

### 4.3.2. Kleurenblinde aanpak: negeren van verschillen

Een tweede manier om met etnische diversiteit om te gaan is het negeren van etnische verschillen. In de literatuur wordt er gesproken over kleurenblindheid als een diversiteitsmodel (Markus, Steele, & Steele, 2000). Natuurlijk kan het negeren van etnische verschillen een heel correcte manier zijn om met verschillen om te gaan als etnische (culturele of raciale) verschillen irrelevant zijn, of als leden van etnische minderheden het niet wenselijk achten dat het (weeral) over hun etnische achtergrond moet gaan. Maar kleurenblindheid als ideologie gaat een stap verder en stelt a priori dat etnische verschillen er niet toe doen, niet relevant zijn voor het onderwijs. In de liberale en progressieve versie van kleurenblindheid gaat men ervan uit dat er alleen maar ‘individuen’ bestaan (en sociale groepen irrelevant zijn), of dat ‘alle mensen uniek’ zijn en we dus niet in termen van groepen of ‘hokjes’ mogen denken. In de conservatieve en nationalistische versie zijn we allemaal Vlamingen (en doet de etnische afkomst er niet toe).

Maar in feite is kleurenblindheid zelfbedrog. We hebben allemaal een etniciteit en we zien minstens wat de etnisch-raciale achtergrond is van andere mensen. Dit geldt ook voor de school. Leraren zien wel degelijk de etnisch-raciale achtergrond van hun leerlingen en behandelen hun leerlingen anders naargelang hun etniciteit (vaak gebeurt dit onbewust). Zo laat Weiner (2016) in een onderzoek in een Amsterdamse school zien hoe ondanks de dominante kleurenblinde ideologie onder de leraren de witte leerlingen in de klas veel vaker geprezen worden dan niet-witte leerlingen. En dat ondanks het feit dat witte leerlingen zich vaker niet aan de regels houden en minder gestraft worden dan niet-witte leerlingen.

Ook de veronderstelling dat het voor de kinderen onderling niet uitmaakt wat de etnische achtergrond is van hun klasgenoten, is een grote illusie. Deze illusie wordt nogal sterk gekoesterd door volwassenen. Een karikatuur die circuleert op de sociale media is hier een voorbeeld van. Een witte vader vraagt aan zijn kind: ‘Zijn er vreemdelingen in jouw klas?’ Waarop het kind antwoordt: ‘Neen, in mijn klas zitten er alleen maar kinderen.’ Dit is *wishful thinking*. De denkpatronen van kinderen zijn jammer genoeg niet zo kleurenblind.

De realiteit is dat kinderen heel vroeg in staat zijn om elkaars etnisch-rationale achtergrond te zien en hiernaar te handelen. Meer nog, etnisch-rationale achtergrond blijkt zelfs een van de eerste sociale categorieën te zijn die baby's aanleren. Vlak na de geboorte, op de leeftijd van een maand, blijken baby's nog geen onderscheid te maken tussen mensen met specifieke raciale achtergronden. Maar op de leeftijd van drie tot zes maanden (!) blijken baby's al een voorkeur te hebben voor mensen met gezichten van hun eigen raciale achtergrond, dus het type met het uiterlijk dat ze het meest tegenkomen (Kelly et al., 2005). Dit betekent niet dat baby's al bewust weten wat hun raciale achtergrond is, maar het laat wel zien hoe belangrijk de input van de omgeving is voor het bepalen van onze onbewuste percepties van raciale verschillen.

Op latere leeftijd, namelijk vanaf het derde levensjaar, zijn kleuters al in staat om mensen te onderscheiden op basis van hun raciale categorieën, en kunnen ze positieve en negatieve eigenschappen toekennen aan specifieke raciale groepen. Hierbij is er enerzijds sprake van een in-groep favoritisme (zoals bij de kinderen van drie maanden), maar gaandeweg nemen kleuters ook de maatschappelijke stereotypen over (voorkeur voor wit). Deze maatschappelijke stereotypen kunnen zelfs de eigen etnische groep in een slecht daglicht plaatsen. Driejarige witte kleuters én kleuters van kleur blijken positieve eigenschappen voornamelijk toe te schrijven aan witte mensen. Vijfjarige kleuters blijken daarnaast ook negatieve eigenschappen toe te schrijven aan personen van kleur. Zowel witte als gekleurde kinderen hebben een voorkeur voor wit. Kinderen internaliseren dus heel snel maatschappelijke stereotypen en vooroordelen, ook als die in hun nadeel zijn (Hirschfeld, 2008).

Kortom, kleurenblindheid in het onderwijs, zowel als het gaat over de leerlingen onderling als over de leerling-leraarrelatie, is zelfbedrog. Maar, is kleurenblindheid geen gunstige, waardevolle illusie? Iets waarvan we kunnen hopen dat het realiteit wordt als we erin blijven geloven? Nee, want we weten uit onderzoek dat een kleurenblinde ideologie samenhangt met allerlei negatieve uitkomsten. Het is namelijk meermaals aangetoond dat mensen die worden blootgesteld aan kleurenblinde argumenten achteraf meer expliciete en impliciete raciale vooroordelen blijken te hebben: bestaande vooroordelen

worden niet gereduceerd door kleurenblindheid, ze worden onderhuids net sterker. Ook binnen de schoolcontext is aangetoond dat kinderen die worden blootgesteld aan kleurenblinde boodschappen zoals ‘raciale verschillen zijn niet belangrijk, we zijn allemaal gelijk’ achteraf veel minder in staat zijn om flagrante gevallen van racisme te herkennen (Apfelbaum, Norton, & Sommers, 2012).

Kleurenblindheid als klaspraktijk of schoolbeleid heeft ook een impact op de leerprestaties van de leerlingen. Zo laat de eerdergenoemde studie van Celeste en collega’s (2019) zien dat de negatieve gevolgen van een assimilatiebeleid in grote lijnen ook gelden voor scholen met een kleurenblind beleid.

Zelf onderzochten we de samenhang tussen verschillende diversiteitsmodellen in klaspraktijken en de leerprestaties in de context van het Vlaamse basisonderwijs (zie Agirdag, 2019). Meer specifiek verzamelden we binnen het kader van het Sinba-onderzoek data in 68 lagere scholen, dit bij 2845 leerlingen en 706 leraren (voor meer technische details over deze data, zie Agirdag, 2011). De gegevens die we hier gebruiken, hebben betrekking op 1336 autochtone leerlingen en 375 leerlingen van Turkse origine uit het vijfde en zesde leerjaar. We namen een gestandaardiseerde wiskundetest af bij deze leerlingen. De aanwezigheid van diversiteitsmodellen binnen deze 68 scholen leidden we af op basis van de bevestigingen van klaspraktijken van de leraren. De leerkrachten kregen vragen over hun aanpak van de etnische diversiteit in de klas. Ze konden hun antwoorden registreren met behulp van een vijfpunten-schaal.

De mate van kleurenblindheid werd op basis van de gemiddelde score per leraar op de onderstaande twee vragen geregistreerd. De gemiddelde score voor alle leraren binnen een school werd genomen als indicator van de mate van kleurenblindheid in een bepaalde school.

- Omwille van de neutraliteit schenk ik in de klas weinig aandacht aan etnische verschillen.
- Etnische diversiteit komt weinig voor in het lesmateriaal dat ik gebruik.

De mate van multiculturalisme (zie verder) werd berekend op een vergelijkbare manier, op basis van de onderstaande drie vragen.

- Ik werk in de klas uitdrukkelijk rond het thema van etnische diversiteit.
- Ik bied een leerinhoud aan die de multiculturele samenleving in al haar facetten weerspiegelt.
- In de globale inrichting en aankleding van de klas belicht ik de leefwerelden van de multiculturele samenleving.

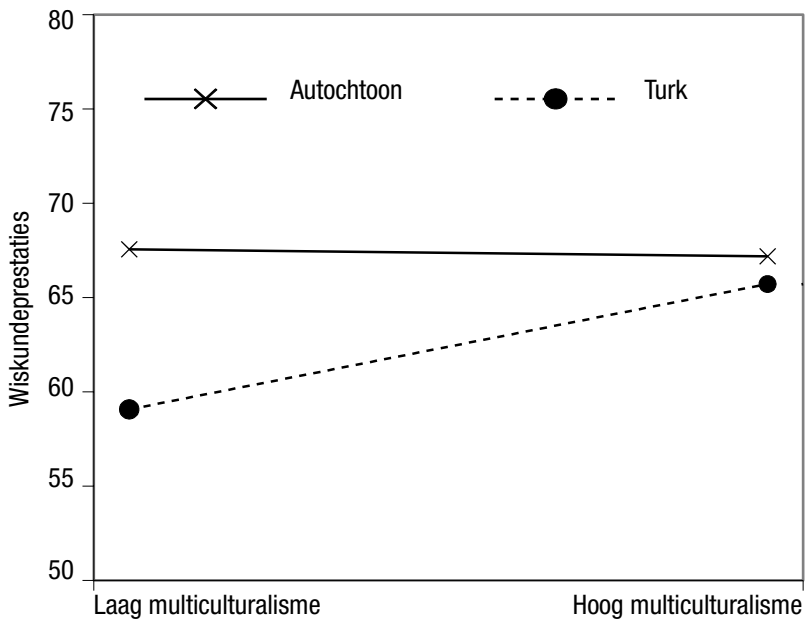
In de twee grafieken op de volgende pagina laten we zien hoe autochtone leerlingen en leerlingen met Turkse roots gemiddeld presteren op een wiskundetest, naargelang de sterkte van het diversiteitsmodel in hun school.

We zien dat leerlingen slechter presteren voor wiskunde in scholen waar kleurenblindheid sterker aanwezig is dan in scholen waar er minder sprake is van kleurenblindheid. Deze negatieve trend geldt voornamelijk voor leerlingen met Turkse roots. Hierdoor stijgt de ongelijkheid tussen de Vlaamse inboorlingen en Turkse leerlingen naarmate er meer sprake is van kleurenblindheid. In feite is er in scholen waar kleurenblindheid nauwelijks aanwezig is ook nauwelijks sprake van ongelijkheid tussen autochtone en Turkse leerlingen met betrekking tot hun wiskundeprestaties.

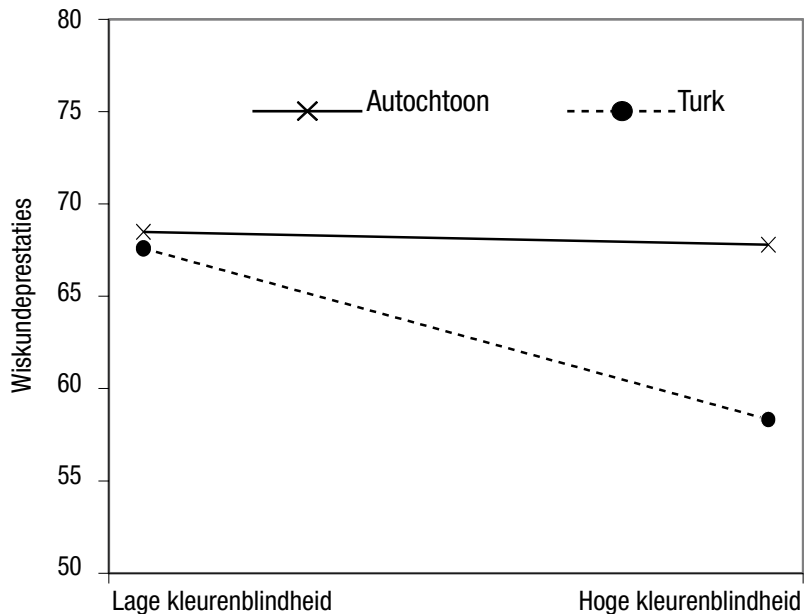
Met betrekking tot het multiculturalisme is het duidelijk dat Turkse leerlingen die meer blootgesteld worden aan praktijken die culturele diversiteit opnemen in de klaspraktijk, beter presteren voor wiskunde dan leerlingen die minder worden blootgesteld aan multiculturalisme. Anderzijds is er geen verband tussen multiculturalistische praktijken en de leerprestaties van autochtone leerlingen. Hierdoor is de onderwijsskloof tussen Turkse en autochtone leerlingen kleiner in scholen die een multiculturalistische aanpak hanteren, in vergelijking met scholen waar er weinig aandacht wordt geschonken aan het multiculturalistische perspectief.

We moeten voorzichtig zijn met het interpreteren van deze resultaten. Wetenschap leert ons deze correlaties niet zonder meer als evidentie voor causaliteit te nemen. Maar indien meerdere onderzoekers onafhankelijk van elkaar tot dezelfde conclusie komen (zie ook Celeste et al., 2019), wijst dit in de richting van een duidelijke trend: namelijk dat er weinig te winnen valt met kleurenblindheid, oftewel het negeren van etnische verschillen.

Figuur 4.1: Multicultureel onderwijs en leerprestaties



Figuur 4.2: Kleurenblind onderwijs en leerprestaties



Toch kan kleurenblindheid – dus doen alsof je de etniciteit van een persoon niet ziet – gepast zijn onder bepaalde omstandigheden. Dit is bijvoorbeeld het geval als een witte persoon een persoon van kleur voor een eerste keer ontmoet. Het getuigt dan van weinig culturele sensitiviteit als er in een dergelijke context als eerste gevraagd wordt naar de etnische origine van de persoon van kleur. De meeste personen van kleur kunnen getuigen hoe irritant dat is. Dat is niet alleen irritant omdat de associaties die men doorgaans maakt met etnische minderheden vaak ongunstig zijn, maar ook omdat zo de meervoudige identiteiten van personen van kleur weer gereduceerd worden tot hun etnische identiteit.

#### 4.3.3. Pluralisme: multiculturalisme en interculturalisme

Naast het reduceren of het negeren van etnische verschillen, is het derde diversiteitsmodel gebaseerd op het actief waarderen van etnische verschillen en gelijkenissen. Dit is het diversiteitsmodel van pluralisme, dat voorkomt in twee gerelateerde variaties, met name multiculturalisme en interculturalisme. Hoewel ze vaak door elkaar worden gebruikt, zijn er toch nog belangrijke nuanceverschillen tussen beide concepten, waarover zo dadelijk meer (Verkuyten & Yogeeswaran, 2019).

In het publieke debat wordt multiculturalisme soms ook gebruikt om te verwijzen naar de demografische realiteiten. ‘We zijn een multiculturele school’ kan bijvoorbeeld simpelweg betekenen dat de school in kwestie een groot aantal leerlingen heeft met een etnische minderheidsachtergrond. Dit is geen diversiteitsmodel, maar een louter demografische vaststelling. Hier gebruiken we de notie van ‘multiculturalisme’ en/of ‘interculturalisme’ als een diversiteitsmodel, dus als een manier om etnische verschillen te verwelkomen en te waarderen. Hierboven hebben we al besproken dat multiculturele klaspraktijken en een multicultureel schoolbeleid positief samenhangen met de leerprestaties van de leerlingen.

Voordelen van een pluralistische aanpak zijn vooral uitgesproken in gekleurde scholen. Maar ook in ‘witte’ klassen is een bespreking van etnische diversiteit een must. Uit onderzoek blijkt dat vele witte scholen ervan uitgaan dat multicultureel onderwijs niet relevant is voor hen (zie Agirdag, Merry, &