

## 0. Inleiding

Diversiteit heeft zich in onze dagelijkse praktijken en levens verweven.

Onze directe leef- en werkomgeving is veelkleurig geworden op vele vlakken:

- Mensen uit andere landen en continenten wonen in onze steden en confronteren ons met andere ‘culturen’.
- Mensen hebben steeds meer autonomie om hun leven vorm te geven en confronteren ons met een veelheid van ‘leefstijlen’.
- De dominante (hetero)mannelijke kijk op samenleven is zijn ‘potentie’ verloren en deelt het theater met andere zoekende perspectieven.
- We leven in een omgeving met verschillende snelheden en ongelijke kansen en worden geconfronteerd met een bedenkelijke sociale verscheidenheid.
- De Europese dimensie wint beleidsmatig aan belang en zorgt voor sociale en culturele accentverschuivingen. [Verstraete, 1999 #595]

De diversiteit heeft zich zelf in onze hoofden genesteld. Wij zijn in staat om verschillende perspectieven in te nemen en kunnen de werkelijkheid met verschillende en soms tegengestelde visies benaderen. Dit is vaak uitdagend maar ook complex en roept bij ons vragen op.

In de afgelopen jaren werkte ik veelvuldig in bedrijven ondermeer in de haven van Zeebrugge en distributiebedrijven in Gent, ... met arbeiders en ploegbasen. Het is opvallend dat mensen vanuit hun dagelijkse praktijk geboeid zijn door diversiteit en hoe ze beseffen dat het noodzakelijk is om er mee om te gaan. Het verraste mij dat de weerstand tegen die diversiteit eerder beperkt is. Zeker stellen mensen zich vragen, hebben ze soms twijfels maar ook positieve vooruitzichten voor de toekomst. Veel lijkt af te hangen van de wijze waarop de thematiek wordt aangebracht. Het lijkt alsof op dit moment weinig succes wordt geoogst met een moraliserende en belerende benadering maar des te meer met een benadering die start vanuit dagdagelijkse praktijken. Mensen hebben er genoeg van te moeten horen hoe verkeerd ze wel bezig zijn en hoe weinig verheven hun gedachten wel zijn. Ze willen eerst erkend worden in de vele inspanningen die ze reeds ondernemen en de brede competenties die ze re verworven hebben ten aanzien van diversiteit. Eens dit gerealiseerd staan ze open om bij te

leren, na te denken over minimale voorwaarden en organisatiekaders. Velen zijn bereid soepelheid aan de dag te leggen ondanks hun bedenkingen en vragen.

We herkennen de wijzen waarop diversiteit in onze dagelijks leven een rol speelt. In de stad leven we met burens die gelijk maar ook anders zijn en het is best dat we daar een beetje mee om kunnen. Onze kinderen zitten in scholen en klassen waar steeds meer diversiteit aanwezig is en elke ouder en grootouder hoopt dat ze daar hun weg vinden. Mensen maken mee hoe ze in de kliniek de kamer moeten delen met collega patiënten die er niet steeds dezelfde gewoontes op nahouden en met families die eigen wijzen van handelen hebben. Zij zijn blij als dit goed verloopt en nog meer als ze wat steun bij elkaar vinden. Het zijn vaak en vooral die concrete interacties in het dagelijks leven die mensen confronteren met diversiteit. We hebben het niet steeds even gemakkelijk met dergelijke complexe interacties maar beseffen dat we er mee moeten leven en dat dit in de toekomst niet zal verminderen. Ook onze gedachten zijn divers en wij moeten zelf uitmaken welke gedachten we op bepaalde momenten zullen volgen en welke gevoelens we hierbij toelaten.

Diversiteit is ook volop een actueel maatschappelijk en politiek onderwerp.

In verschillende maatschappelijke sectoren zoals onderwijs, welzijnswerk, gezondheidszorg en ook het bedrijfsleven worden projecten opgezet die diversiteit in het eigen veld proberen te ontginnen. Ook het sociaal cultureel vormingswerker is aan de beurt. Elke organisatie en bijna iedere sociaal cultureel vormingswerker wordt met één of andere vraagstelling rond diversiteit geconfronteerd. De ene krijgt de opdracht om een meer divers publiek aan te trekken terwijl een ander zoekt naar methodieken om meer segmenten van de bevolking te betrekken en te laten participeren in de opmaak van een programma. Nog anderen verdiepen zich in verschillende wijzen waarop mensen leren en de leerstrategieën die best worden gehanteerd in groepen met grote diversiteit. We voelen tevens de nood om (beter) te observeren en te herkennen hoe mensen en groepen op verschillende wijzen leren en participeren in verenigingen. Door die herkenning kunnen we dit ook beter benoemen en erkennen zodanig dat mensen zich nog meer aangesproken voelen. Het wordt hoe langer hoe minder ondenkbaar dat overheden, al dan niet met zachte drang, verplichten om een bepaald deel van de activiteit te reserveren voor specifieke categorieën. Wij zoeken hoe wij tegen dergelijke tussenkomsten standpunt moeten innemen.

Kortom: diversiteit staat duidelijk op uw agenda.

We worden in het westen in onze dagelijkse praktijken geconfronteerd met **een multiculturele samenleving**. We gebruiken de term multicultureel om de feitelijke situatie aan te geven waarbij mensen met verschillende culturele achtergrond samenleven. Het is een samenleving waar feitelijk diversiteit op de voorgrond komt omdat mensen in de omgang met elkaar spontaan (andere) betekenissen aan hun ervaringen geven (culturaliteit) en vaak andere normen en gebruiken hanteren om met elkaar om te gaan (socialiteit). Dit ligt ook aan de basis van de identiteitsdynamiek die, op welk niveau ook, wordt bepaald door drie dimensies: de persoonlijkheidsdimensie, de socialiteitsdimensie en de culturaliteitsdimensie:

- a) persoonlijkheidsdimensie: deze dimensie omvat al die kenmerken die specifiek en karakteristiek zijn voor elk afzonderlijk mens. We kunnen hier denken aan intelligentie, karakter of temperament, driften, lichaamsbouw, uiterlijk, zintuiglijke kenmerken, enzovoort.
  - b) socialiteit: deze dimensie omvat alle kenmerken die specifiek en karakteristiek zijn voor de groepen die erkend worden op een bepaalde tijd en plaats. We kunnen hier denken aan een groepsvorm gezin/familie of grootfamilie, maar ook aan leeftijdsgroepen die vaak door rituelen gevormd worden en waartoe elk individu behoort, ook beroepsgroepen, clans, enzovoort.
  - c) culturaliteit: deze dimensie omvat alle processen die betekenissen produceren voor een individu, groep of communiteit. Alles wat aangeleerd wordt van de ene generatie op de andere en de manieren van leren, vult deze dimensie op. [Pinxten, 1998 #508] [Verstraete, 1998 #654]
- Socialiteit en culturaliteit lijken twee facetten die deel uitmaken van de kernbezigheden van het sociaal cultureel werk. Vandaar het belang van diversiteit en multiculturaliteit voor dit werkveld.

## 1. Diversiteit als agendapunt voor het sociaal cultureel werk.

De sector zoekt om constructief om te gaan met deze uitdagingen en ontwikkelt initiatieven op alle niveaus. Anno 2005 ontwikkelen zich trajecten onder de noemer culturele diversiteit, elk met een eigen klemtoon maar complementair. Ik geef ter wijze van voorbeeld enkele projecten aan die nu lopen en zich in de toekomst op een of andere wijze verder zullen ontwikkelen.

- Binnen Socius komt een collegagroep op regelmatige wijze samen om te zoeken hoe organisaties kunnen 'interculturaliseren' en hoe men nieuwe strategieën kan vinden om het leren in groepen met veel diversiteit te bevorderen. Men denkt na en wisselt praktijken uit over leerstrategieën, over de wijze waarop contexten moeten worden

georganiseerd om maximaal de aanwezige diversiteit te benutten binnen cursussen, over activiteit van ledenorganisaties en de noodzaak om die open te stellen voor andere doelgroepen, over de noodzaak om inclusief of categoriaal te programmeren, over participatie van gebruikers, ...

- De Vlaamse gemeenschap in samenwerking met 'Kunst en Democratie' stippelt een traject uit om een communicatie op te zetten met als doel dat de culturele actoren en het middenveld diversiteit vertalen en inbedden in de eigen werking. Zij willen een publicatie uitbrengen met een visietekst en een serie good practices uit binnen- en buitenland. De Vlaamse gemeenschap zoekt tevens om een gedragen actieplan inzake diversiteit op te stellen. In een eerste fase wordt de aanpak van diversiteit van dertien subsectoren uit de culturele sector in kaart gebracht. Dat gebeurt op basis van het in kaart zetten van good practices, onderzoek, visieontwikkeling en beleidsmaatregelen.
- Een ander traject op initiatief van Victoria Deluxe is een zoektocht naar hoe er vanuit de cultureel-artistieke praxis op een performante manier kan worden omgegaan van de diverse referentiekaders die rond het begrip 'interculturaliseren' worden ontwikkeld. Er wordt vanaf 2006 een zoekparcours ontwikkeld waarbij een twaalftal actoren uit de culturele sector in een intervisie- en supervisieproject zullen stappen.

Dit zijn maar enkele voorbeelden en we weten dat vele andere initiatieven heden vorm krijgen.

Er zit ook een instrumentele component vast aan de noodzaak om binnen de sector aandacht te besteden aan diversiteit. Kunst en cultuur staan steeds meer bovenaan de politieke agenda omdat ze ook vormend zijn voor de gemeenschap. Nu de politiek steeds minder greep krijgt op economische processen om de gemeenschap te sturen heeft ze nood aan anderen instrumenten om dit te doen. Wij zien op verschillende niveaus hoe dit in praktijk wordt gebracht. Op Europees niveau zien we hoe de uitgebreide Europese Unie zich richt naar eenheid in verscheidenheid. Hierbij voert ze gerichte campagnes om identiteitsvorming en 'wij'-gevoel te versterken met respect voor regionale eenheid. De culturele sector is een belangrijk instrument om dit te bekomen. Europa heeft een vlag nodig, een volkslied, een grondwet, culturele eigenheid, een geschiedenis en een erfgoed, ... Cultuur wordt gebruikt als basis voor een politieke legitimatie en daar vallen veel kritische vragen bij te stellen. Shore [Shore, 2000 #662] kenmerkt dit Europa als een UPO een 'Unidentified Political Object' en

heeft hiermee aan hoe Europa via cultuur een eigen beeld probeert te creëren met elementen van fantasie en realiteit.

Ook Rik Pinxten benadrukt vanuit een academische wereld en een visie op een toekomst en 'goed leven' het instrumenteel karakter van cultuur. Hij zegt hierover:

'Een rechtvaardige en duurzame samenleving kan alleen maar mee bewerkstelligd worden door de mens als cultuurwezen en vooral als cultuurmaker hoger te waarderen. Cultuur kan een instrument zijn om menswaardiger en socialer samen te leven. Kunst zal de wereld niet redden, maar kunst en cultuur kunnen een verschil maken.' [Pinxten, 2003 #661]

Sommigen kaderen dit debat ook ruimer dan de Vlaamse gemeenschap. Interculturaliteit in het culturele veld zou ook een belangrijke internationale betekenis kunnen hebben. Daar maakt Haffou [Haffou, 2003 #663] bijvoorbeeld een punt van Zij schrijft: 'Ondanks de aanzienlijke kracht van intellectuele en artistieke Europese middens die actief reageren tegen hegemonische raamwerken, zijn ze niet sterk genoeg om een alternatief te bieden voor de terroristische boomerang tegen de historische westerse hegemonie. Omwille van een gebrek aan een globale politico-culturele en artistieke visie, kunnen de intellectuele en artistieke sectoren in Europa geen positieve invloed uitoefenen op het geweld en het terrorisme in de wereld, ongeacht de diepgang van de analyses of het succes van voorstellingen.' Zij zoekt oplossingen in interactie en creativiteit tussen zuidere gemeenschappen en niet hiërarchische uitwisseling met en in Europa

We zoeken dus ook in deze sector naar nieuwe visies en praktijken die beter aansluiten bij de huidige maatschappelijke context. Dit lijkt een fundamentele vraag voor de toekomst: hoe leren wij omgaan met de grote diversiteit en complexiteit in de samenleving. Er wordt verwacht van de culturele en artistieke sector dat ze hier een belangrijke bijdrage leveren. Deze bijdrage is niet evident. Binnen de sector worden vragen geformuleerd en probleemstellingen gelanceerd in verband met de huidige situatie. Ik geef ter illustratie een voorbeeld van een kritisch maar opbouwende blik. In de culturele en artistieke sector wil Erwin Jans [Jans, 2005 #665] een bijdrage leveren tot een nieuwe houding en een nieuw bewustzijn rond 'culturele diversiteit'. Hij stelt hierbij vast dat culturele en artistieke instellingen 'bijna uitsluitend wit [zijn], van de leiding, via de administratie, over de artistieke medewerkers tot en met het publiek. Hij stelt zich de vraag of dit nog representatief is in de multiculturele omgeving. Hij probeert het debat aan te zwengelen door te wijzen op tekorten, namelijk:

a) een multicultureel tekort op de voornoemde niveaus: bestuurlijk, administratief en artistiek. De sector moet zich daarom bewust worden van mechanismen van in- en uitsluiting.

b) Het artistiek tekort heeft volgens hem te maken met ;

- een discursief tekort. Dit betekent dat er een gebrek is aan woordenschat en interpretatiekaders waardoor bijvoorbeeld op een heel eenzijdige, paternalistische en uitsluitende wijze gepraat wordt over ‘niet-witte’ kunst
- een evaluatief tekort. Dit maakt dat er een gebrek is aan artistieke criteria om andere kunstenaars te evalueren. Bij gebrek aan artistieke/inhoudelijke criteria worden sociale criteria belangrijker.
- een informatief tekort. Er is te weinig informatie over netwerken van andere culturele gemeenschappen en van interessante contacten in dit domein.
- een praktijktekort. Er zijn te weinig interessante voorbeelden over diversiteit en cultuur waaraan men zich kan spiegelen en laten inspireren.

Jans pleit voor een integrale benadering waarin ‘ je als organisatie, als sector, als beleid vanuit een integrale visie op culturele diversiteit nadenkt, lijnen uitzet en initiatieven ontwikkelt die zich vertalen én in een bestuursmedewerkersbeleid én in een aanbods-of productiebeleid én in een participatiebeleid’.

In dit inleidende artikel willen we je een oriëntatie geven op de grote lijnen in de discussie.

We zoeken welke vragen diversiteit oproept in het werkveld en wat dit voor de sociaal cultureel vormingswerker kan betekenen. We leggen een accent op drie aspecten, namelijk:

a) Welke termen of concepten kunnen we in dit debat hanteren?

b) Waarmee moeten we rekening houden bij het managen van een organisatie in het licht van diversiteit en multiculturaliteit?

c) Wat betekent diversiteit voor de leerstrategieën die we samen met onze deelnemers uitwerken?

## 2. Analyse

### 2.1. Begrippenkader of de termen van het debat

De termen van een debat zijn zelden tot nooit neutraal. En die zijn dit ook niet in de sociale en culturele sector. Zelfs mens en sociale wetenschappen worden niet bedreven in een vacuüm maar zijn altijd in een sociale, politieke en culturele context gesitueerd. Ook de termen die

hier vandaan komen, zijn dus niet neutraal. ‘Dat wil niet zeggen dat de wetenschapper een politicus is, verre van, maar wel dat de onderzoeker van de menselijke activiteiten en dromen bezig is met politiek geladen materie en dus politieke verantwoordelijkheid draagt voor zijn werk. Niet alleen in de terminologie, maar ook in de interpretaties en suggesties voor actiemiddelen is een scherper politiek bewustzijn noodzakelijk.’ (Pinxten and Verstraete 1998)

Wij zullen dus goed moeten situeren met welke termen we dit debat willen voeren. Dit betekent niet dat we elke term moeten definiëren maar wel dat we die moeten omschrijven zodanig dat discussie en dialoog mogelijk wordt. Dit is zeker het geval wanneer we spreken binnen de politiek geladen context van een multiculturele samenleving..

#### Diversiteit:

De diversiteit ontwikkelt zich parallel aan de individualisering. In onze westerse samenleving zijn individuen en groepen creatief in het ontwikkelen van eigen leefstijlen en lijfstijlen, genderbeleving ontvouwt een grote verscheidenheid en wordt diffuser. Ook mensen uit andere landen en continenten leven in onze steden en vragen respect voor hun leef- en zienwijze. Samen met de hogere scholingsgraad van de burgers, de vloed van effectieve en/of fictieve informatie via media, de effecten van individuele en/of collectieve emancipatie ... zorgt dit ervoor dat ook de kansen verruimen. Steeds meer mensen en groepen kunnen autonoom een visie ontwikkelen op ‘goed leven’. Ook die visies en strategieën zijn op hun beurt vaak heel divers. Wat men vaak de ‘tweede moderniteit’ noemt is daarom voor iedereen – maar niet voor iedereen in dezelfde mate - complex, uitdagend, conflictueus en harmonieus, creëert zowel kansen als ellende, daagt ons uit in onze te beperkte competenties, ... We moeten hier echter nodig relativeren. Naast die processen die diversifiëren ondergaan we tevens processen die het omgekeerde bewerkstelligen namelijk homogenisering. In de ‘wereld als dorp’ met globalisering van de markt en het doordringen van een uniforme consumptie en amusementsartikelen blijft onze keuze beperkt en gestuurd. De boodschap lijkt veelal voor iedereen dezelfde: de plicht om te genieten! Trek je van niks aan, geniet!

Allochtonen zijn lange tijd de meest zichtbare ‘andere’ geweest maar zij zijn slechts aangever van de veel ruimere diversiteit. Ze confronteren ons wel met andere ‘culturen’ en dit zijn volgens ons ‘betekenis-gevende-processen’ die mensen gedeeltelijk hebben geleerd. We worden bijgevolg geconfronteerd met het feit dat de werkelijkheid ook anders betekenis kan krijgen. Dit is niet enkel zo bij allochtonen. Daar mensen steeds meer autonomie hebben om hun leven vorm te geven verzwakt tevens de gebondenheid aan regels en traditie op vele

domeinen. Vandaar dat we omgeven worden door een diversiteit van ‘leefstijlen’ die alle uitdrukking zijn van persoonlijke en individuele vormgeving. Dagelijks worden we aldus geconfronteerd met verscheidenheid en alternatieven voor ons denken, handelen, betekenisgeven en voelen.

De diversiteit kan men op vele wijzen systematiseren. Onderstaande schema is een manier.

## Dimensies van diversiteit

Binnenste ring: primaire dimensies

Buitenste ring: secundaire dimensies



Bron: Siebens, Verweel en de Ruijter

Dit schema is gepubliceerd in een Nederlands werk over diversiteit in het bedrijfsleven. Het is dus aan deze specifieke context gebonden. Het valt op dat bijvoorbeeld militaire dienstervaring hier is opgenomen. In Vlaanderen en meer bepaald in de culturele en artistieke sector zal dit item hoogstwaarschijnlijk weinig betekenis hebben. We zien in de binnensector van dit schema dat ook ras wordt aangegeven. Deze marker zou ikzelf en vele anderen in Vlaanderen niet gebruiken omdat hij betekenisloos is verklaard. Waar wij diversiteit situeren kan dus van context tot context verschillen. Wij doen dit wel eens anders in Nederlands dan in



Vlaanderen of Frankrijk. We doen dit waarschijnlijk anders in een bedrijf dan in een culturele organisatie. In elk geval zullen context per context en situatie per situatie accentverschillen op de voorgrond treden.

Multicultureel samenleven.

Wij kunnen mensen niet zomaar indelen op basis van één marker. We zagen bijvoorbeeld in het verleden hoe sommige vormen van antiracisme [Verstraete, 1995] de verschillen tussen ‘culturen’ en ‘etnische’ groepen in die mate in de verf werden gezet, dat men werkelijk is gaan geloven in een ‘fundamenteel’ anders-zijn van allochtonen. Al te vaak werd met betrekking tot culturele diversiteit een etnische lezing gepropageerd. Dergelijke lezing droeg ertoe bij dat een veronderstelde ‘essentie’ van ‘de Andere’ werd geïsoleerd uit de maatschappelijke context. Allochtonen krijgen dan een gemeenschappelijke naam die tot een etiket verwordt, een gemeenschappelijk verleden dat geen persoonlijke geschiedenissen toelaat, een ongenueanceerde band met een thuisland, een clichématige invulling van solidariteit, een gemeenschappelijke cultuur en identiteit die als vergelijkingsstandaard gaat dienen. Dit terugtrekken op het culturele en het etnische, afgesneden van het sociaal functioneren, vervormde de perceptie en de perspectieven op burgerschap en solidariteit. Haffou [Haffou, 2003 #663] situeert een gelijkaardige problematiek in het artistieke veld. Europese kunstenaars beoefenen (post) moderne kunst en worstelen met de nieuwste beelden over maatschappij en individu, allochtone kunstenaars worden te gemakkelijk gecategoriseerd als traditionele artiesten en hun kunst als etnische kunst.

Dergelijke etnische lezing wekt de illusie van een totaalverklaring op. Persoonlijke en sociale factoren worden erdoor aan het gezichtsveld onttrokken. Men gaat voorbij aan de realiteit van mensen die zich maatschappelijk willen realiseren, eigen projecten uitstippelen, daarover negotiëren met hun omgeving, aanpassingen doen op basis van die toetsing, ... Deze trajecten van individuen en groepen diversifiëren elke gemeenschap en zorgen voor dynamiek in de samenleving. Door culturele reductie gaat men daar allemaal aan voorbij, ook aan de interactie tussen zogenaamde ‘meerderheden en minderheden’. Terwijl het gedrag van minderheden ook bepaald wordt door het gedrag van de meerderheid (en omgekeerd). En deze interactie wordt ook mee bepaald door de relatieve machtsverschillen tussen meerderheid en minderheid.

Er zijn **verschillende blauwdrukken** uitgewerkt om dit multicultureel samenleven vorm te geven. We spreken over segregatie, assimilatie of integratie en afhankelijk van de plaats en de taalgroep geven we andere opvulling aan deze projecten om samen te leven. Segregatie zorgt dat gemeenschappen gescheiden van elkaar kunnen ontwikkelen met eigen wijken, scholen, dienstverlening, cultuurbeleving, ... Assimilatie streeft ernaar om elk individu en elke groep op te nemen in een grote gemeenschap waarin verschillen geen enkele rol van betekenis spelen. Integratie verbindt mensen en groepen met elkaar maar laat aan specifieke ontwikkelingen en belevingen toe. In deze context moeten we de term multiculturalisme situeren. Multiculturalisme slaat op een ideologische positie die in zijn extreme vorm segregatie kan benaderen. Elke gemeenschap beleefd zijn eigen cultuur en kan daar door anderen niet in belet worden. Het spreekt voor zich dat de blauwdruk die men voorstaat bepaalt hoe bijvoorbeeld de sociaal culturele sector zich kan ontwikkelen. Dit artikel kiest voor integratie. Vanuit dit perspectief zal men het ideaalbeeld van een interculturele samenleving voorstaan.

Interculturele Samenleving:

Een samenleving waar interactie in diversiteit wordt opgezocht noemen we een interculturele samenleving. **Een interculturele samenleving** is een samenleving die vooral via dialoog wordt gestructureerd. Die dialoog moet kunnen vertrekken vanuit een gelijke basis voor de verschillende partners. Vandaar dat burgers gelijke rechten en plichten moeten hebben en dat elke vorm van discriminatie moet bestreden worden. In de publieke sfeer kunnen burgers op een eerlijke en gelijke wijze participeren aan de dialoog en de negotiatie en dit zowel in de politieke en sociale discussie

Tot slot willen we wijzen op de verschillende betekenissen van de term ‘cultuur’. Naast de verwijzing naar de ‘culturele’ sector en haar activiteiten wordt de term ook in antropologische zin gebruikt. Pinxten beschreef die betekenis eens als:

‘ ... alles wat vorm geeft aan het leven van een gemeenschap, d.w.z. de verzameling van smaken, gewoonten, overtuigingen, gedragsvormen en hun vormgeving in producten en sociale structuren ... In één woord zou men kunnen spreken van alles wat geleerd of overgedragen wordt binnen een groep.’

## 2.2. Management van diversiteit: verschillende spelers, verschillende niveaus

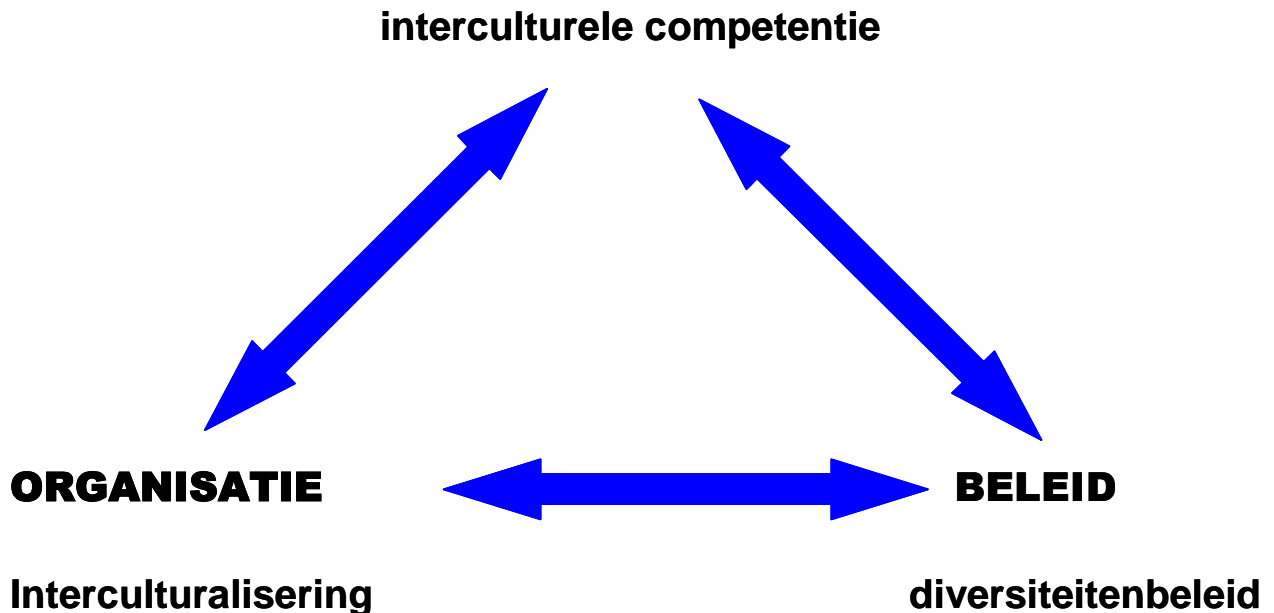
Willen we diversiteit verder vorm geven binnen het sociaal cultureel werk dan gaan we best planmatig tewerk. We houden vanaf het begin rekening dat het werk op geen enkel moment af zal zijn en steeds specifiek voor die bepaalde organisatie of dit bepaalde project. Een en ander zal afhangen van de specifieke veranderingsmogelijkheden, van de aanwezige diversiteit en competenties in de specifieke contexten, van de wijze waarop leiding wordt genomen en participatie georganiseerd, ... . Zeker is echter dat we met verschillende niveaus rekening moeten houden. Ik geef in wat volgt drie niveaus aan en benoem en beschrijf op elk niveau één proces dat kan worden opgezet. De niveaus zijn: de organisatie, het individue en het beleidniveau. Wij gebruiken voor elk niveau een specifieke term:

- ***‘Interculturalisering’*** is een term die we steeds gebruiken om die processen aan te geven op het niveau van de organisatie waarbij vanuit een duidelijke visie op diversiteit het systeem gedynamiseerd wordt door de diversiteit binnen te brengen. Interculturalisering is gekoppeld aan interactie van de organisatie binnen haar regio en context.
- ***‘Interculturele competentie’*** situeert zich op het individuele niveau en is een term die wijst op de kennis, attitudes en vaardigheden van individuen om met diversiteit constructief om te gaan
- ***‘Diversiteitenbeleid’ (misschien kunnen we ook over intercultureel beleid spreken naar analogie met andere concepten)*** gebruiken we als we spreken over bestuurlijke niveaus zoals de Vlaamse Gemeenschap of het stedelijk beleid. Ook de tussenkomsten van het middenveld zoals federaties of steunpunten worden hier bedoeld.

De drie niveaus en processen zijn met elkaar verbonden. Schematisch kunnen we dit als volgt weergeven:

## SITUERING VAN HET INTERCULTURALISERINGSPROCES

### INDIVIDU



#### 2.2.1. Individueel competente individuen

Interculturele competentie zien we als een competentie van individuen om op een constructieve wijze met diversiteit om te gaan. Het gaat hierbij over omgaan met diversiteit in de buitenwereld maar ook over omgaan met diversiteit binnenin jezelf. Dit laatste zullen we verder in dit artikel verbinden met leren en reflexiviteit. We kunnen ook een onderscheid maken tussen de noodzakelijke competentie van de sociaal cultureel vormingswerkers en de gewenste competentie van de deelnemers en doelgroepen. Beiden dienen competentie verder uit te bouwen en/of te verwerven. Sociaal Cultureel werkers streven best naar een maximale interculturele competentie, en dit als onderdeel van hun professionaliteit. Zij dienen zich bewust te zijn van hun eigen vooronderstellingen, eigen waarden en normeringen, beperktheden. De zienswijze van de cultuurwerkers is hierbij boeiend en interessant maar niet de enig mogelijke visie op mens, maatschappij en ‘goed’leven. Vandaar dat ze zowel binnen

hun team als in hun interactie met hun doelpubliek rekening moeten houden met mogelijke verschillen in de manier waarop de werkelijkheid kan worden benaderd.

Van daaruit moeten ze zowel binnen hun team als met hun deelnemers onderhandelen en communiceren om de meest relevante en sensitieve interventie, strategieën en oplossingen te vinden. Dit vraagt flexibiliteit, reflexie, interactievaardigheden, continu overleg en een zeer grote bereidheid tot leren

Ook de doelgroep heeft hoe langer hoe meer nood aan competentie om met de verscheidenheid in hun context om te gaan. Mensen blokkeren vaak op de grote complexiteit van de samenleving en haken af! De culturele sector kan zich bevragen omtrent haar educatieve taak ten aanzien van haar doelgroep. Dit wil zeggen dat we ons de vraag stellen of we 'leren omgaan met diversiteit' op een of ander wijze in onze programma's moeten opnemen. Hebben wij een taak om via de contexten die we organiseren mensen te leren leven met diversiteit en die tot uitdrukking te brengen? We kunnen hierbij de nadruk leggen op de betekenissen die individuen geven aan zichzelf en aan hun omgeving binnen en buiten organisaties. Kunnen we de competentie van deelnemers verhogen om met cultuur en culturele repertoires om te gaan? Kunnen ze er gebruik van maken voor het construeren van een eigen identiteit en eigen betekenissen? Zijn individuen reflexief genoeg om de verschillende elementen met elkaar te verbinden en betekenissen te vinden?

### 2.2.2. Organisaties Interculturaliseren

Het is sociaal rechtvaardig dat alle burgers in de regio beroep kunnen doen op de bestaande dienst en hulpverlening maar ook op het sociaal culturele en artistieke aanbod. Slechts een beperkt aantal centra bereikt echter dit punt. Vaak is er nog te weinig herkenning en aandacht voor het feit dat diversiteit op het gebied van sociale en culturele factoren, gender, seksuele oriëntatie, ... de verwachtingen ten aanzien van het aanbod sterk kunnen bepalen. Ook op het terrein van het personeelsbeleid zien we dat er nog stappen moeten worden gezet naar het ontwikkelen van een intercultureel management. Zo kunnen inspanningen worden geleverd om ervoor te zorgen dat de teams en de besturen een weerspiegeling zouden zijn van de diversiteit van de regio van het centrum. Ook een goede omkadering en procesbegeleiding van 'multiculturele teams' is nodig om het centra daadwerkelijk te interculturaliseren. beïnvloeding door de organisatie.

Interculturaliseren is zoeken naar nieuwe strategieën om diversiteit binnen te brengen in organisaties. We kunnen door het raam kijken en observeren hoe diversiteit zich op straat

voordoet. We kunnen ons vervolgens aan tafel zetten en programma's schrijven waarvan we hopen dat ze aan die diversiteit zullen tegemoet komen. Die programma's kunnen we dan op folder zetten en uitdelen aan allen die voorbij komen. Interculturalisering kiest voor een anderen strategie. We proberen die diversiteit rechtstreeks aan onze gesprekstafels te krijgen zodanig dat er directe interactie ontstaat tussen verschillende perspectieven die de diversiteit in de buitenwereld weerspiegelt. Het gaat dus over moedwillig en rechtstreeks binnenbrengen van diverse perspectieven die in onze leef en werkwereld aanwezig zijn.

Louter rationaliteit binnen organisaties bijvoorbeeld kan haaks staan op streven naar diversiteit. Rationaliteit dwingt vaak tot uniform handelen, tot het inperken van emoties en beknotten van betekenissen die afwijken van de voorschriften. Misschien is dit wel een reden waarom in besturen weinig diversiteit aanwezig is, men wil stroomlijnen en uniformiseren. Men wil eenduidige procedures met vaste evaluatie criteria, ... Efficiëntie en effectiviteit kunnen daarom onmogelijke het enige leidende perspectief zijn er is ook nood aan gedeeld begrip en oriëntatie op gedeelde of gerespecteerd waarden.

Geïnspireerd door andere sectoren [Sierens, 2002 #634] [Ernalsteen, 2001 #633] kunnen we zoeken naar potentie van interculturaliteit in onze organisatie?

Facetten zijn hier:

- Leren in de organisatie. Organiseren we voldoende de contexten zodanig dat deelnemers kunnen observeren, leren uit taakverdeling, meertaligheid oefenen? Vinden ze voldoende diversiteit terug in programma's, groepssamenstellingsamenstelling, vormingsmaterialen, gezamenlijke educatieve aanpak, activiteiten en projecten, evaluatiepraktijken, taken van de cultureel werker, aandacht voor omgeving;
- Leven in de organisatie. Zijn ons rekruteringsbeleid, infrastructuur, huishoudelijk reglement, bestuursorganen en beïnvloedingskanalen, ... afgestemd op diversiteit?
- Teamwerking. Hier spelen mee: teamsamenstelling, teamvergaderingen, wederzijdse ondersteuning, gedeelde verantwoordelijkheid ten aanzien van het doelpubliek.
- Organisatie en stakeholders: Observeren van diversiteit bij de stakeholders, informeren we die op diverse manieren, laten we die op vele wijzen participeren?
- De organisatie en haar omgeving: Observeren en inventariseren we diversiteit in de omgeving van de organisatie, wenden we dit aan in de programma's en de methodische aanpak, speelt de organisatie een rol in de buurt of in de regio?

Bij dit alles moeten we vermijden dat alles een kwestie van tellen en meten wordt.

Kwantitatieve gegevens kunnen indien wel overdacht inspiratie geven voor de uitbouw van een en ander. Het zijn echter voornamelijk kwalitatieve data die de interculturalisering zullen aangeven en oriënteren.

### 2.2.3. Diversiteitenbeleid (interculturaliseringsbeleid) van overheden

Overheden dienen in samenspraak met het middenveld een beleid uit te stippelen dat de sociaal culturele sector situeert binnen de maatschappelijke ontwikkelingen. Diversiteit en multiculturaliteit zijn daar elementen van. Een belangrijke vraag is hier hoe een evenwicht wordt gezocht tussen een integraal aanbod en een categoriaal gerichte inzet van middelen. In het ene geval werkt men voor alle burgers in het ander geval heeft men specifieke aandacht voor bijzondere groepen. Ik laat dit punt over aan meer gespecialiseerde mensen of voor een ander artikel.

## 2.3. Leren en ‘leren leren’

Het is eenzijdig om de aandacht in deze alleen te richten op het management van organisaties en sectoren. We willen ook nagaan hoe we vanuit de diversiteitsbril contexten kunnen organiseren en programma’s opzetten. We kiezen hier om leren en ‘leren leren’ als uitgangspunt te nemen.

### 2.3.1 Reflexiviteit

Een belangrijk begrip is hier reflexiviteit.

Diversiteit situeert zich namelijk niet alléén buiten ons maar ook intern in ons. Het zit ook in onze hoofden, onze harten, onze handen, ... Mede geïnspireerd door gesprekken met Rik Pinxten kunnen we het volgende hierover aangeven.

**‘Reflexiviteit’** beschouwen we als de vaardigheid om een als vanzelfsprekend of normaal of ‘goed’ aangevoelde gedachte, houding of gevoelshouding bewust en opzettelijk te zien als één van verschillende mogelijke oplossingen op een probleem. Reflexiviteit houdt het besef in dat er ook andere mogelijke perspectieven waardevol zijn. Leden van een ander gender, een ander leeftijdsgroep, een andere cultuur of religie kunnen dan geapprecieerd worden als mensen die op eenzelfde of gelijkaardig probleem een andere oplossing voorstaan. Reflexiviteit is (anders dan metacognitie) geen eenvoudige maturatie kwestie maar een bewuste keuze om

alternatieven te overwegen en zelfs actief te zoeken. Gegeven dat elke samenleving vormen van ethnocentrisme kent is het aanleren van de vaardigheid van reflexiviteit een bijzondere inzet die noodzakelijk van tijd tot tijd zal botsen met gemeenschapsovertuigingen en gebruiken die als evident aanvoeld worden.

Het is interessant om reflexiviteit hier te situeren tegenover metacognitie.

**Metacognitie** is een capaciteit die door maturatie in elk individu ontstaat. Het is een complex begrip dat kan begrepen worden als een mentale vaardigheid die het individu in staat stelt (bewust of onbewust) een eigen gevoel, gedachte of behoefte van op een innerlijke afstand te bekijken. Het is tevens de kennis over de karakteristieken van kennisverwervingstaken en de kennis van strategieën om kennisdoelen te bereiken.

Het ontwikkelen van reflexiviteit beschouwen we als een bijzonder belangrijke competentie voor ons thema. Temeer daar de ontwikkeling van deze competentie om een bewuste keuze gaat en dat ze via leren ontwikkelt wordt. Ik ben overtuigd dat de sociaal culturele sector in zijn verschillende vormen een belangrijke bijdrage kan leveren om die reflexiviteit te ontwikkelen. Men kan hiertoe contexten creëren waarin de kansen verhogen om reflexiviteit te leren. Interactie zal hierin centraal staan. Sociale leertheorie van bijvoorbeeld Argyris en Schön kan ons helpen om het thema verder te verdiepen (Argyris and Schön 1996)

### 2.3.2. Heterogeniteit en interactie als voedingsbodem voor reflexiviteit.

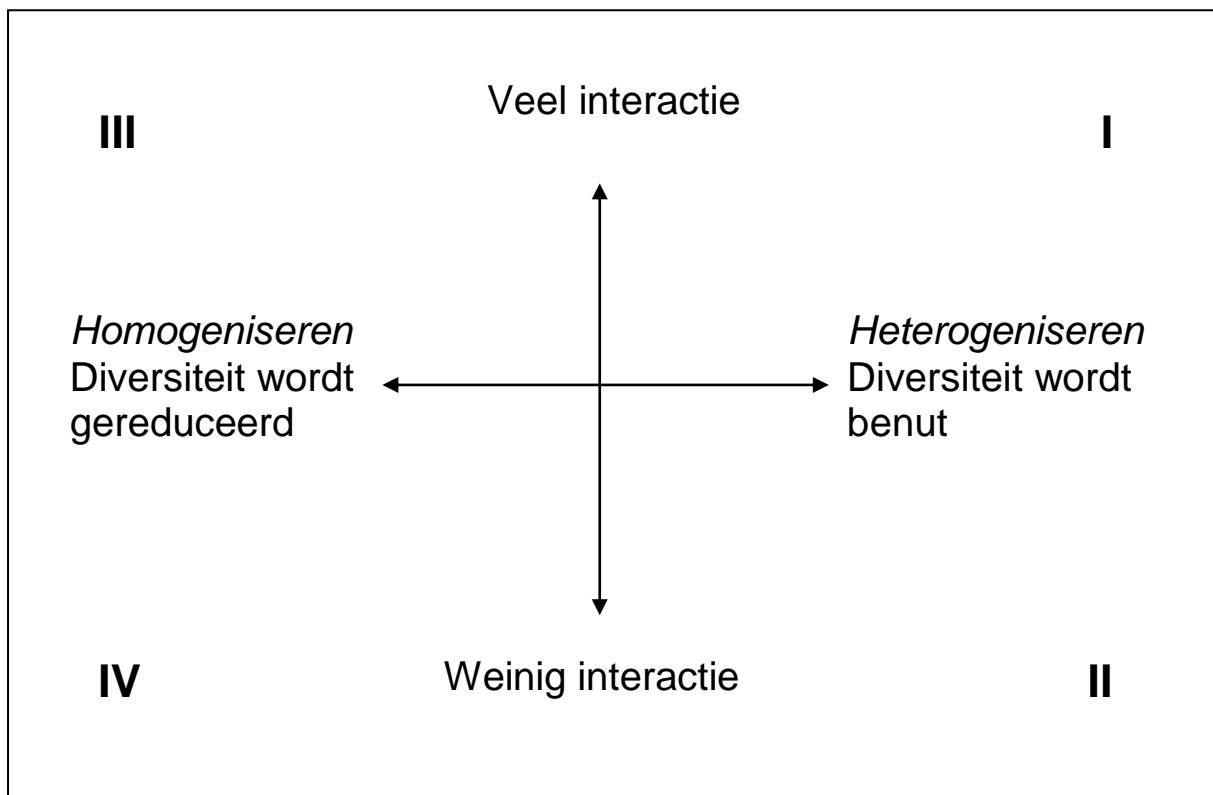
Het sociaal cultureel werk kan zich tot doel stellen actief en effectief te leren omgaan met diversiteit. In die diversiteit ontdekt men verschillende perspectieven die de basis vormen voor reflexiviteit. Het is veelal in interactie met anderen (mededeelnemers, vormingswerkers, familie, buurt) dat diversiteit in de concrete alledaagse praktijken vorm krijgt. De omgang met interactie en heterogeniteit speelt hier een centrale rol.

Men kan bewust omgaan met de diversiteit binnen de context en die laten variëren van zeer veel diversiteit tot minimale diversiteit. Indicatoren zijn hier homogeniseren versus heterogeniseren. Ook hier vonden we inspiratie bij het Steunpunt Intercultureel Onderwijs. Dit betekent dat men al dan niet binnen een context en op een bepaald moment ruimte voorziet voor verschillende omgangsvormen en interesses van deelnemers, groepssamenstelling, infrastructuur elementen, leer en artistieke inhouden, ...



Men kan verder binnen de context variëren door de mate waarin men interactie stimuleert of afremt. Hier zijn de indicatoren passief versus actief met elkaar interageren. Dit kan men bespelen door lokaalopstelling, werkvormen, deelnemersverantwoordelijkheid, de rol die de vormingswerker of animator opneemt of de opdrachten die worden meegegeven.

Schematisch kunnen we dit op volgende wijze aangeven.



[Ernalsteen, 2001 #633]

Op basis van deze indicatoren kan men op verschillende wijzen de diversiteit benutten en de interactie organiseren.

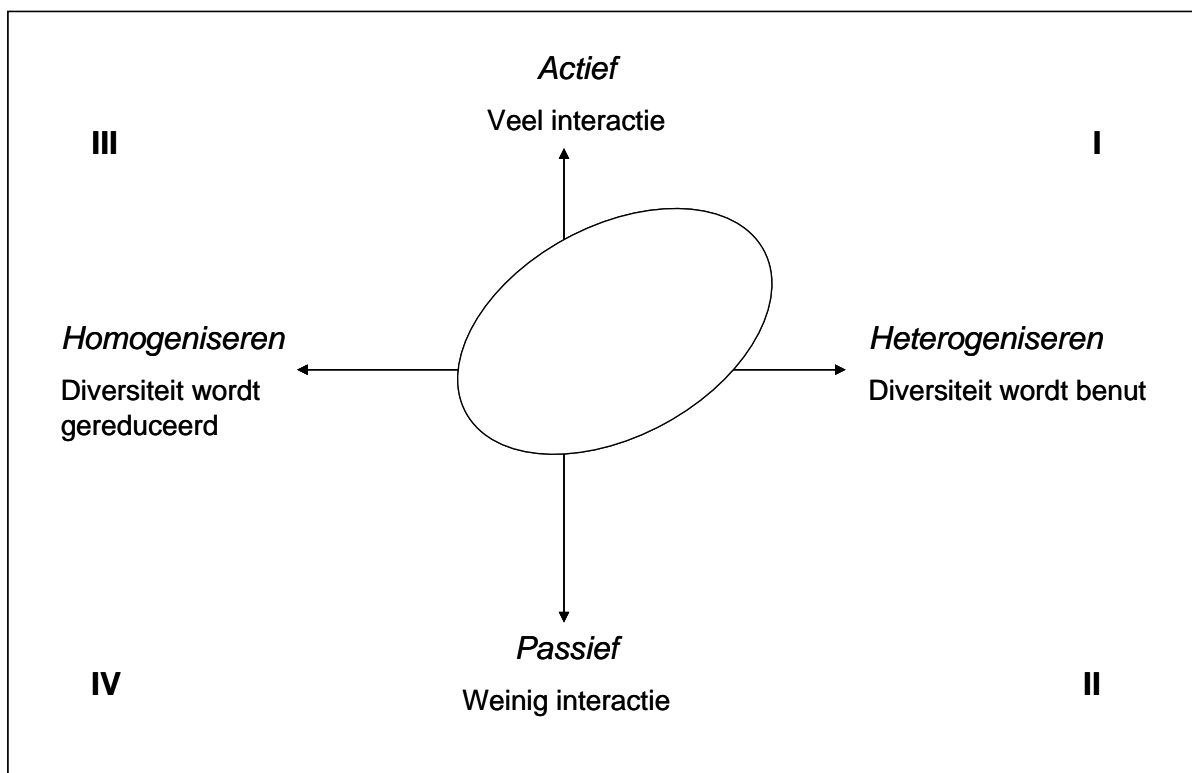
In veld I wordt diversiteit op een zeer actieve manier benut: er wordt veel interactie gestimuleerd en tevens wordt gestreefd naar een zo groot mogelijke heterogeniteit binnen de context. We zouden hier kunnen denken aan een sociaal artistiek project met specifieke aandacht om alle segmenten van de buurt te betrekken.

In veld II is de context duidelijk heterogeen maar organiseert men weinig interactie: er wordt op een passieve wijze omgegaan met de aanwezige heterogeniteit. Een voorbeeld is hier een lezing, zonder debat, voor een zeer heterogeen publiek.

In veld III organiseert men actieve interactie maar wordt diversiteit gereduceerd. Via de interactie worden de zaken eerder gestroomlijnd en ontstaat homogenisering. We zouden hier kunnen denken aan een toneelgroep die alleen mannelijke universitair publiek aantrekt.

In veld IV tenslotte worden zowel de heterogeniteit als de interactie beknot. Er is weinig activiteit binnen een homogene context. Er wordt een cursus opgezet voor nieuwkomers over Belgisch familierecht waarbij elk op eigen tempo aan de computer de opdrachten vervult.

Om een goede leersituatie te creëren is het goed dat de vier velden worden bespeeld. Men zal niet steeds maximale interactie in een maximaal heterogeen context nastreven. Sommige leerpunten vragen een andere context en het accent op een ander veld. Reflexiviteit leren zal wel gediend zijn met veel activiteit op veld I en in mindere mate in vak IV. Ook vak II en III zullen waar nodig aan bod moeten komen. Schematisch worden de preferenties als volgt aangegeven:



### 2.3.3. Binnen contexten

Contexten zijn medebepalend voor de wijze waarop we met diversiteit omgaan. Organisaties en sociaal cultureel werkers kunnen die contexten creëren, vorm geven en beïnvloeden. Het is

die context die mede zal bepalen hoeveel diversiteit wordt toegelaten en hoe actief of passief heterogeniteit of homogeniteit op de voorgrond treden.

In wat volgt geven we een korte leidraad en enkele aandachtspunten.. Het is een beknopte aanwijzer om de contexten te bevragen. We laten ons hier opnieuw inspireren door de vele wetenschappelijke publicaties en handleidingen die door het Steunpunt Intercultureel Onderwijs werden geproduceerd ter ondersteuning van de sector onderwijs..

Hoe intercultureel zijn onze activiteiten?

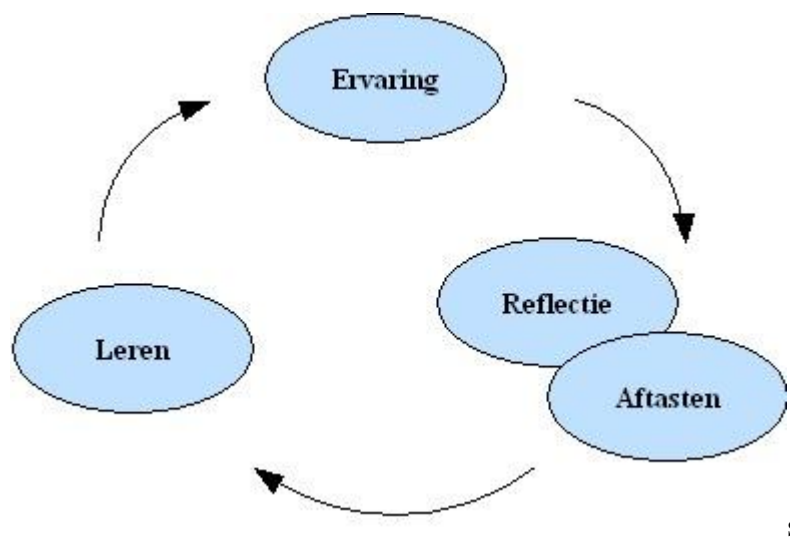
Volgende aspecten kunnen in een check-up verder bekeken worden:

- Laten we ruimte om verschillende organisatievormen, interesses of creatieve uitingen te stimuleren bij de deelnemers?
- Biedt de inrichting van onze infrastructuur en onze lokalen kansen voor diversiteit? Weerspiegelt de inrichting de huidige diversiteit, hebben deelnemers hierbij inspraak, is de inrichting flexibel en stimuleert ze interactie?
- Wordt bij de samenstelling van groepen aandacht geschonken aan samenwerking en groepswerk en stimuleert men hierbij werken in heterogeen samengestelde groepen?
- Leerinhouden: vertrekt men vanuit de verscheiden ervaringswerelden van deelnemers, sluit men hierbij aan bij een pluriforme maatschappij, stimuleert de aangeboden informatie het denken vanuit verschillende perspectieven (reflexiviteit)
- Observeert de vormingswerker de verscheidenheid in de leefwereld van deelnemers?
- Heeft men in alle werkvormen aandacht voor interactie en diversiteit, gebruikt men interactieve werkvormen, werken deelnemers in heterogene groepen?
- Zijn deelnemers medeverantwoordelijk voor de organisatie en de leefwereld, zijn ze verantwoordelijk voor het eigen leren en het leren van de anderen?
- Stimuleert de vormingswerker interactie binnen een goed klimaat, leert hij mensen samenwerken en heeft hij aandacht voor de status van de deelnemers binnen de groep of de organisatie.
- Zijn de taken voor alle organisatieleden uitdagend, zijn het open taken?

#### 2.3.4. Complexe feedback tussen individuen en groepen en de samenleving

Leren is binnen het sociaal cultureel werk fundamenteel gesitueerd in een context van ervaringen. Het leren zelf is echter een complex geheel dat voortvloeit uit mentale beschouwingen en/of uit het aftasten in concrete praktijken en acties.

Op de meest eenvoudige wijze kunnen we dit als volgt weergeven:



s

Barbara Symons en Marjolijn Peleman [Symons, #659] [Verstraete, 2005 #667] deden boeiend onderzoek in dit verband dat we hier willen aanhalen. We laten hen aan het woord.

We leren in specifieke contexten. We doen ervaring op en reflecteren hierover of diepen de ervaring verder uit in (inter)actie (aftasten). Dit brengt ons tot leren. Dit proces loopt continue verder omdat dit leren aangevuld wordt door nieuwe ervaring, reflectie en actie etc. In dit proces trekken mensen zich nu eens terug in een innerlijke wereld waar ze reflecteren en zaken samenvoegen dan eens zoeken ze anderen op om te praten of zaken samen in praktijk te brengen. We zien dat op deze wijze een complexe feedbackrealiteit ontstaat tussen twee dimensies namelijk een interne metacognitieve dimensie en een externe sociaal interactieve dimensie. Om deze realiteit en dit leerproces vatbaar te maken, werd een conceptueel

raamwerk uitgebouwd rond die twee pijlers, zijnde de metacognitieve feedbackdimensie (intra-menselijk functioneren) en de sociaalinteractieve feedbackdimensie (intermenselijk functioneren). Dit onderscheid is vooral analytisch belangrijk en in mindere mate descriptief. De opvolging van de stappen mag niet steeds gezien worden als een lineair proces. De realiteit is in die mate complex dat een strikte scheiding tussen die dimensies op descriptief niveau geen stand houdt. Het onderscheid helpt wel om de complexe realiteit te onderzoeken.

### **Feedback als uitgangspunt.**

De complexe uitwisseling tussen het individuele zelf (intra) en de sociale omgeving (inter) vormt het cruciale draagvlak van het conceptueel raamwerk dat in dit onderzoek werd uitgewerkt en brengt ons tot het hart van het oriënterende concept **feedback**. In dit model betekent feedback meer dan het traditioneel gehanteerde idee van een eenzijdige terugkoppeling. Feedback is hier een gedurige en wederkerige uitwisseling, een continu overleg, een voortdurend aftasten en inspelen op de context, een negotiatie van betekenissen. Het houdt eveneens de wisselwerking in tussen het inter- en intra-menselijk functioneren.

Deze bijzondere uitwisseling vormt het hart van de waargenomen complexe feedbackrealiteit. Het modelleert een  **sociaal bewegende realiteit**  ‘waar de betrokken teamleden met elkaar in interactie treden en hun eigen capaciteiten en competenties binnenbrengen, waar groepsdynamieken en sociaal bewegende activiteiten zich ontplooien en nieuwe processen tot ontwikkeling komen. Feedback betekent aldus niet alleen een uitwisseling maar fungeert eveneens als **een scheppende kracht**, wat betekent dat het zowel een leerproces tot stand brengt, vormt en stuurt, als dat het al de hieraan verbonden facetten opnieuw inzet in dit continu door feedback gedragen leerproces. **Leren** betekent bijgevolg *een voortdurende uitwisseling van interne interpretaties (metacognitie) door de individuele teamleden. De individuele en/of groepservaringen worden hierbij gedeeld met anderen (verbaal, non-verbaal en in actie) en bespreekbaar gemaakt (sociaalinteractieve).*’ Leren is hierbij geen exclusieve aangelegenheid die gereserveerd wordt voor specifieke actoren of contexten maar een continu, dynamisch en steeds aanwezig proces.

### **Een metacognitieve feedbackdimensie.**

Een eerste dimensie binnen dit oriënterend model vormt dan ook **de metacognitieve feedbackdimensie**. Deze dimensie situeert zich op intra-individueel niveau en geeft de feedbackprocessen weer die zich afspelen *binnenin het individu*. Deze dimensie van het menselijk functioneren is bijgevolg gerelateerd aan de interne zijde van het leerproces waarbij

men leren kan beschouwen als het construeren en reconstrueren van betekenisstructuren of gedachtennetwerken.

Deze feedbackdimensie is moeilijk te achterhalen daar deze zich afspeelt in de eigen wereld van het individu. Men kan hier niet rechtstreeks observeren. Wij kunnen toch een aantal mechanismen hierin onderscheiden, onder meer door de explicitering van de denk- en belevingsprocessen van de teamleden tijdens interviews en informele gesprekken.

Diverse feedbackmechanismen - zoals **reflecteren, interpreteren, assimileren, anticiperen** – werden onthuld. Het zijn voortdurende constructie en reconstructie van de individuele gedachtennetwerken. Opvallend hierbij is hoe de innerlijke betekenis- en realiteitsconstructies gekenmerkt worden door een belangrijke feedbackrealiteit, waarbij een gedurige dynamiek tussen vroegere en huidige ervaringen, oude en nieuwe interpretaties en gegroeide reflecties een stuwende kracht vormen. De teamleden leerden hierdoor binnen elke ervaringscontext en droegen hun kennis mee naar een volgende situatie, naar een volgende ontmoeting of naar een volgende handeling of beslissing.

Er worden door Peleman en Symons drie feedbackmechanismen aangegeven:

- het **anticiperende feedbackmechanisme** kadert de talrijke veronderstellingen van de teamleden naar de bestaande actualiteit en de specifieke condities, realisaties en toekomstige mogelijkheden die hiermee samenhangen
- het **interpretatief-assimulerend feedbackmechanisme** zorgt voor een voortdurende terugkoppeling van vroegere, huidige en toekomstige ervaringen en gaat gepaard met een zingevingsproces dat de betekenis en de inhoud vorm gaf.
- het **reflexieve feedbackmechanisme** richt de gedachtebewegingen op het doorgronden van het totale gebeuren en dit zowel op de ervaren situatie, als de aanwezige ideeën, het verleden en de toekomst, het zelf en de ander, enz...

### **Een sociaal interactieve feedbackdimensie**

Het leren karakteriseert zich eveneens als **een sociaal proces** waarin kennis gezamenlijk door de teamleden werd geconstrueerd als een gedeelde interpretatie van de ‘wereld-om-hen-heen’. De analyse vanuit de sociaalinteractieve feedbackdimensie laat toe het individuele teamlid te

plaatsen in de sociale entiteit waartoe hij behoort en maakt aldus een inzicht in het teamfunctioneren mogelijk.

Uit de participerende observaties en interviews bleek dat deze sociale dimensie van het leerproces - net als bij de metacognitieve feedbackdimensie - voortvloeide uit een complexe feedbackrealiteit. Vandaar de conceptualisering in **een sociaalinteractieve feedbackdimensie**. Het betreft hier een groepsinspanning met overleg op de talrijke vergaderingen, denkdagen, evaluatievergaderingen en vormingsdagen maar ook aan de vele dagdagelijkse babbels en de ondernomen acties. Leren als een sociaal proces verwijst bijgevolg in eerste instantie naar **de continue interactie** tussen teamleden, deelnemers, derden en in ruimere en abstracte mate de samenleving. De aanwezige feedbackprocessen modelleerden ook de sociale realiteit tot diverse **sociaal bewegende activiteiten** waardoor een gedifferentieerd teamfunctioneren tot stand kwam. In het bijzonder werd waargenomen hoe de feedbackrealiteit zich op een veelzijdige en gedifferentieerde wijze ontplooidde doorheen **verschillende functioneringssettings**. Wat dit laatste betreft, speelden in de geobserveerde context (een onthaalbureau) drie settings een cruciale rol: de setting vergaderingen, de setting dagdagelijkse interacties en de setting lesmomenten. Opvallend was hoe binnen ieder van deze settings de interactie, communicatie en samenwerking tussen de teamleden zich op diverse wijze manifesteerde en hoe een eigen sociaal bewegende activiteit speelde.

### **Het samenspel tussen beide feedbackmechanisme.**

In dit onderzoek zag men hoe deze complexe feedbackrealiteit verscheidene groepsdynamieken ontketende en een teamdynamisch leerproces tot stand bracht waarbij kennis geproduceerd werd als een gedeelde interpretatie van de ervaren werkelijkheid. In het bijzonder merkten we op hoe de interactie, communicatie en hechte samenwerking tussen de teamleden het aanwezige leerproces intensifieerde. De bereikte inzichten en teamkennis verwierven een stabiel karakter en verschilden kwalitatief van wat eender welk teamlid ooit alleen had kunnen bereiken.

De twee feedbackdimensies zijn op zich reeds zeer complex. Er is een voortdurende evolutie en beweging tussen intra en inter. Het is net de complexe uitwisseling van de interne interpretaties (metacognitie) van de ervaringen met de externe wereld (sociaal interactief) die vorm geeft aan een dynamisch leerproces. Het individu construeert hierbij op een actieve wijze kennis en knowhow. Deze processen kleuren ook de teams: interpretaties, emoties, gedachtennetwerken van individuele teamleden worden ingezet (feedback) in het dagelijkse functioneren van het team (sociaalinteractief) en kleuren de teamdynamiek (leren door

ervaring). Het groei en belevingsproces als groep met teamleden als actieve participanten zijn de basis van een de constructie van gezamenlijke betekenis omtrent de omringende werkelijkheid. Het is een constructie van culturaliteit (betekenis) en omgangsvormen (socialiteit). Afstemming van de individuen op elkaar is hierbij noodzakelijk.

Leren binnen deze context betekent vaak het voortdurend uitwisselen van interne interpretaties door de individuele teamleden. Dit uitwisselen gebeurt in woorden maar ook in acties en dagdagelijkse handelingen en praktijken.

Feedback is een scheppende kracht. Feedback brengt het leerproces tot stand, vormt het en stuurt het ook. Het modelleert zowel de leeromgeving als de leerinhoud. Niet alle feedback processen worden geëxpliciteerd in interacties tussen teamleden. Enkel feedback die daadwerkelijk wordt opgepikt leidt tot concrete veranderingen en of bewustwording van barrières. Wat niet wordt opgepikt blijft zweven en brengt weinig positieve dynamiek in het leerproces van de groep. Teamleden of deelnemers aan een groep moeten daarom beschikken over de nodige competenties (kennis, vaardigheden, attitudes) om feedback op te nemen, te verwerken en te hanteren in het interactieproces. Dit geeft meteen een groepsdimensie aan reflexiviteit. De brede samenleving die ook steeds opnieuw in de context binnesluit biedt ons een maatschappelijke dimensie voor leren.

### 3. Tot slot.

Er is geen enig en uniek model om met diversiteit om te gaan. De drie processen die we hebben beschreven – interculturele competentie bouwen, interculturaliseren en diversiteiten beleid voeren – spelen zich af in concrete contexten die telkens weer van elkaar verschillen. Het zijn die contexten die in grote mate de processen zullen sturen omdat het noodzakelijk is dat ook de processen zich naar de context voegen. Diversiteit vorm geven binnen organisaties is mensenwerk en hierin spelen ook machtsverhoudingen. Het ideaal en de praktijken liggen soms ver van elkaar. Ook het tempo waarin mensen veranderingen kunnen verwerken is verschillend en ook daar moet rekening mee gehouden worden. Hoe dan ook moeten we aandacht hebben voor drempels die mensen beletten om te participeren aan culturele activiteiten.

Omgaan met diversiteit binnen de cultureel en artistieke sector kunnen we opvatten als een leerproces. Hoe we leren best organiseren daar hebben we in Europa echter geen eensgezinde



visie over. Winch (Winch 1998) zegt op basis van een uitgebreide studie over het universele van de huidige leertheorieën dat die niet bestaan. Europa maakt zich illusies door zijn eigen parochiale inzichten universeel te verklaren.

Hij vond wel een aantal positieve thema's die een leidraad kunnen vormen in de verschillende velden van leren. Deze zijn:

- Leren heeft een duidelijk sociaal aspect dat verbonden is met de sociale natuur van menselijk leven. Wij leren vaak gemakkelijker in groep *van* en *aan* anderen.
- Er is een affectief aspect aan leren. Wij staan meer open om te leren van mensen die we graag mogen dan van mensen die bij ons weerstand oproepen.
- Er is een motivationeel aspect verbonden aan leren. De motivatie kan gevonden worden in de gebruikswaarde van de leerinhoud of/en de potentiële interactie in de groep of met de gemeenschap.
- Leren is verbonden met onze nood aan (zelf)waardering. Als we geen waardering vinden vermindert onze wil om te leren.
- Liefde voor wat geleerd moet worden stimuleert, maar die liefde wordt mee bepaald door de vragen en verwachtingen van de groep waarin men leeft
- Respect maakt leren effectief

Indien we deze basiscondities onderkennen dan is het wenselijk dat we die ook in onze lerende contexten over diversiteit inbouwen.

## **Bibliografie**

Argyris, C., and D. Schön. 1996. *Organized learning II. Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.

Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cole, M., and S. R. Cole. 1989. *The development of children*. New York: Scientific American Books.

Dewey, J. 1933. *How we think*, 2<sup>o</sup> edition. New York: D.C. Health.

Derycke, M. (Ed). 2005. *Culture(s) et réflexivité*. Sint Etienne: PUSE.

Eernalsteen, V. 2001. *De ICO-mobiel. Handreiking voor een interculturaliseringstraject.*, 132 edition. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.

Fauconnier, G. 1997. *Mapping in thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G., and M. Turner. 2002. *Conceptual Blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.

Kolb, D. A. 1984. *Experimental Learning*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lakoff, G., and M. Johnson. 1999. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, G., and M. Turner. 1989. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Lave, J., and E. Wenger. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Loobuyck, P. 2004. "Humanism and Multicultural Citizenship.," in *Citizenship and identity*. Edited by R. Maier, pp. 39 - 63. Maastricht: Shaker.

Pinxten, R. 1997. *When the day breaks. Essays in Anthropology and Philosophy*. Frankfurt/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Pinxten, R., and G. Verstraete. Editors. 1998. *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*. Antwerpen/Baarn: Houtekiet.

Pinxten, R., and G. Verstraete. 2004. Culturalité, représentation et auto-représentation. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. 66-67:213 - 226.

Pinxten, R., and C. Farer. 1994. "On learning and tradition: a comparative view.," in *Sociogenesis revisited*. Edited by W. DeGraef and R. Maier, pp. 169 - 184. New York: Springer.

Pinxten, R., T. Venckeleer, and W. Verbeke. Editors. 1997. *Cultuur in vergelijkend perspectief*. Vol. III. Leuven/Antwerpen: VC.

Sierens, S. 2002. *De ICO-scoop. Instrument voor zelfevaluatie van intercultureel onderwijs in basisscholen*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs. Universiteit Gent.

Symons, B., and M. Peleman. Apprendre dans une réalité de feed-back complex. *Questions éducatives* 25/26:179-190.

Smith, M. K. 1999. "Learning theory', the encyclopedia of informal education.," : [www.infed.org/biblio/b-learn.htm](http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm).

Soenen, R. 1999. *Over Galliërs en managers. Bouwtenen voor intercultureel leren*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.

Verstraete, G. 2001. Competenties benoemen en erkennen. *Ter Zake Cahier* mei 2001:56 - 58.

Verlot, M. 1999. Alloctonen in het onderwijs. Een politiek-antropologische onderzoek naar het integratiebeleid in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap van België (1988-1998). Doctoraatsverhandeling, Universiteit Gent.

Winch, C. 1998. *The philosophy of human learning*. Londo: Routledge.