatie naar de volgende; er moet enige ruimte zijn voor het bevragen, herinterpreteren en wijzigen van dat systeem in het licht van een breder inzicht op waar het past in de context van een diverse, snel veranderende wereld'.

Perspectief 5: Convergentie van belangen helpt veranderingen in gedrag en beleid te verklaren

In 1980 opperde Derrick Bell het principe van 'belangenconvergentie'. Hij legde het uit met betrekking tot de situatie in de VS wat betreft rassengelijkheid en beweerde dat 'het belang van zwarten bij het realiseren van rassengelijkheid alleen zal worden gediend wanneer dat convergeert met de belangen van blanken'.⁴¹ Bell betoogde bijvoorbeeld dat segregatie in het onderwijs alleen werd afgeschaft omdat Amerika zich vanwege de Koude Oorlog wilde profileren als land dat de mensenrechten hooghield. Een recenter voorbeeld is te vinden bij het besluit van de Duitse bondskanselier Angela Merkel om 800.000 asielzoekers te accepteren in 2015. Dit werd, in ieder geval deels, gedreven door economische overwegingen in een land dat te maken had met een tekort aan arbeidskrachten en een laag geboortecijfer. De belangen van vluchtelingen en de Duitse samenleving convergeerden dus. In de volgende hoofdstukken zal ik meer voorbeelden geven van belangenconvergentie en hoe het kan worden gebruikt om gelijkheid te vergroten.

Bij het toepassen van dit principe komen onder meer de volgende vragen op: (1) Wiens belangen worden gediend met het in stand houden van ongelijkheden? (2) Wat zijn die belangen? (3) Welke mogelijkheden zijn er om te zoeken naar convergentie? (4) Wat moeten we doen om tot convergentie te komen?⁴²

Kritiek en voorbehouden

Justin Driver formuleerde een aantal punten van kritiek tegen de theorie van belangenconvergentie. Ten eerste betoogde hij dat de al te brede conceptualisering van 'zwarte belangen' en 'witte belangen' de hevig omstreden opvattingen verdoezelt over wat die termen precies betekenen. Ten tweede suggereert deze theorie ten onrechte dat de rassenstatus van zwart en blank in de loop van de Amerikaanse geschiedenis meer gekenmerkt zou worden door continuïteit dan verandering. Ten derde kent de theorie onvoldoende macht toe aan twee groepen actoren – zwarte burgers en blanke rechters – die een belangrijke rol hebben gespeeld, en dat nog steeds doen, in de werkelijke raciale verhoudingen.⁴³

Er moeten nog drie andere voorbehouden worden gemaakt bij belangenconvergentie.

1. Maatregelen die hieruit voortkomen, kunnen worden teruggedraaid. Dit gebeurde bijvoorbeeld toen tijdens de Tweede Wereldoorlog vrouwelijke arbeidskrachten nodig waren, maar niet meer toen de mannen terugkeerden uit de oorlog.
2. Belangenconvergentie wordt misschien wel begrepen op macropolitiek niveau, maar wordt niet altijd geaccepteerd door de 'gewone burger'. Ten tijde van dit schrijven is er bijvoorbeeld weerstand tegen Angela Merckels opendeurbanadering tegenover asielzoekers.
3. Voor belangenconvergentie moeten machthebbers een deel van hun macht opgeven; dat zal niet alleen gevol-

⁴¹ Bell, D. (1980). 'Brown v. Board of Education and the interest convergence dilemma.' *Harvard Law Review*, 93(3), 518–533, p. 523

⁴² Naar Zion, S. & Blanchett, W. (2011). '[Re]conceptualizing inclusion: Can critical race theory and interest convergence be utilized to achieve inclusion and equity for African American students?' *Teachers College Record*, 113(10), 2186–2205.

⁴³ Driver, J. (2011). 'Rethinking the interest-convergence thesis.' *Northwestern University Law Review*, 105(1), 149–197, p. 152.

gen hebben op het persoonlijke niveau, maar ook op het institutionele niveau: op scholen en onderwijsystemen die zich moeten aanpassen aan de nieuwe machtsverhoudingen.

Niettemin concludeerde Driver dat de theorie 'op zijn minst enige overtuigingskracht'⁴⁴ bevat. Hij stelde: 'De belangenconvergentietheorie kan waardevolle en geweldige inzichten bieden in de manier waarop verandering tot stand komt; zij moet echter niet worden gezien als feilloos of alomvattend.'⁴⁵

Perspectief 6: Diversiteiten hebben snijpunten met elkaar

Hoewel ik me in dit boek bezighoud met vijf belangrijke diversiteiten, is het van wezenlijk belang om op te merken dat elk daarvan interacteert met verscheidene andere. Dit betekent dat de identiteit van een individu is samengesteld uit verschillende combinaties en permutaties van deze hoofdcategorieën – een situatie die nog complexer wordt wanneer we nog andere diversiteiten, zoals leeftijd, gezinsachtergrond, locatie enzovoort laten meewegen. Er zijn bijvoorbeeld duidelijke aanwijzingen voor snijpunten tussen etniciteit, gender en klasse die prestaties beïnvloeden (zie hoofdstuk 3). Zo interacteren talenten/beperkingen ook met gender, klasse en etniciteit (hoofdstuk 2, 3, 4 en 6) enzovoort. Deze 'snijpuntenbenadering' is voortgekomen uit feministisch onderzoek, waarin werd opgemerkt dat er niet alleen belangrijke verschillen bestaan tussen vrouwen en mannen, maar dat gender, ras en klasse daarmee onderling verbonden waren als 'kruisende onderdrukkingen'.⁴⁶

In een vergelijkbare geest wees Amartya Sen, de Nobelprijswinnende econoom, erop dat religie weliswaar belangrijk is voor iemands identiteit, maar dat zij nooit meer dan één aspect daarvan is. Er ontstaan ernstige problemen door de aanname dat religie voor iedereen het allerbelangrijkste aspect is, dat alle andere overheerst. Ik zou nog een stap verder willen gaan en betogen dat, net als religie, ook gender, talent (en beperking), cultuur en sociale klasse niet de enige kenmerken van iemands identiteit mogen worden. Sen poneerde:

we zijn allemaal ongelijksoortig verschillend. De hoop op harmonie in de hedendaagse wereld is grotendeels gelegen in een helderder begrip van de pluraliteiten van de menselijke identiteit, en in de erkenning dat ze snijpunten hebben met elkaar en dat er geen sprake is van één enkele verharde lijn van ondoordringbare scheiding.⁴⁷

Perspectief 7: Er zijn meerdere oorzaken voor diversiteiten

In alle hoofdstukken van dit boek zal ik aandacht vragen voor de ondermaatse prestaties en sociale problemen van verschillende groepen kinderen. Aan wat of wie zouden we die moeten toeschrijven? Het kind? De ouders/verzorgers? De school? De samenleving? Globalisering? Vaak draait het debat om pogingen om de relatieve invloed te bepalen van scholen versus kenmerken van de maatschappelijke structuur, zoals sociaaleconomische beperkingen. In een goede analyse van dit debat stelt mijn landgenoot Martin Thrupp dat degenen die naar de laatste wijzen vaak worden beschuldigd van 'deficietdenken'; dat zij in plaats daarvan de verantwoordelijkheid voor prestaties en leerlinggedrag van bij scholen en leerkrachten moeten neerleggen.⁴⁸ Volgens hem is het probleem 'dat een dergelijke allesomvattende anti-deficietdenkhouding er, bewust of onbewust, toe bijdraagt dat leerkrachten en scholen de zondebok worden voor de effecten van een ongelijke samenleving op leerlingprestaties'.⁴⁹

⁴⁴ Idem, p. 157.

⁴⁵ Idem, p. 197

⁴⁶ Crenshaw, K. (1989). 'Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.' *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139–167.

⁴⁷ Sen, A. (2006). *Identity and violence: The illusion of destiny*. Londen: Allen Lane, p. xiii–xiv.

⁴⁸ Thrupp, M. (2015). 'Deficit thinking and the politics of blame.' In V.M. Carpenter & S. Osborne (eds), *Twelve thousand hours: Education, and poverty in Aotearoa New Zealand* (p. 88–101). Auckland, New Zealand: Dunmore Publishing.

⁴⁹ Idem, p. 89.

Ik denk dat het zinloos is om alleen causale verbanden te zoeken met maatschappelijke of schoolfactoren. Volgens mij zijn er meerdere oorzaken voor verschillen tussen mensen. Hiertoe behoren – afzonderlijk en in combinatie – factoren als evolutie, globalisering, armoede, geografische locatie, genetische opbouw, neurologie, milieuvuiling, culturele waarden, conflicten, rampen, socialisering, politiek, neoliberalisme, technologie, hulpmiddelen, opvoeding, dieet, xenofobie en onderwijs.

Perspectief 8: Mensen zijn genetisch gelijk op belangrijke identiteitskenmerken, maar individueel genetisch verschillend

Welke genetische variatie kent de menselijke populatie eigenlijk? Tussen groepen mensen is die verrassend klein, volgens Richard Dawkins.⁵⁰ Zo is slechts 6 tot 15 procent van de genetische variatie te verklaren door ras. Als dus de totale variatie in de menselijke soort wordt verdeeld in componenten tussen rassen en componenten binnen rassen, dan is de eerste groep slechts een zeer kleine fractie van het geheel. Verder stelt Dawkins: 'Mensen zijn individueel verschillend, veel meer verschillend van andere leden van hun groep dan hun groepen van elkaar.'⁵¹



Menselijke genen

letwat provocerend merkt Dawkins ook op: 'Als je bloed afneemt en de eiwitmoleculen vergelijkt of als je genen zelf in kaart brengt, vind je minder verschillen tussen twee mensen waar ook ter wereld dan er bestaan tussen twee Afrikaanse chimpansees.'⁵² Deze gelijkheid binnen de menselijke soort verklaart Dawkins uit het feit dat onze voorvaders zo'n 70.000 jaar geleden door een genetische flessenhals gingen: door een vulkanische winter en een duizendjarige ijstijd bestond de wereldbevolking uit misschien nog maar 15.000 mensen. Hoewel de relatief recente wereldwijde diaspora uit Afrika ons naar buitengewoon verscheiden habitats, klimaten en levenswijzen heeft gebracht, waar 'verschillende omstandigheden een sterke selectiedruk hebben uitgeoefend, met name op uiterlijk zichtbare lichaamsdelen, zoals de huid, die de ergste zon en koude moet kunnen verdragen', zijn de meeste van onze genomen intact en uniform gebleven.⁵³

Niettemin lijkt cultuur te overheersen over genomen. Zoals Dawkins aangeeft: 'omdat onze partnerkeuze zo zwaar beïnvloed wordt door culturele tradities, en omdat onze culturen, en soms onze godsdiensten, ons ertoe brengen om buitenstaanders als minderwaardig te behandelen, met name bij het kiezen van partners, zijn deze oppervlakkige verschillen die de voorkeur van onze voorvaders voor groepsleden boven buitenstaanders hielpen bepalen, buiten iedere proportie vergroot in vergelijking met de werkelijke genetische verschillen tussen ons.'⁵⁴

Hoewel we in triviale, oppervlakkige kenmerken kunnen verschillen, kunnen die opvallend genoeg zijn om discriminatie te voeden, niet alleen bij de partnerkeuze, maar ook in de keuze van vijanden, wat ertoe leidt dat individuen het slachtoffer worden van xenofobe of godsdienstige vooroordelen.

Er bestaan echter enigszins tegengestelde ideeën over de bijdrage van de genetische opbouw aan menselijk gedrag, inclusief de hoogst genoten opleiding. Er zijn schattingen dat circa 40 procent van de variantie in hoogst

⁵⁰ Dawkins, R. (2004). *The ancestor's tale: A pilgrimage to the dawn of life*. Londen: Phoenix. Nederlandse vertaling: *Het verhaal van onze voorouders; Een pelgrimstocht naar de oorsprong van het leven*. Nieuw-Amsterdam.

⁵¹ Idem, p. 421.

⁵² Idem, p. 416.

⁵³ Idem, p. 422.

⁵⁴ Idem, p. 422–423.

genoten opleiding verklaard wordt door genetische factoren.⁵⁵ Bovendien is de hoogst genoten opleiding matig gecorreleerd met andere erfelijke kenmerken waaronder cognitief functioneren.⁵⁶



Genetische invloeden op opleiding

Recente ontwikkelingen in dit veld komen voort uit de snelle en verrijkende vorderingen in het Human Genome Project, die instrumenten hebben opgeleverd voor onderzoek van het menselijk DNA en de relatie daarvan met verschillende persoonlijkheidskenmerken en ziekten.

- In een Amerikaans onderzoek analyseerden Cornelius Rietveld en zijn collega's data van meer dan 100.000 personen. Terwijl zij naar andere factoren keken, herkenden zij verschillende genoom-brede factoren die geassocieerd waren met hoogst genoten opleiding.⁵⁷ Meer in het bijzonder meldden de onderzoekers een genoom-brede 'polygenetische score', die voorspelde hoe ver individuen waarschijnlijk zouden komen in hun onderwijs carrière.⁵⁸
- Een tweede Amerikaanse studie, uitgevoerd door Benjamin Domingue en zijn collega's, bouwde voort op de studie van Rietveld en collega's door de polygenetische invloeden te onderzoeken op de lengte van de schooltijd tussen broers en/of zussen.⁵⁹ Door zich te richten op broers en zussen konden de onderzoekers kijken naar/rekening houden met de omstandigheden waarin kinderen worden geboren (bijvoorbeeld sociaaleconomische status). Kort gezegd toonden deze onderzoekers aan dat individuen met hogere polygenetische scores uiteindelijk meer jaren onderwijs volgden dan hun broers en/of zussen met een lagere score. Deze effecten waren echter tamelijk klein, en bestonden in totaal uit 0,41 jaar extra scholing voor elke standaarddeviatie in polygenetische score. Vergelijk dit eens met 1,7 jaar extra scholing als hun moeder een *college*-opleiding had afgerond.

Dergelijk onderzoek kan ons wellicht meer inzicht geven in de genetische invloeden op de hoogst genoten opleiding. Daarbij is het echter van belang om in te zien dat polygenetische scores, zoals ik zojuist opmerkte, hierin slechts een geringe voorspellende kracht hebben. Ze hebben zeker niet de nauwkeurigheid van onderzoeken naar lichaamslengte, waar polygenetische scores bijna 30 procent van de variantie in de populatie voorspellen.⁶⁰ Maar toekomstige studies, met grotere steekproeven, en ontwikkelingen in de specificatie van polygenetische factoren kunnen de voorspellende kracht wellicht verbeteren.

Perspectief 9: Er moet aandacht worden geschonken aan een evolutionair perspectief op diversiteit

In 1859 stelde Charles Darwin, volgens sommigen de vader van de evolutionaire psychologie: 'Psychologie zal een nieuw fundament krijgen, dat van de noodzakelijke verwerving van elk geestelijk vermogen en capaciteit door

⁵⁵ Rietveld, C.A., et al. (2013). 'GWAS of 126,559 individuals identifies genetic variants associated with educational attainment.' *Science*, 340(6139), 1467–1471.

⁵⁶ Deary, J., Strand, S., Smith, P. & Fernandes, C. (2007). 'Intelligence and educational achievement.' *Intelligence*, 35(1), 13–21.

⁵⁷ Rietveld et al., op. cit.

⁵⁸ Polygenetische scores zijn samengesteld uit variaties in het hele menselijke genoom als een samenvatting van de cumulatieve genetische predispositie van een individu voor een bepaalde ziekte of trek. Het belangrijkste zijn de 'enkel-nucleotide polymorfieën' (*single nucleotide polymorphisms*, SNP's) gedefinieerd als 'veranderingen van één letter in de menselijke DNA-sequentie die aanwezig zijn bij < 1 procent van de bevolking' (Domingue, B.W., Belsky, D.W., Conley, D., Harris, K.M. & Boardman, J.D. (2015). 'Polygenic influence on educational attainment: New evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health'. *AERA Open*, 1(3), doi: 10.1177/2332858415599972 (geraadpleegd 19 augustus 2015).

⁵⁹ Domingue et al., op. cit.

⁶⁰ Wood, A.R. et al. (2014). 'Defining the role of common variation in the genomic and biological architecture of adult human height.' *Nature Genetics*, 46(11), 1173–1186.

geleidelijke overgang.⁶¹ Hij suggereerde dat aanpassing en natuurlijke selectie de grondslag zouden gaan worden van het veld van de psychologie.⁶² In een notendop beweert de evolutionaire psychologie dat veel menselijk gedrag het resultaat is van psychologische aanpassingen die evolueerden om terugkerende problemen op te lossen. Volgens sommige auteurs is evolutie door selectie het enige bekende causale proces dat dergelijke complexe aanpassingen kan voortbrengen.⁶³

Volgens de Amerikaanse psycholoog David Buss⁶⁴ is de evolutionaire psychologie gebaseerd op een aantal premissen:

- evolutionaire processen zijn niet alleen van invloed op het lichaam, maar ook op het brein, de psychologische mechanismen die het herbergt en het gedrag dat het voortbrengt;
- veel van die mechanismen kunnen het best worden geconceptualiseerd als psychologische aanpassingen, bedoeld om problemen op te lossen die historisch hebben bijgedragen aan overleving en voortplanting;
- psychologische aanpassingen worden geactiveerd in moderne omgevingen die in belangrijke opzichten verschillen van voorouderlijke omgevingen;
- de notie dat psychologische mechanismen adaptieve functies hebben, is een cruciaal, geen optioneel ingrediënt van een allesomvattende psychologische wetenschap.

Een andere evolutionair psycholoog, Stephen Pinker, heeft opgemerkt: 'In de studie van de mens zijn er belangrijke domeinen van menselijke ervaring – schoonheid, moederschap, verwantschap, moraliteit, samenwerking, seksualiteit, geweld – waarin de evolutionaire psychologie de enige coherente theorie levert.'⁶⁵ Menselijke variatie is, op zijn minst deels, te verklaren uit het feit dat wij als soort vrijwel ieder stuk land op het aardoppervlak hebben gekoloniseerd, en dat elk van deze diverse ecologieën ons psychologisch ontwerp heeft vormgegeven en aan het vormgeven is.

Ik kom in verschillende hoofdstukken nog terug op deze evolutionair psychologische verklaring van gedrag wanneer ik dieper inga op de menselijke diversiteit en op wat het uiteindelijk betekent om mens te zijn.

Perspectief 10: Veel verschillen zijn tamelijk klein, zelfs als ze statistisch significant zijn

Hoewel veel van de bevindingen in dit boek verwijzen naar statistisch significante verschillen binnen de verschillende categorieën, is goed om te weten wat het praktische belang is van die verschillen. Hier moet ik beschrijven wat er gebeurt wanneer meta-analyses worden uitgevoerd. Deze relatief nieuwe statistische procedure vergelijkt nauwkeurig de resultaten van meerdere studies en meet de afstand tussen de gemiddelden van twee groepen (bijvoorbeeld tussen mannen en vrouwen) om te komen tot de zogenaamde Cohens *d*. De regel is dat *d*-waarden van 0,11 tot 0,35 worden beschouwd als klein, 0,36 tot 0,65 als gemiddeld en 0,66 tot 1,00 als groot.

Als ik bijvoorbeeld in hoofdstuk 2 verwijst naar onderzoek naar genderverschillen zijn de meeste daarvan klein, vaak hooguit 0,20. Wat betekent dit? Ik kan hier niet de gehele statistische berekening uitleggen, maar kort gezegd komt het neer op het volgende: in het geval van $d = 0,20$ overtreft slechts 54 procent van het ene gender het 50e percentiel (de mediaan) van het andere: de twee genders overlappen elkaar voor 85,3 procent.⁶⁶ In dit geval is de kans veel groter dat er meer variabiliteit is binnen de twee geslachten dan er bestaat tussen die twee.

⁶¹ Darwin, C. (1859). *The origin of species*. Londen: Murray, p. 399. Nederlandse vertaling: *De oorsprong der soorten*.

⁶² Voor een betoog dat de evolutionaire psychologie een overtuigende metatheorie levert voor de psychologische wetenschap, en hoe die veel gedrag kan verklaren, waaronder sekseverschillen, zie Buss, D.M. & Reeve, H.K. (2003). 'Evolutionary psychology and developmental dynamics: Comment on Lickliter and Honeycutt (2003).' *Psychological Bulletin*, 129(6), 848–853.

⁶³ Buss, D.M. & Schmitt, D.P. (2011). 'Evolutionary psychology and feminism'. *Sex Roles*, online gepubliceerd op 26 april 2011.

⁶⁴ Buss, D.M. (2009). 'Darwin's influence on modern psychological science.' *Psychological Science Agenda*, May 2009, 2–3. Zie ook Buss, D.M. (2009). 'The great struggles of life: Darwin and the emergence of evolutionary psychology'. *American Psychologist*, 64, 140–148.

⁶⁵ Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. New York: Viking, p. 135.

⁶⁶ Hyde, J.S. & Linn, M.C. (2006). 'Gender similarities in mathematics and science.' *Science*, 314, 599–600.

Je moet dus heel voorzichtig zijn om onderwijsbeleid en -praktijken te baseren op veronderstelde genderverschillen van een dergelijke kleine omvang als gerapporteerd worden in de literatuur en die vaak worden overdreven in de media. Onder geen beding mogen we kenmerken die vaker zouden kunnen voorkomen bij een bepaald gender toeschrijven aan alle leden van dat gender (bijvoorbeeld 'alle meisjes zijn slecht in wiskunde', of 'alle meisjes zijn goed in lezen'). Stereotypering moet vermeden worden.

Perspectief 11: De economie speelt een belangrijke rol bij het tegemoetkomen aan diversiteiten

De economie speelt een grote rol in vrijwel alles wat we doen – en vice versa. In dit boek wijs ik op de economische voordelen van het realiseren van meer gelijkheid voor minder bevoorrechte groepen en onderzoek ik verschillende financieringsmodellen die bedoeld zijn voor het rechtzetten van waargenomen achterstanden. En heel hoofdstuk 3 is gewijd aan de sociaaleconomische status. Er moet met name aandacht worden besteed aan die landen die zwaar steunen op lokale grond- of vermogensbelasting voor de financiering van hun scholen. Dit is het geval in de Verenigde Staten, waar een commissie klaagde over 'het gebrekkig stelsel van onderwijsfinanciering', waarbij de vergoeding per leerling in 2010 uiteenliep van 6454 dollar in Utah tot 18.167 dollar in New York.⁶⁷

Perspectief 12: Onderwijs is veellagig en veelzijdig

In dit boek onderzoek ik onderwijs op meerdere niveaus: dat van landelijke en regionale systemen, scholen en klassen. Daarmee onderken ik dat onderwijs veelzijdig is en kenmerken omvat als:

- **Gezag:** In welke mate beïnvloedt staats- versus particuliere zeggenschap de manier waarop onderwijssystemen omgaan met verschillen? Welke effecten hebben centrale versus gedelegeerde zeggenschap op de ruimte die gegeven wordt aan verschillen? Gaan informele onderwijssystemen anders om met verschillen tussen kinderen dan formele systemen?
- **Doelen:** In welke mate onderkennen de doelen van onderwijssystemen verschillen? Zijn de doelen ruim genoeg om uit te drukken wat scholen zouden moeten onderwijzen, buiten de nadruk op de examenresultaten van leerlingen? Omvatten ze bijvoorbeeld doelen als 'verantwoord burgerschap, democratische waarden, culturele competentie en cultureel besef, economische zelfstandigheid en sociale en economische mobiliteit'?⁶⁸
- **Organisatie:** In welke mate zijn onderwijssystemen zo georganiseerd dat rekening wordt gehouden met verschillen in bijvoorbeeld leeftijd, talent, gender, godsdienst en taal?
- **Samenwerking met andere instanties en diensten:** In welke mate werkt het onderwijssysteem samen met andere maatschappelijke instanties zoals zorg en welzijn om ruimte te geven aan verschillen tussen kinderen en hun gezinnen?
- **Financiering:** Is er differentiële financiering om rekening te houden met verschillen tussen kinderen?
- **Keuze:** Kunnen ouders kiezen voor welk type school zij hun kinderen inschrijven, bijvoorbeeld door zoneringsbeleid?
- **Curricula en materialen:** Schenken curricula en lesmaterialen aandacht aan verschillen?
- **Beoordeling, toetsing:** Schenken beoordeling en toetsing aandacht aan verschillen?
- **Pedagogiek:** Hoe kan/moet de pedagogiek aandacht schenken aan verschillen?
- **Ouderbetrokkenheid:** Welk beleid en welke praktische regelingen zijn er ingesteld voor het betrekken van ouders bij het onderwijs aan hun kinderen?
- **Leerkrachten:** Hoe kunnen leerkrachten er in hun initiële opleiding en professionele ontwikkeling in worden getraind om tegemoet te komen aan de behoeften van verschillende leerlingen?
- **Technologie:** Hoe kan technologie het onderwijs verrijken van kinderen die anders zijn?

⁶⁷ US Department of Education (2013). *For each and every child: A strategy for educational equity and excellence*. Washington, DC: US Department of Education, p. 17.

⁶⁸ Rice, J.K. (2015). *Investing in equal opportunity: What would it take to build the balance wheel?* Boulder, CO: National Education Policy Center, School of Education, University of Colorado Boulder, p. 3.

Ik onderken ook dat onderwijssystemen complexe entiteiten zijn die een heleboel verschillende invloeden bevatten, zowel historische als hedendaagse: economische, filosofische, culturele en politieke. Als gevolg daarvan kan één onderwijsaanpak onmogelijk passen in alle contexten. Daarom zullen we in dit boek verschillende benaderingen aanbevelen om diverse leerlingen een plaats te geven, waarbij ze wel kritisch onderzocht moeten worden om te bepalen in welke mate ze passen in een gegeven situatie.

Verder zal ik focussen op de periode van leerplicht, dat wil zeggen basisonderwijs en middelbaar onderwijs, hoewel ik ook af en toe zal verwijzen naar voorschoolse educatie en hoger/beroepsonderwijs.

Perspectief 13: Er kan een wanverhouding bestaan tussen het culturele en sociale kapitaal van kinderen en scholen

Kinderen die afkomstig zijn uit een klasse, gender, culturele of religieuze achtergrond die verschilt van de heersende normen en verwachtingen van scholen, kunnen ernstig in het nadeel zijn. Deze scheiding brengt ons op de gedachte van 'cultureel kapitaal', een concept dat zijn oorsprong vindt bij de Franse socioloog Pierre Bourdieu, het idee van 'hegemonie', dat naar voren is gebracht door de Italiaanse filosoof Antonio Gramsci, en 'kritische pedagogiek', zoals dat is geopperd door Paulo Freire, de Braziliaanse onderwijskundige en filosoof. In dit boek is slechts ruimte voor een korte samenvatting van hun bijdragen.

Cultureel kapitaal

Laten we ons eerst richten op Pierre Bourdieu. In 1979 betoogde hij dat kinderen van hun ouders een 'habitus' leren, een onbewuste levenswijze die past binnen hun klasse. Een habitus bestaat uit diep verankerde gewoonten, vaardigheden en instellingen.⁶⁹ Daarbij horen ook de culturele kennis en vaardigheden die een verschillende mate van macht en status verlenen in de samenleving. Ruimer opgevat bestaat cultureel kapitaal uit niet-financiële sociale elementen zoals onderwijs, intellect, spreekstijl, smaak in voedsel en kunst, lichaamshouding, kleding, omgangsvormen, materiële bezittingen, kwalificaties en lichamelijk voorkomen. Deze elementen vormen iemands identiteit en positie in een groep en dienen om maatschappelijke gelaagdheid te reproduceren. Door hun kinderen te voorzien van verschillende typen cultureel kapitaal dragen ouders verschillende attitudes en kennis over, die niet altijd zijn wat nodig is om te slagen in een onderwijssysteem. Volgens Bourdieu beginnen degenen die het culturele kapitaal van het onderwijssysteem erven, dat over het algemeen dat van de middenklasse is, hun schooltijd met een voordeel dat ze waarschijnlijk zullen vasthouden.⁷⁰ Met andere woorden, de cultuur van thuis en de school komen overeen, terwijl er voor andere kinderen een scheiding van culturen kan bestaan.

Bepaalde vormen van cultureel kapitaal worden van meer waarde geacht dan andere en kunnen iemands sociale mobiliteit net zozeer helpen of hinderen als financieel kapitaal. Het kan een belangrijke bron van maatschappelijke ongelijkheid zijn. Leerkrachten hebben ook het culturele kapitaal van hun eigen achtergrond in zich opgenomen: zij hebben misschien geen begrip of sympathie voor leerlingen die naar school komen met ander cultureel kapitaal. Net als andere groepen die machtsposities innemen in de samenleving, zoals werkgevers, belichamen leerkrachten wat cultureel van waarde wordt geacht, en zij kunnen bewust of onbewust zo handelen dat ze 'sociale klasse en bevoorrechtiging reproduceren door meer waarde te hechten aan de voorkeuren, gedragingen en attitudes van de heersende klasse dan aan die van niet-dominante groepen'.⁷¹ Met andere woorden, er is vaak een scheiding tussen het culturele kapitaal dat van waarde wordt geacht door scholen en het culturele kapitaal dat van waarde wordt geacht door hun gemeenschap.

⁶⁹ Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Londen: Routledge.

⁷⁰ Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londen: Sage.

⁷¹ Hampden-Thompson G., Guzman, L. & Lippman, L. (2008). 'Cultural capital: What does it offer schools?' In J. Zajda, K. Biraimah & W. Gandelli (eds), *Education and social inequality in the global culture* (p. 155–180, p. 158). New York: Springer.

Dit brengt mij bij het onderscheid tussen 'enkelslag' en 'dubbelslag leren', dat werd geïntroduceerd door de Amerikaanse bedrijfskundigen Chris Argyris en Donald Schön in de jaren zeventig van de vorige eeuw.⁷² In hun analyse van 'lerende organisaties' beschreven deze auteurs enkelslag leren als iets wat zich voordoet wanneer individuen, groepen of organisaties hun handelingen wijzigen op grond van het verschil tussen verwachte en verkregen uitkomsten. Bij dubbelslag leren betwisten deze entiteiten de waarden, aannames en beleidsmaatregelen die in eerste instantie tot die handelingen leidden en wijzigen ze die aan de hand daarvan.

Het verband met cultureel kapitaal dat ik hier wil leggen, is dat wij door dubbelslag te leren kritisch gaan kijken naar onze eigen habitus en onze (vaak onbewuste) eenzijdigheid en vooroordelen gaan onderzoeken. Schön beschreef dit proces als dat van een 'reflectieve praktijk', wat hij definieerde als 'het vermogen om te reflecteren op je daden zodat je bezig bent met een proces van permanent leren'.⁷³ Ik denk dat dit niet altijd een gemakkelijk of prettig proces is, maar het is noodzakelijk als we onze eigen perceptie van verschillen en die van anderen volledig willen begrijpen.

Een aan 'cultureel kapitaal' verwant concept is 'sociaal kapitaal' wat de notie heeft uitgebreid van een individueel voordeel naar dat van gemeenschappen of zelfs landen. Schrijvend vanuit het Amerikaanse perspectief betoogde Robert Putnam bijvoorbeeld: 'veel goed presterende schooldistricten hebben sociaal kapitaal in overvloed, en dat is voor het onderwijs belangrijker dan financieel kapitaal'.⁷⁴ Putnam definieerde sociaal kapitaal als verschillende soorten verbondenheid, zoals informele banden met verwanten, vrienden en kennissen, en deelname aan gemeenschapsactiviteiten zoals kerk, sport en vrijwilligerswerk. Deze banden, zo schreef hij, 'hebben sterke effecten op gezondheid, geluk, schoolsucces, openbare veiligheid en kinderwelzijn'.⁷⁵ Net als financieel en menselijk kapitaal is sociaal kapitaal echter ongelijk verdeeld, en verschillen in sociale betrekkingen dragen bij aan kansenongelijkheid.



Typen sociaal kapitaal

Het concept van sociaal kapitaal is bekend geworden door het werk van James Coleman,⁷⁶ Alejandro Portes⁷⁷ en recentelijk Bill Mulford.⁷⁸ De laatste definieerde het in termen van de groepen, netwerken en normen en het vertrouwen daarin dat mensen tot hun beschikking hebben. Met betrekking tot onderwijs-systemen identificeert hij drie typen sociaal kapitaal: (a) 'verbindend sociaal kapitaal', waarbij het gaat om de onderlinge relaties van het personeel van een school; (b) 'overbruggend sociaal kapitaal', dat ontstaat tussen scholen door samenwerking; en (c) 'koppelend sociaal kapitaal', dat te maken heeft met relaties tussen een school en de bredere gemeenschap. Mijn aanbevelingen houden rekening met alle drie de niveaus van sociaal kapitaal.

In mijn uitleg over cultureel kapitaal aan het begin van deze paragraaf verwees ik naar sociale klasse, maar het concept is evengoed van toepassing op gender, cultuur, godsdienst, en in zekere mate ook op variatie in lichamelijke, intellectuele en persoonlijke eigenschappen. In het algemeen lopen degenen in een minderheidspositie het

⁷² Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

⁷³ Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books, p. 102.

⁷⁴ Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone*. New York, NY: Simon and Schuster, p. 306.

⁷⁵ Putnam, R. (2015). 'Why mentors matter'. *The Rotarian*, oktober 2015. URL: www.rotary.org/myrotary/en/news-media/why-mentors-matter (geraadpleegd 14 november 2015).

⁷⁶ Coleman, J. (1988). 'Social capital in the creation of human capital.' *American Journal of Sociology*, 94(1), S95–S120.

⁷⁷ Portes, A. (1998). 'Social capital: Its origins and applications in modern sociology.' *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24.

⁷⁸ Mulford, B. (2007). 'The challenge of building social capital in professional learning communities.' In L. Stoll & K. Seashore Louis (eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (p. 166–180). Londen: Open University Press/McGraw Hill.

gevaar uitgesloten te worden – soms moedwillig, op andere momenten tamelijk onbewust. Het is goed mogelijk dat velen van hen op school komen met cultureel kapitaal dat verschilt van dat van hun leerkrachten. Het is een uitdaging voor scholen (en voor onderwijssystemen in bredere zin) om te bepalen hoeveel ruimte ze moeten maken voor het cultureel kapitaal van diverse groepen, van mensen met een ander wereldbeeld dan het hunne.⁷⁹ Hierbij gaat het om dubbelslag leren: het draait om de steun, zelfs de gevoelens van veiligheid, die kinderen ervaren in de schoolomgeving waar ze (gewoonlijk) verplicht moeten verkeren. Dit heeft op zijn beurt weer een impact op hun eigenwaarde, identiteit, gevoel van zelfbeschikking, en uiteindelijk op hun gedrag en prestaties.

Hegemonie

In de jaren dertig van de vorige eeuw gebruikte Antonio Gramsci de term hegemonie om de overheersing van de ene klasse door de andere aan te duiden. Hij betoogde dat hegemonie niet alleen staat voor politieke en economische macht, maar ook voor het vermogen van de heersende klassen om het eigen wereldbeeld over te brengen, zodat degenen die zij ondergeschikt maken dat accepteren als ‘gezond verstand’ en ‘natuurlijk’.⁸⁰ Gramsci zag hegemonie als de verspreiding in de hele samenleving van een compleet systeem van waarden, attitudes, overtuigingen en moraliteit waardoor de status quo van de machtsrelaties in stand wordt gehouden.⁸¹ Hij beschreef dit als een vorm van ‘controle door consensus’ in onderscheid met ‘controle door dwang’ door middel van overheersing. Hij betoogde verder dat heersende groepen onderwijsstructuren ontwerpen die bedoeld zijn om de samenleving te reproduceren. Voor leerlingen uit lagere klassen, zo beweerde hij, betekende dit dat zij richting een technische en beroepsopleiding werden geleid, waarmee hun de toegang werd ontzegd tot het algemene of universele onderwijs dat nodig is om machtsposities in te nemen in de samenleving. Om dergelijke wanverhoudingen aan te pakken introduceerde Gramsci de notie van een ‘contra-hegemonische’ strijd, gericht op het stimuleren van alternatieven voor de dominante ideeën over wat normaal en aanvaardbaar is. Dit vindt plaats door bewustwording gericht op het veranderen van de gedachten en gevoelens van mensen.⁸² Aangezien hegemonie nooit stabiel is, is het mogelijk om die te verstoren en alternatieve wereldbeelden naar voren te brengen.

Kritische pedagogiek

In zijn zeer invloedrijke boek uit 1972, *Pedagogie van de onderdrukten*, onderzocht Paulo Freire het machtsverwicht tussen de kolonisator (de onderdrukker) en de gekoloniseerde (de onderdrukte), waarbij hij betoogde dat dit evenwicht relatief stabiel blijft.⁸³ Om deze homeostase te doorbreken stelde Freire dat vrijheid ‘permanent en op verantwoordelijke wijze moet worden nagestreefd’ omdat die ‘de onontbeerlijke voorwaarde is voor de zoektocht naar menselijke vervulling’. Verder zal vrijheid het resultaat zijn van ‘praxis’ – intelligente actie – wanneer een evenwicht tussen theorie en praktijk tot stand wordt gebracht.⁸⁴ Om dit te realiseren is volgens Freire respect nodig, of zoals hij het omschrijft: ‘Je kunt geen positieve resultaten verwachten van een educatief of politiek actieprogramma dat het specifieke wereldbeeld van mensen niet respecteert. Een dergelijk programma vormt een culturele invasie, alle goede bedoelingen ten spijt.’

Respect hebben voor mensen is misschien niet altijd een prettig proces voor onderdrukkers, ‘wier kalmte berust op hoe goed mensen passen in de wereld die de onderdrukkers hebben gecreëerd, en op hoe weinig vragen zij daarbij stellen’.

⁷⁹ Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham: Open University Press.

⁸⁰ Chandler, D. (1995). *Marxist media theory*. URL: visual-memory.co.uk/daniel/Documents/marxism/marxism.html (geraadpleegd 6 november 2014).

⁸¹ Boggs, C. (1976). *Gramsci's Marxism*. Londen: Pluto Press.

⁸² Zie ook Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.

⁸³ Freire, op. cit.

⁸⁴ Smith, M.K. (1997, 2002) ‘Paulo Freire and informal education’, *The Encyclopaedia of Informal Education*. URL: infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/ (geraadpleegd 21 oktober).

Bij het nastreven van dit vrijheidsdoel uitte Freire kritiek op de 'bankrekening'-benadering van onderwijs, waarbij leerlingen worden gezien als lege bankrekeningen waar leerkrachten stortingen op doen – een proces dat volgens hem zowel leerlingen als leerkrachten ontmenselijkt en een onderdrukkende houding en praktijk in de samenleving stimuleert. In plaats daarvan pleit hij voor een 'authentiekere' benadering van onderwijs door middel van een proces van 'conscientization' (verwerven van kritisch bewustzijn). Hij stelt ook 'dialogica' voor als een manier om de gekoloniseerden te bevrijden door middel van samenwerking, respect, eenheid, het opbouwen van sociaal kapitaal en culturele synthese, en die uiteindelijk leidt tot sociale rechtvaardigheid. Dit staat tegenover 'antidialogica', die gebruikmaakt van verovering, manipulatie, culturele invasie en het verdeel-en-heersconcept. Volgens een commentator beweert Freire dat een grondig begrip van onderdrukking altijd een omweg moet nemen door een of andere vorm van klassenanalyse. Hij verzet zich echter tegen benaderingen die alle analyses reduceren tot één monolithische entiteit.

Perspectief 14: Redelijkheid en wetenschappelijk bewijs zouden onderwijsbeleid en -praktijk moeten bepalen

Zoals ik schreef in *Wat écht werkt*¹⁰² wordt van opleiders overal ter wereld steeds vaker verwacht dat zij zich baseren op wetenschappelijk onderzoek bij het plannen, implementeren en evalueren van hun onderwijs. In Europa loopt er bijvoorbeeld sinds 2010 een project, Evidence-informed Policy and Practice in Education in Europe, met 34 partnerorganisaties uit 24 landen, samen met vier organisaties van buiten Europa.⁸⁵ Dit project bemiddelt bij kennisoverdracht met behulp van gebruikelijke referentie-instrumenten en -benaderingen, alsmede bij het uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden, gegevens en onderzoeksbevindingen van relevante Europese instanties en landelijke bronnen.

Omdat dit boek focust op diversiteit, wil ik graag de kritische vraag bespreken of verschillende categorieën lerenden andere onderwijsstrategieën nodig hebben. Zoals ik elders heb aangegeven⁸⁶ is het antwoord op deze vraag zowel 'ja' als een voorwaardelijk 'nee'.

- *Ja*: sommige leerlingen – met name degenen met ernstige beperkingen – vereisen inderdaad enkele substantieel andere onderwijsstrategieën dan opleiders in reguliere klassen waarschijnlijk gewend zijn in te zetten. Sommige leerlingen met een visuele handicap zijn bij het leren bijvoorbeeld afhankelijk van hun tactiele en auditieve zintuigen; zij hebben specifieke technieken nodig, zoals braille en oefening in oriëntatie en mobiliteit. En leerlingen met ernstige taalmoelijkheden hebben meer en alternatieve communicatie nodig.
- *Nee*: in de meeste gevallen hebben alle leerlingen, ongeacht hun categorie van diversiteit, gewoon goed onderwijs nodig. Zo beweren sommige auteurs dat het niet bewezen is dat beperkingsspecifieke onderwijsstrategieën werken, maar dat alle lerenden baat hebben bij een algemene verzameling strategieën, zelfs als die moeten worden aangepast aan uiteenlopende cognitieve, emotionele en sociale vermogens en culturele achtergronden.⁸⁷ In volgende hoofdstukken zal ik betogen dat dit niet alleen geldt voor lerenden met speciale onderwijsbehoeften, maar ook voor degenen met een andere sociaaleconomische achtergrond, gender, cultuur en godsdienst. Wat nodig is, is de systematische, expliciete en intensieve toepassing van een breed arsenaal aan effectieve onderwijsstrategieën.⁸⁸

Behalve op bevindingen uit empirisch onderzoek zouden opleiders hun beleid en praktijk ook moeten baseren op argumenten ontleend aan filosofische en theoretische analyses. Zo bespreek ik in alle hoofdstukken de toepassing

⁸⁵ *Evidence informed policy in education in Europe*. URL:www.eipee.eu (geraadpleegd 10 december 2014).

⁸⁶ Mitchell (2014), op. cit.

⁸⁷ Kavale, K.M. (2007). 'Quantitative research synthesis: Meta-analysis of research on meeting special education needs'. In L. Florian (ed.), *The Sage handbook of special education* (p. 207–221). Londen: Sage.

⁸⁸ Lewis, A. & Norwich, B. (eds) (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press.

van mensenrechten, terwijl ik in het hoofdstuk over religie (5) verwijs naar filosofische analyses van indoctrinatie en in het hoofdstuk over talenten/beperkingen (6) bespreek ik argumenten voor inclusie.

Perspectief 15: Er moet rekening worden gehouden met de impact van verstorende technologieën op baanvooruitzichten

Aangezien een groot deel van de kinderen over wie dit boek gaat de school verlaat met minimale of geen diploma's, moeten we aandacht schenken aan hun baanvooruitzichten. Kort gezegd zijn die niet veelbelovend. Door de computerisering en de ontwikkeling op andere technologische gebieden blijven sommige banen wel bestaan maar zullen ze ingrijpend veranderen, terwijl andere banen helemaal zullen verdwijnen. Aan de positieve kant schept technologische verandering ook banen, zowel direct als indirect, aangezien machines moeten worden gebouwd en onderhouden. Daardoor stijgt de welvaart en gaan er nieuwe markten open.⁸⁹

We leven nu in een wereld van 'verstorende technologieën' die door Clayton Christensen, hoogleraar aan de Harvard Business School, worden omschreven als nieuw opkomende technologieën die gevestigde technologieën onverwacht vervangen.⁹⁰ Volgens het McKinsey Global Institute zijn er twaalf technologieën die in de nabije toekomst grote verstoringen teweeg kunnen brengen, doordat ze de economie en ons leven ingrijpend veranderen:⁹¹

- het mobiele internet;
- de automatisering van kennisarbeid;
- 'the internet of things';
- geavanceerde robotica;
- de cloud;
- autonome of bijna-autonome voertuigen;
- opslag van de volgende generatie;
- 3D-printen;
- geavanceerde materialen;
- geavanceerde olie- en gaswinning en -herwinning;
- duurzame elektriciteit.

De Oeso wijst erop dat de impact van technologische verandering op werkgelegenheid en banen met name invloed heeft op bepaalde typen vaardigheden:

routinematige taken die gemakkelijk programmeerbaar zijn en niet-persoonlijke interacties worden het meest geraakt. Persoonlijke dienstverlening en beroepen die meer afhankelijk zijn van creativiteit, aanpassing aan de context, oordeelkundigheid, sociale vaardigheden en impliciete cognitieve capaciteiten worden het minst geraakt.⁹²

De Oeso stelt ook dat ruim de helft van de volwassenen in veel westerse landen niet over de vaardigheden beschikt om eenvoudige probleemoplossingstaken te vervullen in technologierijke omgevingen. In Nederland betreft dat zo'n 52 procent, in (Vlaams) België 56 procent.

⁸⁹ Oeso (2016). *Future of work in figures*. Parijs: Oeso. URL: www.oecd.org/employment/ministerial/future-of-work-in-figures.htm (geraadpleegd 20 januari 2016).

⁹⁰ Christensen, C. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Cambridge, MA: Harvard Business Review Press.

⁹¹ Manyika, J., Chui, M., Bughin, J., Dobbs, R., Bisson, P. & Marrs, A. (2013). *Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*. Tech. Rep., McKinsey Global Institute. URL: www.mckinsey.com/insights/business_technology/disruptive_technologies (geraadpleegd 22 oktober 2015).

⁹² Oeso, op. cit.



Computerisering van banen

In een artikel behandelen Oxford-geleerden Carl Frey en Michael Osborne deze vraag: hoe gevoelig zijn banen voor computerisering?⁹³ Zij wijzen op de groei in beroepen waarbij het gaat om cognitieve taken, originaliteit, onderhandeling, overtuigingskracht, sociale sensitiviteit en het helpen van en zorgen voor anderen.⁹⁴ Ook bepaalde laagbetaalde handenarbeid valt in de categorie met een laag risico.

Daartegenover zijn hele massa's banen ofwel verdwenen ofwel substantieel verminderd.⁹⁵ Hiertoe behoren modaal betaalde routinematige banen zoals de meeste fabrieksarbeid, maar ook boekhouders, caissières, bankbedienden, typistes, vliegtuigreserveringsmedewerkers en telefonistes. Het resultaat hiervan is een 'uit-holling' van beroepskansen, een verschuiving die ertoe heeft geleid dat veel hoogopgeleide werknemers zijn gezakt op de beroepsladder en nu de banen innemen die traditioneel werden vervuld door laagopgeleide arbeiders. Dit 'duwt laagopgeleide arbeiders nog verder naar beneden op de beroepsladder, en in zekere mate zelfs de beroepsbevolking uit'.⁹⁶ Frey en Osborne voorspellen dat deze trends zich zullen doorzetten. Op basis van recente ontwikkelingen in 'machine learning', mobiele robotica en kunstmatige intelligentie categoriseren zij beroepen aan de hand van hun gevoeligheid voor computerisering in de toekomst. Zij schatten dat 47 procent van de Amerikaanse banen (39 procent in Duitsland, 35 procent in het Verenigd Koninkrijk) het risico loopt in de komende twintig jaar te worden geautomatiseerd door de rendabele toepassing van bestaande en voorzienbare technologieën.

De ontwikkeling van autonome, zelfsturende auto's zal bijvoorbeeld snel leiden tot een toenemende automatisering van handmatige werkzaamheden in de transport- en logistieke sector. Andere voorbeelden van automatisering zijn onder meer diagnostische taken in de gezondheidszorg, juridisch onderzoek en verrassend genoeg ook dienstverlenende beroepen. Er wordt geschat dat verfijnde algoritmes wereldwijd ongeveer honderdveertig miljoen voltijdse kenniswerkers kunnen vervangen.⁹⁷

Frey en Osborne zijn pessimistisch over de vraag of er voldoende nieuwe banen zullen worden geschapen om het verlies als gevolg van computerisering te kunnen compenseren, zoals in eerdere periodes van technologische ontwikkeling wel gebeurde. Wat het probleem nog groter maakt (tenminste voor de ontwikkelde landen) is het toenemende aantal banen waarvan voorspeld wordt dat die 'offshorable' zijn, oftewel kunnen worden uitbesteed aan lagelonenlanden: 22-29 procent van de Amerikaanse banen rond 2020, volgens een schatting.⁹⁸

Hoewel verstorende technologieën zeker geen nieuw verschijnsel zijn, lijkt hun impact te versnellen. Klaus Schwab, oprichter en bestuursvoorzitter van het World Economic Forum, introduceerde de term de 'vierde industriële revolutie', die volgens hem wordt gekenmerkt door een versmelting van technologieën die de grenzen tussen de

⁹³ Frey, C.B. & Osborne, M.A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerization?* Oxford: Oxford Martin School, Programme on the Impacts of Future Technology, University of Oxford. URL: www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (geraadpleegd 19 mei 2016).

⁹⁴ Deze trends zouden weleens gunstig kunnen zijn voor vrouwen, aangezien die consequent hoger scoren op tests van emotionele intelligentie.

⁹⁵ Een iets ander perspectief wordt ingenomen door McKinsey & Company, die suggereerden dat een zuiverder manier van denken over de impact van automatisering in termen is van activiteiten binnen banen in plaats van in hele banen, hoewel er ook wel wat waars is in het laatste. Zij beweren dat maar liefst 45 procent van de activiteiten die mensen tegen betaling uitvoeren, geautomatiseerd kunnen worden door de huidige technologieën aan te passen. Zie Chui, M., Manyika, J. & Miremadi, M. (2015). *Four fundamentals of workplace automation*. McKinsey and Company. URL: tinyurl.com/workplace-automation (geraadpleegd 12 november 2015).

⁹⁶ Idem, p. 13.

⁹⁷ Manyika et al., op. cit.

⁹⁸ Blinder, A.S. (2009). 'How many US jobs might be offshorable?' *World Economics*, 10(2), 41-78.

fysieke, digitale en biologische sfeer doet vervagen.⁹⁹ Vergeleken met de vorige revoluties verloopt deze volgens Schwab exponentieel in plaats van lineair. Zo wees een artikel in *The Atlantic* uit dat het aandeel Amerikanen in de actiefste leeftijdsgroep (25-54 jaar) dat werkzaam is, sinds 2000 afneemt.¹⁰⁰ Onder mannen begon de teruggang zelfs nog eerder: het aandeel mannen dat zonder werk zit is sinds eind jaren 1970 verdubbeld. In de Verenigde Staten is een van de voornaamste redenen voor deze afname in arbeidsparticipatie het verdwijnen van banen in het productiewerk, die tussen 2000 en 2015 met circa 30 procent zijn teruggelopen. Verder wijst *The Economist* erop dat het aandeel van Amerikaanse werkgelegenheid in het productiewerk is afgenomen van bijna 30 procent rond 1950 tot minder dan 10 procent in 2014, terwijl tegelijkertijd het aandeel banen in de dienstverlening is gestegen van minder dan 50 procent naar bijna 70 procent.¹⁰¹ Schwabs vierde industriële revolutie zou dus tot grotere ongelijkheid kunnen leiden. Volgens Schwab zou de vervanging van arbeiders door machines de kloof tussen het rendement op kapitaal en het rendement op arbeid kunnen vergroten (en aldus bestaande trends verergeren die zijn waargenomen door Thomas Piketty, wiens ideeën aan bod komen in hoofdstuk 3). Deze ongelijkheden vormen niet alleen een economisch punt van zorg, maar ook maatschappelijke zorgen, die kunnen leiden tot de middelpuntvliedende krachten die ik beschreef onder perspectief 4.

Deze technologische trends zullen de meeste impact hebben op degenen die de school verlaten met minimale of geen diploma's. Degenen die het meeste risico lopen in de veranderende werkomgevingen zijn de kinderen uit lage sociaaleconomische kringen en etnische minderheden, degenen met beperkingen, en in sommige landen ook meisjes en kinderen uit religieuze minderheden. Volgens het artikel in *The Atlantic* zou werk als centraal kenmerk van de volwassen identiteit heel goed kunnen 'verdwijnen voor een aanzienlijk deel van de samenleving'. Dat kan het geval zijn voor een groot deel van de kinderen over wie dit boek gaat.

Perspectief 16: Technologie heeft de potentie om het onderwijs ingrijpend te veranderen

Technologie heeft ook een positieve zijde. Wij leven in veranderlijke tijden, waarbij technologie doordringt in vrijwel alles wat we doen – in onze werkplek, onze interacties met bedrijven, ons amusement. En informatie- en communicatietechnologie (ICT) beïnvloedt ook nog eens in toenemende mate wat, waar en hoe we lesgeven. Echter, niet alle kinderen zijn in de positie om te profiteren van ICT. Veel kinderen bevinden zich aan de verkeerde kant van de 'digitale scheidslijn', of dat nu komt doordat hun gezin of school zich de moderne technologieën niet kan veroorloven of doordat hun ouders en leerkrachten niet vertrouwd zijn met het gebruik daarvan.

Dit is jammer, want er zijn steeds meer aanwijzingen dat technologische leer- en beoordelingssystemen de potentie hebben om alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, te ondersteunen en te motiveren. Het is nu al zo dat de overgrote meerderheid van de leerlingen in hun dagelijks leven de klok rond toegang heeft tot technologie, multimedia-content maakt en actief is in sociale netwerken. Op dit moment is het deskundig gebruik van ICT niet meer weg te denken uit ons onderwijssysteem. Een Amerikaans rapport stelt: 'De uitdaging aan ons onderwijssysteem is dat we de leerwetenschappen en de moderne technologie moeten vragen om voor alle lerenden aantrekkelijke, relevante en gepersonaliseerde leerervaringen te creëren, die aansluiten bij het dagelijks leven en de werkelijkheid van de toekomst van leerlingen.'¹⁰²

Perspectief 17: De focus zou moeten liggen op de uniciteit van individuen

In het hele boek benadruk ik hoe belangrijk het is om diversiteit te zien in termen van individuele verschillen in

⁹⁹ Schwab, K. (2015). 'The fourth Industrial Revolution: What it means and how to respond'. *Foreign Affairs*, 15 december 2015.

¹⁰⁰ Thompson, D. (2015). 'A world without work'. *The Atlantic*, juli/augustus 2015.

¹⁰¹ 'The future of jobs: The onrushing wave'. *The Economist*, 18 januari 2014.

¹⁰² US Department of Education, Office of Educational Technology (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology. National Technology Plan 2010*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Technology, p. x.

plaats van uitsluitend in termen van groepslidmaatschap. Ik verwijs naar de heterogeniteit van kinderen die passen in de categorieën van diversiteit en suggereer dat we in plaats van te proberen onderwijsprogramma's aan te passen aan dergelijke brede categorieën, ons beter kunnen richten op individualisering of, zoals sommigen zeggen, 'personalisering'.

De bekendste en meest gebruikte definitie van personalisering is misschien wel die uit het National Education Technology Plan van het Amerikaanse ministerie van Onderwijs, waar hierboven naar werd verwezen:

Personalisering verwijst naar onderricht dat is afgestemd op leerbehoeften en op maat is gemaakt voor leervoorkeuren en de specifieke interessegebieden van verschillende lerenden. In een omgeving die volledig is gepersonaliseerd kunnen de leerdoelen en -inhoud alsook de methode en het tempo allemaal variëren (dus personalisering omvat differentiatie en individualisering).¹⁰³

Perspectief 18: Universal Design for Learning biedt eerlijke kansen voor leren

In de afgelopen jaren wordt steeds vaker het belang van Universal Design for Learning (UDL) benadrukt in het onderwijs. UDL, een strategie met meerdere componenten, draait om het plannen en aanbieden van programma's die rekening houden met de behoeften van alle leerlingen. Dit is van toepassing op alle facetten van het onderwijs: van het curriculum, beoordeling en pedagogiek tot het ontwerp van het klaslokaal en de school. In de Verenigde Staten is UDL een wetenschappelijk valide raamwerk dat als richtsnoer dient voor een onderwijspraktijk die:

- flexibel is in de manier waarop informatie wordt gepresenteerd, in de manieren waarop leerlingen antwoord geven of laten zien dat ze iets weten of kunnen, en in de manier waarop leerlingen worden betrokken;
- belemmeringen in het onderricht vermindert; geschikte accommodaties, ondersteuning en uitdagingen biedt; hoge verwachtingen koestert over de prestaties van alle leerlingen, ook leerlingen met beperkingen en leerlingen die het Engels minder goed beheersen.¹⁰⁴

Met andere woorden, UDL focust op manieren om cognitieve en fysieke toegang te geven tot het curriculum, de beoordeling en de pedagogiek voor alle leerlingen. Het Amerikaanse Center for Applied Special Technology levert een nuttige definitie:

het ontwerpen van instructiematerialen en -activiteiten die leerdoelen bereikbaar maken voor personen met aanzienlijke verschillen in hun vermogen om te zien, te horen, te spreken, te bewegen, te lezen, te schrijven, Engels te begrijpen, op te letten, te organiseren, mee te doen en te onthouden. Dit wordt gerealiseerd door middel van flexibele curriculaire materialen en activiteiten die alternatieven bieden voor leerlingen met verschillen in vermogen en achtergrond alsook voor degenen zonder zichtbare beperkingen. [Het] is niet alleen van toepassing op de inhoud, maar ook op de doelen, methoden en beoordelingsmethoden.¹⁰⁵

Perspectief 19: Er moeten vroegtijdige preventie- en interventieprogramma's worden ontwikkeld

Het is van groot belang om vroegtijdig programma's te ontwikkelen om het ontstaan van achterstanden te voorkomen en zo snel mogelijk in te grijpen (behalve wellicht met betrekking tot religie). Het ingrijpen kan op twee manieren: (a) zorgen voor voorschoolse voorzieningen; en (b) de vroege identificatie van en remedial teaching voor een gebrek aan vooruitgang en gedragsproblemen van kinderen wanneer die zich voordoen op school.

¹⁰³ US Department of Education, Office of Educational Technology, op. cit., p. 12.

¹⁰⁴ Higher Education Opportunity Act of 2008 (PL 110–315) §103(a)(24).

¹⁰⁵ Center for Applied Special Education Technology (2012). URL: www.cast.org/research/faq/index.html (geraadpleegd 25 oktober 2012).



Vroegtijdige educatie

Volgens een review uit het Verenigd Koninkrijk is er volop bewijs voor de effectiviteit van vroege interventie en preventie.¹⁰⁶ Zo bestudeerde in Engeland het Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project de ontwikkelingstrajecten van circa 2800 kinderen in de leeftijd van 3 tot 11 jaar.¹⁰⁷ Hierbij werd vastgesteld dat de voordelen van voorschoolse educatie grotendeels nog steeds merkbaar waren aan het einde van Key Stage 2 (einde basisschool, 11 jaar). Deelname aan voorschoolse educatie was gunstig voor zowel academische als sociale/gedragsmatige resultaten, alsook voor het zelfbeeld van leerlingen. Belangrijk is dat de kwaliteit van de voorschoolse educatie de ontwikkelingsgang van de leerlingen voorspelde, los van alle andere invloeden. Voor alle sociale resultaten was de opbrengst groter voor jongens, voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en voor leerlingen met een minder bevoorrechte achtergrond. Voor sommige resultaten, met name Engels, rekenen en 'hyperactiviteit', hadden echter alleen peuterklassen van gemiddelde of hoge kwaliteit blijvend effect. Hoe hoger de academische effectiviteit van de betreffende peuterklas, hoe beter de langetermijnresultaten voor kinderen. Kinderen die geen voorschoolse educatie volgden en degenen in een minder goede peuterklas vertoonden op 11-jarige leeftijd slechtere resultaten.

Net zoals vroege interventie met een focus op het voorkómen van problemen van belang is, geldt dat ook voor vroege identificatie van gedragsproblemen en remedial teaching. Ik zal hier één voorbeeld geven van een studie waaruit dit overduidelijk blijkt. In een review concludeerde James Buckley van het Institute of Education Science van het Amerikaanse ministerie van Onderwijs dat 'een aanzienlijke hoeveelheid onderzoek heeft aangetoond dat een vroeg begin van gedrags- of geestelijke gezondheidsproblemen op de basisschool gelinkt is aan een hoger risico op latere ernstige gedrags- en leerproblemen'.¹⁰⁸ Hij wees ook op onderzoek dat laat zien dat 'bij afwezigheid van effectieve interventie, veel leerlingen die ernstige gedragsproblemen vertonen in de eerste groepen van het basisonderwijs [...] meer uitgesproken antisociale en storende gedragspatronen ontwikkelen in de hogere groepen en op de middelbare school'.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Voor een review, zie Springate, I., Atkinson, M., Straw, S., Lamont, E. & Grayson, H. (2008). *Narrowing the gap in outcomes: Early years (0–5)*. Slough: NFER.

¹⁰⁷ Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final report*. Londen: DfES/Institute of Education, University of London.

¹⁰⁸ Buckley, J.A. (2009). 'Introduction to this special issue: Implementing evidence-based interventions in elementary schools for students at risk for severe behavior disorders.' *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4), 195–196, p. 195.

¹⁰⁹ Idem.