

Etnisch-culturele diversiteit in beleid en cultuureducatie: intercultureel onderwijs

Lenie van den Bulk

De Nederlandse samenleving wordt steeds diverser, maar in hoeverre verandert ons beleid en onderwijs mee? In dit artikel beschrijft Lenie van den Bulk de politieke, sociale en educatieve ontwikkelingen in Nederland rond etnische en culturele diversiteit. Ze doet dit op basis van literatuuronderzoek en een survey onder schooldirecteuren. De vraag hoe scholen omgaan met etnische en culturele diversiteit blijkt nauw samen te hangen met hoe divers hun leerlingpopulatie is.

Nederland is de afgelopen decennia ontwikkeld tot een superdiverse samenleving. Nog slechts een derde van de jongeren onder de vijftien jaar is van autochtoon-Nederlandse afkomst. Vooral in de grote steden is dit duidelijk merkbaar: 'Amsterdam is sinds 2011 een *majority-minority city*. De niet-autochtone jongeren komen grotendeels van niet-westerse landen. De autochtone bevolkingsgroep is officieel een minderheid geworden.' (Crul, Schneider, & Lelie, 2013). Ook al is de autochtone bevolking in Nederland verhoudingsgewijs aan het krimpen, qua sociale macht en invloed is dit niet het geval. De sociologen Alba en Duyvendak (2017) beargumenteren waarom het nodig is om niet alleen te kijken naar bevolkingsaantallen, maar ook naar de macht en aard van mainstream cultuur en instituties, zoals scholen, om zicht te krijgen op de werkelijke integratie van Nederlanders met een niet-westerse achtergrond.

Normaal of anders?

De term 'superdiversiteit' is in de plaats gekomen van 'multicultureel'. Deze term werd in 2015 geïntroduceerd door Meissner en Verlovec (Alba & Duyvendak, 2017, p. 2) vanuit de gedachte dat door toenemende migratie de diversiteit aan culturele achtergronden een kenmerkend gegeven is geworden voor de hedendaagse samenleving. Als de culturele achtergrond geen 'bijzonderheid' meer is, hoeft er ook geen speciale aandacht aan besteed te worden. De vraag is of deze ontwikkeling recht doet aan jongeren met een 'andere' culturele achtergrond dan de Nederlandse. De opvatting dat superdiversiteit een normaal kenmerk van onze huidige samenleving is, kan immers spanningen tussen autochtone en andere bevolkingsgroepen versluieren.

Natuurlijk willen we jongeren met een niet-Nederlandse achtergrond niet anders benaderen dan jongeren die van origine Nederlands zijn. Maar we willen ook niet dat deze jongeren alleen maar succesvol kunnen zijn als ze zich volledig aanpassen aan de Nederlandse cultuur. Deze assimilatie kan een verarming zijn van hun identiteit, omdat ze een deel daarvan niet ten volle kunnen manifesteren. Ook kunnen ze gefrustreerd raken door ervaringen van discriminatie die onvoldoende worden onderkend. Bijvoorbeeld wanneer zij herhaaldelijk worden afgewezen voor een stageplaats of een baan (Klooster, Koçak & Day, 2016). Uit recent onderzoek van het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt komt naar voren dat studenten met een niet-westerse achtergrond significant vaker dan autochtone studenten moeten solliciteren voordat ze een stage hebben bemachtigd (ROA, 2016, p. 115). Er is in Nederland geen totaalbeeld van de discriminatie die etnische minderheidsgroepen ervaren, doordat registratiesystemen niet zijn gekoppeld en omdat mensen er vaak geen melding van maken (Andriessen, Fernee & Wittebrood, 2014, p. 11). Bovendien missen we door het gebrek aan

positieve aandacht voor verschil in cultuur de verrijking die de 'andere' culturele bagage met zich mee kan brengen voor de samenleving.

In dit artikel geef ik een beeld van politieke, sociale en educatieve ontwikkelingen in Nederland rond etnische en culturele diversiteit. Dit beeld is gebaseerd op overheidsdocumenten, sociaal-cultureel onderzoek en een survey onder vierhonderd directeuren van basisscholen en tweehonderd directeuren van scholen voor voortgezet onderwijs (DUO onderwijsonderzoek, 2017). De uitkomsten van de documentanalyse zijn verwerkt in de vragenlijst. We stelden de vraag hoe scholen omgaan met etnische en culturele diversiteit, welke ruimte en aandacht er is voor andere culturen dan de mainstream Nederlandse cultuur en wat het betekent voor kunst- en cultuureducatie. Is er in Nederland sprake van intercultureel onderwijs en is kunst- en cultuureducatie daar een geschikt instrument voor?

We bedoelden in onze survey met de etnische en culturele diversiteit de familieachtergrond van leerlingen en de grote verscheidenheid daarin. Zelfs als de ouders in Nederland geboren en opgegroeid zijn, is het oorspronkelijke land waar de familie vandaan komt mogelijk nog belangrijk voor de leerlingen. Multicultureel definiëren wij als het vreedzaam naast elkaar bestaan van bevolkingsgroepen met een verschillende culturele bagage. Leerlingen met een migratieachtergrond is een gegeven waar de school al dan niet aandacht aan kan besteden. Intercultureel gaat een stapje verder, daarbij gaat het om het kennen en waarderen van de verschillen. Bij intercultureel onderwijs gaat het om: 'Leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken, gericht op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving.' (Van der Niet, 2006). Intercultureel onderwijs is gericht op het leren kennen en begrijpen van andere culturen naast de Nederlandse cultuur.

Alvorens de bevindingen van de survey te bespreken beschrijf ik eerst de sociale en (multi)culturele ontwikkelingen in Nederland sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw en hoe deze zichtbaar worden in de onderwijskansen, de sociaal-culturele opvattingen, de politiek en in het cultuur- en onderwijsbeleid.

Drie perspectieven op integratie

Het onderwijskansenperspectief

De integratie van niet-westerse migranten en hun kinderen is al lange tijd onderwerp van aandacht, maar de manier waarop dit thema gestalte krijgt in bijvoorbeeld onderwijs- en cultuureducatiebeleid verschilt door de jaren. Recentelijk heeft de vluchtelingencrisis de aandacht versterkt. Er zijn vooral zorgen over de hoge (jeugd)werkloosheid en de oververtegenwoordiging van migranten in de criminaliteit. Zoals de conclusie van een verdiepende studie van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) luidt: 'Veel migranten,

met name met een moslimachtergrond, voelen zich als tweederangsburgers behandeld, terwijl een deel van de autochtone Nederlanders de aanwezigheid van migranten ziet als bedreiging van belangrijke waarden en hen met criminaliteit en radicalisering associëren.' (Huijnk & Andriessen, 2016, p. 6).

De SCP-onderzoekers keken hoe het feitelijk staat met de integratie van minderheidsgroepen. Ze vergeleken de onderwijspositie van de in Nederland meest voorkomende groepen – Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse Nederlanders – met autochtone Nederlanders. Ze keken naar de structurele positie (onderwijs, werk, inkomen, huisvesting) en sociaal-culturele positie (identificatie, interetnische contacten, opvattingen) van migranten in vergelijking met autochtone Nederlanders in een vergelijkbare categorie. Dit laatste is van belang om een zuiver beeld te krijgen; uit ander onderzoek is bekend dat bij onderwijsprestaties van kinderen de sociaal-economische positie van de ouders een belangrijker rol speelt dan de cultureel-etnische achtergrond (onder andere Herweijer, 2011). Ook is gekeken naar verschillen in de positie van de kinderen van migranten, de tweede generatie en hun ouders en welke ontwikkeling daarin te zien is.

In het primair onderwijs worden de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond kleiner, maar vooral bij begrijpend lezen blijft er nog een behoorlijke achterstand. Bij rekenen presteren Turks-Nederlandse, Marokkaans-Nederlandse en overig niet-westerse leerlingen zelfs beter dan op grond van hun achtergrondkenmerken kan worden verwacht. Deze verbetering wordt vooral toegeschreven aan het ontwikkelingsniveau van de ouders. De score van autochtoon Nederlandse leerlingen op de centrale eindtoets is al jaren stabiel, terwijl de scores van migrantenleerlingen een opgaande lijn laten zien. Ditzelfde zien we ook terug in het voortgezet onderwijs, al zijn leerlingen met een niet-westerse achtergrond nog steeds aanzienlijk vaker vertegenwoordigd in vmbo basis en het praktijkonderwijs dan autochtoon Nederlandse jongeren (Huijnk & Andriessen, 2016). De achterstand lopen ze dus geleidelijk in.

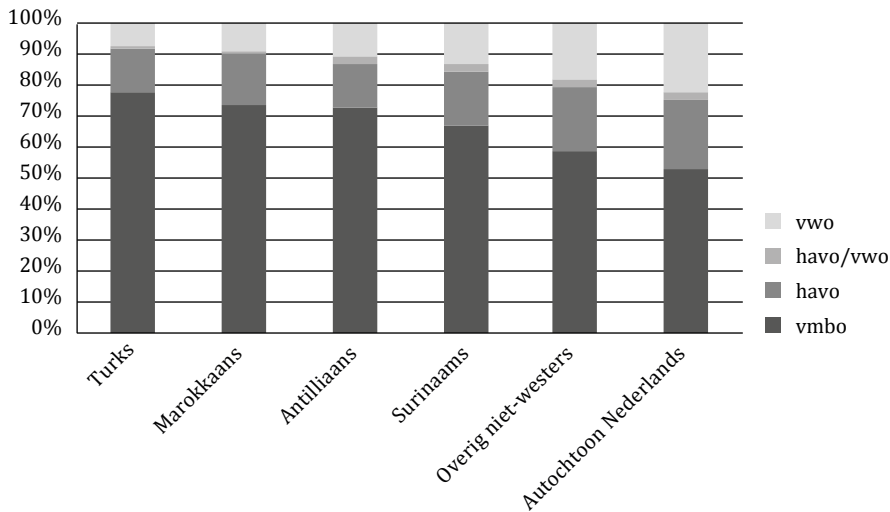
De achterstand die er nog steeds is, valt te verklaren door verschillen in kenmerken tussen de leerlingen, in het bijzonder het opleidingsniveau van de ouders. Ook bij autochtone leerlingen is het herkomstmilieu een bepalende factor. Deze bevindingen leiden volgens de SCP-onderzoekers – met enige voorzichtigheid – tot de conclusie dat het onderwijs aan kinderen uit migrantengroepen hetzelfde 'rendement' oplevert als aan autochtoon Nederlandse kinderen uit dezelfde sociaal-economische milieus. De doorslaggevende factor voor de oververtegenwoordiging in het praktijkonderwijs is dus de sociaal-economische en niet de migratieachtergrond. Dit is in lijn met theorieën over sociale reproductie die stellen dat het een zaak van lange adem is, omdat verbetering in het sociaal-economisch milieu maar zeer geleidelijk tot stand komt.

In het voortgezet onderwijs daalt over de hele linie het aantal voortijdige schoolverlaters. Bij de uitval in het mbo vormen studenten met een

migrantenachtergrond de grootste groep. Vooral voor Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse studenten is het moeilijk om een stageplaats te vinden: één op de drie Turks-Nederlandse en één op de vier Marokkaans-Nederlandse studenten ziet discriminatie als oorzaak. Het niet kunnen vinden van een stage is overigens geen belangrijke reden voor mbo-studenten om helemaal te stoppen met de opleiding (Andriessen et al., 2014, p. 23).

Autochtone leerlingen volgen over het algemeen een hoger niveau middelbaar onderwijs dan leerlingen uit andere bevolkingsgroepen. Figuur 1 toont de verdeling over de verschillende opleidingsniveaus.

Figuur 1. Percentages leerlingen naar land van herkomst verdeeld over de verschillende opleidingsniveaus.



Bron: Huijnk & Andriessen (2016), met bewerking door T. IJdens (LKCA)

Naast het ouderlijk milieu kunnen schoolkenmerken een rol spelen bij ongelijke onderwijsresultaten. De samenstelling van de leerlingenpopulatie naar sociaal-economische achtergrond en etnische herkomst kan van invloed zijn op het handelen en de verwachtingen van de docent. Bij een populatie van leerlingen met lager opgeleide of niet-westerse ouders kan de docent de verwachtingen naar beneden bijstellen. Er kan ook een peergroupeffect optreden (Veerman, Van de Werfhorst & Dronkers, 2013). Een peergroupeffect is bijvoorbeeld dat zwakkere leerlingen kunnen profiteren van beter presterende leerlingen, waardoor een klas met veel kinderen van hoogopgeleide ouders een stimulerende leeromgeving kan zijn (Westerbeek, 1999). Andersom kan een leerlingenpopulatie met voornamelijk migrantenleerlingen nadelig zijn voor de taalontwikkeling in het Nederlands.

Diverse studies laten zien dat discriminatie van migranten en hun nakomelingen nog steeds een rol speelt in maatschappelijke achterstanden. Iemand met een allochtoon klinkende achternaam maakt minder kans op een uitnodiging voor een sollicitatiegesprek en uitzendbureaus besteden minder vaak werk uit aan werkzoekenden uit migrantengroepen dan aan autochtone werkzoekenden met precies hetzelfde cv (Andriessen et al., 2014, p. 25).

Het sociaal-culturele perspectief

In een omgeving waarin de meerderheid van de bevolking bestaat uit mensen met een migratieachtergrond is de betekenis van integratie anders en complexer dan in een omgeving waarin voornamelijk autochtone Nederlanders wonen. De druk om zich aan te passen zal in die laatste situatie sterker zijn dan in de eerste, waar het meer een amalgaan is van mensen met allerlei verschillende culturele achtergronden (Crul, 2015).

Ondanks of juist dankzij het gegeven dat we in een superdiverse samenleving leven, is er een ontwikkeling gaande waarbij het politieke en publieke debat over niet-westerse migranten in Nederland is verhard (Gijsberts & Lubbers, 2009). Denk hierbij aan de zwartepietendiscussie, de ‘minder-minder’-uitspraken van Wilders in 2013 en in 2015 de protesten tegen centra voor asielzoekers. De opvattingen van autochtone Nederlanders over etnisch-culturele diversiteit en etnische minderheidsgroepen blijken negatiever te zijn geworden de afgelopen tien jaar. Ze zijn bang dat Nederland cultureel te veel verandert en dit zorgt voor interetnische spanningen. Dit gevoel is sterker bij praktisch opgeleiden dan theoretisch opgeleiden.

Personen met een niet-westerse achtergrond voelen zich vaker gediscrimineerd dan in 2006 (Huijnk & Andriessen, 2016). Dit geldt vooral voor de Surinaamse Nederlanders: ‘Vond in 2006 nog 15% van de Surinaamse Nederlanders dat migranten (zeer) vaak door autochtone Nederlanders worden gediscrimineerd, in 2015 was dat aandeel bijna verdrievoudigd naar 41%’ (Huijnk & Andriessen, 2016, p. 253). Op de vraag of men zich thuis voelt in Nederland geeft 90% van de autochtone 55-plussers een bevestigend antwoord. Van de autochtone jongeren tussen 15 en 24 jaar is dat 75%, ook hierbij is er een verschil tussen theoretisch en praktisch opgeleiden. Het overgrote deel van de autochtone Nederlanders verwacht dat de spanningen tussen etnische groepen in de toekomst zullen toenemen. Hoewel de steun voor culturele diversiteit iets minder is geworden de afgelopen jaren is die toch nog bij bijna 70% van de bevolking aanwezig (dit was 75% in 2006). Dit geldt vooral onder de theoretisch opgeleide bevolking. Uit de analyse van SCP blijkt dat:

(...)’opleidingsniveau samenhangt met vooroordelen, de mening over culturele diversiteit en etnische diversiteit van de samenleving. Hoe hoger men is opgeleid, hoe minder negatief de gevoelens ten opzichte van migranten zijn, hoe positiever men is ten opzichte van culturele diversiteit en hoe minder vaak men ermee instemt dat er te veel migranten in

Nederland wonen. Tussen deze variabelen bestaan bovendien verbanden: mensen die positiever denken over etnische minderheden accepteren culturele diversiteit meer.' (Huijnk & Andriessen, 2016, p. 256).

Juist wanneer jongeren met een migratieachtergrond succesvol zijn en gaan studeren in het hoger onderwijs, ontmoeten zij daar weerstand en wordt de druk om zich aan te passen sterker. Conclusie van een onderzoek naar de integratie van studenten van Hogeschool Inholland is dat veel jonge mensen opgroeien in gescheiden werelden en pas met elkaar te maken krijgen als ze starten in het hoger onderwijs. Daar ervaren ze voor de eerste keer de superdiverse samenleving:

'De vooroordelen over en weer zijn hardnekkig en worden binnen en buiten de collegezalen publiekelijk geuit. Daarnaast is een hele groep jongeren met een migratie-achtergrond opgegroeid met het idee dat hun cultuur, etniciteit en religie niet zouden deugen, hetgeen ze boos en soms zelfs gefrustreerd heeft gemaakt. Veel jongeren met een migratieachtergrond, ook als ze in Nederland zijn geboren, zeggen dat ze zich tweedegradersburger voelen. [...] Deze generatie jongeren neemt hier echter geen genoegen mee en wil geaccepteerd worden en gelijk behandeld.' (De Ranitz & De Jong, 2017, p. 13)

Het politieke perspectief

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw is etnisch-culturele diversiteit onderwerp van beleidsnota's en werd het vooral gedefinieerd als doelgroepenbeleid. Dit had als nadeel dat er een apart multicultureel circuit ontstond met eigen culturele instellingen, eigen deskundigen en eigen kwaliteitscriteria. Dit deel van de culturele sector richtte zich specifiek op Nederlanders met een migratieachtergrond, waardoor culturele diversiteit synoniem was aan etnische diversiteit. Het begrip culturele diversiteit werd vanaf 2001 breder opgevat. Daarmee werden specifieke maatregelen en voorzieningen gericht op Nederlanders met een niet-westerse achtergrond beperkter. Er kwam vanaf 2001 meer aandacht voor cultuur in het onderwijs, waarbij ervan werd uitgegaan dat via het onderwijs ook vanzelf de jongeren met een migratieachtergrond bereikt zouden worden. Het vak CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming) werd ingevoerd en er kwam meer samenwerking tussen scholen en culturele instellingen (Bussemaker, 2013).

Staatssecretaris Rick van der Ploeg (1999) van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) stelde in zijn beleidsnota *Ruim baan voor culturele diversiteit*, dat het gesubsidieerde cultuuraanbod in Nederland te eenzijdig gericht was op de gevestigde (dominante) 'Nederlandse' cultuur. Hij maakte van etnische diversiteit weer een thema om rekening mee te houden. Niet door aparte voorzieningen te ondersteunen, maar door ruimte te scheppen voor nieuwe initiatieven in kunst en cultuur en interculturele programma's

bij musea en fondsen. Hij wilde een divers aanbod dat een divers publiek zou aanspreken. Gestimuleerd door het beleid van OCW startten musea interculturele programma's en projecten rondom het slavernijverleden, de islamitische cultuur en de migratiegeschiedenis. Ook werd de zogenoemde 2%-regeling ingevoerd, een extra subsidie om het publieksbereik van het gesubsidieerde cultuuraanbod te verbreden, en werden een netwerk en een adviesorgaan gericht op diversiteit gesubsidieerd.

De 2%-regeling werd in 2004 stopgezet met als argument dat instellingen vanzelfsprekend worden geacht een breed publiek te bereiken en dat de inspanning daarvoor hun eigen verantwoordelijkheid is. Ook woog de administratieve last voor overheid en instellingen niet op tegen de baten en gold de regeling als te weinig effectief. Wel heeft ze bij instellingen de aandacht voor groepen die geen of nauwelijks gebruik maken van culturele voorzieningen (voornamelijk jongeren en mensen met een migrantenachtergrond) aangewakkerd. In het evaluatierapport (Van der Zant, 2006) stond onder meer de aanbeveling om meer geld te besteden aan cultuureducatie in het primair onderwijs, met het idee dat daarmee elke jongere wordt bereikt. Een andere aanbeveling van de overheid was om traditionele indelingen als 'allochtonen' en 'jongeren' te vervangen door een fijnere segmentatie, gebaseerd op gemeenschappelijke waarden en voorkeuren in plaats van op etnische afkomst of leeftijd.

In de afgelopen jaren zijn er veel ontwikkelingen in gang gezet, zowel in het onderwijs als in de cultuursector. Er is meer aandacht gekomen voor het bereiken van een bredere doelgroep en bij de niet-gesubsidieerde nieuwe instellingen lukt dit heel goed. De gevestigde gesubsidieerde culturele instellingen (concertzalen, theaters, musea) blijven daarbij achter, blijkt uit het onderzoek dat LAGroup in 2009 verrichte in opdracht van Netwerk CS. Ook op het gebied van personeel en bestuur is er weinig vooruitgang te zien, het aantal mensen met een migratieachtergrond blijft ver achter bij autochtone Nederlanders. Bijna alle instellingen in de basisinfrastructuur (90%) onderkennen het belang van culturele diversiteit, maar een veel kleiner deel (60%) vindt het voor de eigen organisatie van belang. Een nog kleiner deel (20%), een mix van gevestigde instellingen en nieuwkomers, beschouwt zichzelf als daadwerkelijk actief op dit gebied.

LAGroup vat de conclusie van het onderzoek samen met de metafoor van 'de olifant in de kamer' die iedereen ziet, maar waar iedereen omheen loopt. Het rapport bevat aanbevelingen voor een code culturele diversiteit, een periodieke monitor, een meer complexe beoordeling van artistieke kwaliteit en een plan voor het kunstonderwijs.

Huidig beleid

In een brief uit 2015 aan de Tweede Kamer stelt toenmalig onderwijsminister Bussemaker vast dat het cultuurbeleid voor 2017-2020 beter moet aansluiten bij de veranderde samenstelling van de bevolking. De plannen

voor culturele instellingen worden in de periode 2017-2020 op drie criteria getoetst: kwaliteit, educatie en participatie plus maatschappelijke waarde. Het streven is een toegankelijk, over het land gespreid cultuuraanbod waardoor alle Nederlanders in staat zijn te genieten van een rijk en veelzijdig cultuuraanbod. Culturele diversiteit krijgt beperkt aandacht in de brief. De minister wijst op de uitdagingen die er op dat vlak liggen en verwijst naar een rapport van de Rotterdamse Raad voor Kunst en Cultuur (RRKC) waarin staat dat veel kansen onbenut blijven. De RRKC noemt onder meer het benutten van landelijke fondsen voor culturele ontwikkelingen, het samenwerken met private partners bij ontwikkeling van de creatieve industrie en het bereiken van jongeren met cultuur door daarbij meer gebruik te maken van ervaring en kennis van jongeren zelf en activiteiten meer te laten aansluiten bij hun behoeften. Verder merkt de raad op dat kunstenaars met een cultureel diverse achtergrond een grote bijdrage leveren aan de vernieuwing van het aanbod en dat ze Nederland verbinden met de steeds internationaler wordende kunstwereld (RRKC, 2013).

Bij de beoordeling van subsidieaanvragen van instellingen in de culturele basisinfrastructuur is de code diversiteit een belangrijke maatstaf geworden (<http://codeculturelediversiteit.com>). Deze code is bedoeld om een diverser aanbod, publiek, personeelsleden en partners in de cultuursector te realiseren. Het is een vrijwillige gedragscode, maar het onderschrijven ervan is voorwaardelijk bij de toekenning van subsidie. De code gaat uit van vier principes:

- De culturele instelling formuleert (in lijn met haar doelstellingen) een visie op culturele diversiteit
- De culturele instelling concretiseert haar visie op culturele diversiteit in beleid en draagt zorg voor de financiering hiervan
- De culturele instelling werkt aan continue verbetering van haar resultaten in culturele diversiteit en richt de organisatie hierop in
- Het toezichthoudend orgaan van de culturele instelling ziet toe op de naleving van de code culturele diversiteit.

Samenvattend kunnen we stellen dat de overheid in de afgelopen decennia weliswaar pogingen heeft ondernomen om ruimte te maken voor culturele diversiteit in de kunst- en cultuursector, maar dat dit streven voor een belangrijk deel weer werd stilgezet. Hierdoor is de ondersteuning van culturele diversiteit in de kunst voornamelijk vanuit de participatiesubsidies bekostigd en daarmee marginaal gebleven. De sleutel voor meer diversiteit in de culturele sector ligt bij de culturele instellingen en hun programmering en personeelsbeleid, bij de makers (en dus ook bij de kunstopleidingen) en bij het publiek. De overheid heeft daar maar beperkt invloed op.

De vraag is, hoe de overheid zulke ontwikkelingen in de culturele en onderwijspraktijk stimuleert of juist belemmert. De hoop is nu gevestigd op het personeelsbeleid in de culturele sector. Door voldoende mensen met een migratieachtergrond in de gevestigde instituten zou ook meer aandacht

moeten ontstaan voor culturele diversiteit in aanbod en participatie. De vraag is of dat zo werkt, want mensen met een migratieachtergrond vertegenwoordigen niet automatisch ook de kunst en cultuur van hun culturele achtergrond en ook is het de vraag wat hun invloed is binnen organisaties. Als 'nieuwe' binnenkomers zullen zij eerst zelf een positie van belang moeten verwerven binnen het autochtone bolwerk om betekenisvolle invloed uit te kunnen oefenen op het organisatiebeleid.

Kunst- en cultuureducatie en culturele diversiteit

De vraag of de toegenomen culturele diversiteit van invloed is geweest op de kunst- en cultuureducatie in Nederland is moeilijk te beantwoorden, omdat er weinig specifiek onderzoek naar is gedaan. Verschil in culturele achtergrond hoeft niet meteen te betekenen dat de leerlingen 'anders' zijn. Er zijn eventueel wel verschillen in normen en waarden die leerlingen van thuis mee de school inbrengen. Dit komt vooral tot uiting tijdens bijvoorbeeld burgerschapslessen, lessen kunstgeschiedenis of een bezoek aan het museum. Scholen en instellingen zijn zich ervan bewust dat ze 'iets' moeten doen met culturele diversiteit. Naast de hierboven beschreven problematische kant, die vooral pedagogische oplossingen vraagt, is er ook een positievere benadering mogelijk waarbij men juist de mogelijkheden van culturele diversiteit benut. Op die manier kan kunst- en cultuureducatie bijdragen aan intercultureel contact tussen leerlingen en cohesie in de klas.

Een uitdaging voor het onderwijs

Het behoort tot de pedagogische functie van het onderwijs dat scholen 'iets' doen met de spanningen ten gevolge van toegenomen etnische diversiteit, zowel binnenschools als tussen school en gezin. Leraren die veel leerlingen met een migratieachtergrond in de klas hebben, ervaren vaak een kloof tussen de cultuur van de straat, de peergroep en de schoolcultuur. Het storende gedrag dat daar nogal eens het gevolg van is, kan mede veroorzaakt worden door ongelijkheid en gebrek aan acceptatie in de Nederlandse samenleving die deze jongeren ervaren. Er ontstaat dan een wij-zij-sfeer waardoor een verzetshouding kan ontstaan (Pels, 2011).

Deze spanningen stellen hoge eisen aan de pedagogische professionaliteit van leraren. Trees Pels (2011) poogt in een literatuuronderzoek naar diversiteit in het onderwijs, drie vragen te beantwoorden: Voor welke pedagogische uitdagingen staan scholen bij het omgaan met diversiteit? Hoe reageren scholen op deze uitdagingen in hun pedagogische beleid? En hoe passen opleidingen hun curriculum aan om leerkrachten van de toekomst voor te bereiden op het werk in multi-etnische scholen? In haar conclusies en aanbevelingen pleit ze onder meer voor een sterkere pedagogische visie en diversiteitsgevoelige pedagogiek, ook in de opleidingen zou hier veel

meer aandacht voor moeten zijn. Ze gaat niet in op wat dit voor specifieke leergebieden betekent, mogelijk omdat de pedagogische aspecten voor ieder vakgebied gelden. Maar moet het alleen over pedagogische aspecten gaan of ook over de inhoud van onderwijs? Interessante vragen zijn: of er een cultureel 'waardevrije' pedagogiek bestaat en wat het onderwijs aan kennis en waarden overdraagt (Alba & Duyvendak, 2017).

'Exploitatie' van diversiteit

Kunst en cultuur bieden veel mogelijkheden voor culturele uitwisseling en cultureel bewustzijn, maar om beide te stimuleren, is maar weinig concreet materiaal voorhanden. SLO (Koot & Urlus, 2002) heeft een poging gedaan om hier verbetering in te brengen door werkvormen aan te bieden die uitwisseling binnen de kunstvakken bevorderen. Het gaat om intercultureel onderwijs: onderwijs waarin leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met culturele achtergrondkenmerken. Dit hoort bij de socialiserende functie van het onderwijs en zou in alle vakken aan de orde moeten komen. Kinderen zouden op school moeten leren hoe zij gelijkwaardig en samenwerkend kunnen functioneren binnen de Nederlandse samenleving. Bij intercultureel onderwijs ligt de nadruk op verhoudingen tussen verschillende culturen, binnen en buiten Nederland. Bij etnische diversiteit gaat het meestal om leerlingen met een migratieachtergrond.

Alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, moeten zich kunnen herkennen in het lesmateriaal, didactische benadering en thema's. Er moet aandacht zijn voor stereotypen en vooroordelen en vormen van ongelijkheid. Dit alles vraagt van de leraar een multicultureel perspectief, met ruimte in lesaanbod en benadering voor verschillende culturele invalshoeken, dit in tegenstelling tot een monoculturele aanpak, waarin maar één cultuur centraal staat, alsof andere culturen niet belangrijk zijn. Bij een multi-etnisch perspectief gaat het meer over de verhoudingen tussen diverse etnische groepen. Beide perspectieven doen recht aan de grote diversiteit aan culturen in de schoolklas. Aandacht voor culturele diversiteit kan de school ook bevorderen door met leerlingen voorstellingen en tentoonstellingen te bezoeken die andere culturen zichtbaar maken (De Groot, Van Hoorn, Kommers, & Mielliet, 2002).

Verschillen en overeenkomsten

Bij intercultureel onderwijs leren leerlingen dat er verschillen en overeenkomsten zijn die met hun culturele achtergronden samenhangen en op welke manier ze daarmee om kunnen gaan. Het gaat om respect, erkenning, herkenning en gelijkwaardigheid. Kunst- en cultuureducatie kan hier een belangrijke rol in vervullen:

'Door kunst- en cultuureducatie kunnen leerlingen leren dat er verschillende kunstvormen in de wereld bestaan, en verschillende stijlen en genres. Die kunstvormen zijn een weerspiegeling van waarden, attitudes

en opvattingen. Kennis nemen van kunst en het zelf uitvoeren hiervan in de vorm van praktische opdrachten, kunnen dan ook een bijdrage leveren aan de kennis van leerlingen van verschillende culturen.' (Koot & Urlus, 2002, p. 8)

Hierdoor kunnen leerlingen bijvoorbeeld leren dat kunst in niet-westerse landen vaak functioneel is en geladen met tradities. Vaste voorstellingen, kleurgebruik en symbolen staan centraal en hebben vaak een bepaalde betekenis. Verhalen zijn gebaseerd op overlevering en geschiedenis, terwijl in het Nederlandse onderwijs het zelf bedenken van verhalen en originele uitingsvormen juist wordt gewaardeerd. Een open klimaat, uitwisseling, verschillen begrijpen en waarderen zijn daarbij onontbeerlijk.

Didactische werkvormen

Koot en Urlus (2002) beschrijven didactische werkvormen voor intercultureel kunst- en cultuuronderwijs. De werkvormen zijn geschikt voor leerlingen vanaf een jaar of zeven. De lessen leggen een verband met normen en waarden die de achtergrond vormen voor bepaalde gebruiken en verschijningsvormen. Het gaat om vragen als waarom, waarvoor en waarvandaan? Centraal staat een goede communicatie. Elke leerling moet zich veilig en betrokken voelen. Hiervoor is het belangrijk dat de leraar beschikt over inzicht in eigen handelen motieven en doelen, over betrokkenheid en over integriteit, en dit ook verwacht van de leerlingen. Leerlingen leren mede door het voorbeeld van de docent. Ze kunnen bijvoorbeeld handreikingen krijgen om vooroordelen, discriminatie en racisme te herkennen. Bij de kunstvakken zijn er verschillende manieren om je uit te drukken, onder meer met beelden, muziek en gebaren. Didactische modellen en coöperatieve werkvormen die gericht zijn op persoonlijke beleving, samenwerken en uitwisselen passen goed binnen kunst- en cultuureducatie.

Minder expliciete aandacht voor diversiteit op scholen

In een verkennende literatuurstudie van SLO naar culturele diversiteit in het onderwijs staat de volgende vraagstelling centraal: 'Wat zijn trends en uitdagingen wat betreft het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs en wat betekent dit voor leerplanontwikkeling?' (Berlet et al., 2008, p. 73). Conclusie is dat er binnen het onderwijs veel minder expliciete aandacht is voor de culturele verschillen dan in de jaren negentig van de vorige eeuw. Het onderscheid wordt nu vaker gelegd bij het onderwijsniveau van de ouders, bijvoorbeeld bij onderwijsachterstandenbeleid. Ook is er minder aandacht voor de thuistaal van leerlingen en ligt de nadruk nu meer op betere Nederlandse taalvaardigheid. Expliciete aandacht voor kennismaking met cultuurverschillen in het kader van intercultureel onderwijs is nu gevat in het burgerschapsonderwijs en gaat voornamelijk om gedeelde waarden en normen.

De oorzaak van deze ontwikkeling is volgens SLO dat etnische diversiteit in de Nederlandse samenleving een vanzelfsprekend gegeven is en dat vooral wordt ingezet op integratie en minder kansenongelijkheid. De Onderwijsraad (Gramberg, 2007) streeft naar een 'verbindende schoolcultuur', waarin het 'wij-gevoel' voorop staat. De meerderheid van de scholen vindt het belangrijk om wederzijds respect en gelijkwaardigheid te bevorderen en kinderen voor te bereiden op het functioneren in een multiculturele samenleving. In de praktijk blijkt er echter meestal geen concrete uitwerking van deze doelstelling (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Door het inkaderen van culturele diversiteit bij burgerschap met de nadruk op gedeelde normen en waarden, kan de expliciete aandacht voor (de rijkdom van) culturele diversiteit ondergesneeuwd raken.

Onderzoek intercultureel onderwijs

Om zicht te krijgen op de mate van aandacht voor diversiteit en intercultureel onderwijs heeft het LKCA, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst, in het laatste kwartaal van 2017 een onderzoek laten uitvoeren door DUO onderwijsonderzoek. Achterliggend idee was dat intercultureel onderwijs een goede bijdrage kan leveren aan het functioneren in een multiculturele samenleving, terwijl het onderwerp minder in de belangstelling staat dan zo'n vijftien jaar geleden.

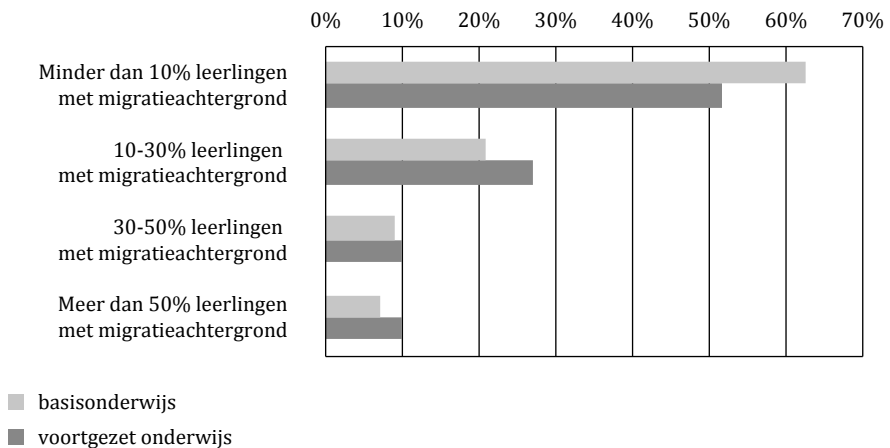
Voor het onderzoek gebruikten we het Online Panel Directeuren Basisonderwijs (po) (met circa negenhonderd directeuren) en het Online Panel Directeuren Voortgezet Onderwijs (vo) (met circa driehonderd directeuren). Met een netto respons van vierhonderd po-directeuren en tweehonderd vo-directeuren is een representatief beeld ontstaan van de huidige landelijke situatie. Het onderzoek werd uitgevoerd met een online vragenlijst. Voorafgaand aan de vragen stond de volgende inleiding:

'Leerlingen hebben vaker dan vroeger een verschillende culturele achtergrond. De school kan een bijdrage leveren aan het besef van leerlingen dat zij in een multiculturele samenleving leven. Deze vragenlijst betreft intercultureel onderwijs, dit is: leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken, gericht op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving (Van der Niet, 2006). Het gaat om het verwerven van kennis van en open staan voor diverse culturele achtergronden, het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme.'

Bij het analyseren van de resultaten hebben wij gekeken in hoeverre resultaten verschillen naar regio, schoolgrootte, denominatie en percentage leerlingen met een migratieachtergrond. Daar waar sprake is van significante verschillen is dit in de rapportage vermeld.

Als eerste hebben we gevraagd een inschatting te geven hoeveel procent van de leerlingen op school een migratieachtergrond heeft. Uit figuur 2 blijkt dat er weinig verschillen zijn tussen het primair en voortgezet onderwijs. In de grotere steden is het percentage leerlingen met een migratieachtergrond vele malen hoger dan in de kleinere steden en dorpen. Er waren alleen significante verschillen tussen scholen met een hoge en lage diversiteitsgraad.

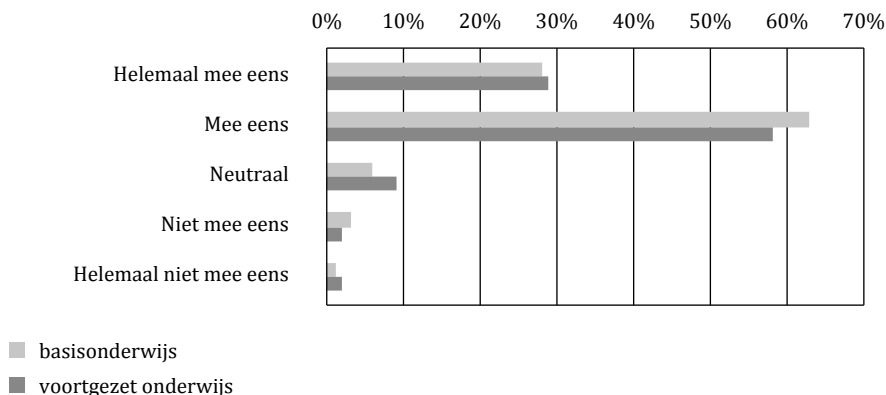
Figuur 2. Scores voor de vraag 'Onze school heeft'



Een van de vragen was of de school de diversiteit ziet als een verrijking of als problematisch. De meerderheid van de directeuren ziet de verschillende culturele achtergronden grotendeels als verrijking, maar 28% (po) en 38% (vo) ziet het niet zonder meer als verrijking. Opvallend is dat vo-scholen met meer dan 50% leerlingen van cultureel diverse afkomst het vaker (40%) als een verrijking beschouwen dan de scholen met minder culturele diversiteit is: 14% op scholen met tussen 30 en 50% leerlingen met migratieachtergrond en 11 % op scholen met tussen 10 en 30% van deze leerlingen. Scholen met minder dan 10% leerlingen met een andere culturele achtergrond zijn daarentegen weer positief over de culturele diversiteit (40%).

We hebben de directeuren ook een aantal stellingen met een vijfpuntschaal voorgelegd over diversiteit en intercultureel onderwijs op hun school. Circa twee derde van de directeuren beaamt de stelling dat de school tijdens kunst- en cultuureducatie aandacht besteedt aan de verschillende culturen en uitingsvormen daarvan, maar tijdens burgerschapslessen is hiervoor meer aandacht (zie ook figuur 3). We zien – en dat geldt ook voor de andere vragen – weinig verschillen tussen het po en vo.

Figuur 3. Scores voor de stelling 'Tijdens onze burgerschapslessen besteden wij aandacht aan verschillende culturen, leefwijzen, normen en waarden.'

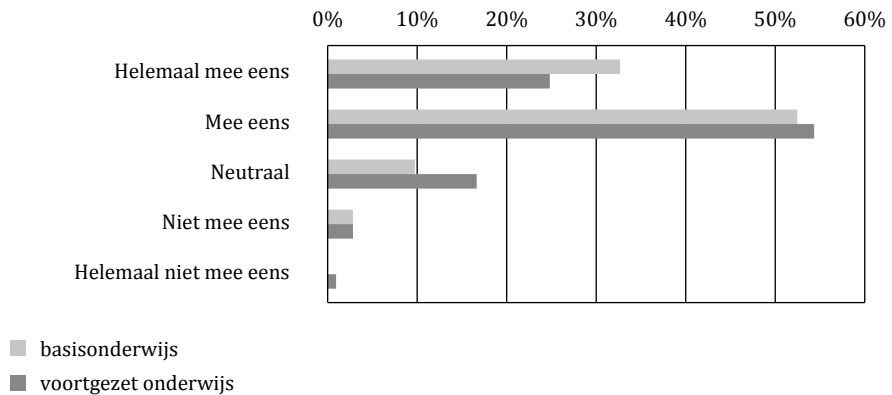


Op de vraag of scholen bij voorkeur culturele activiteiten met een multi-cultureel karakter bezoeken, geeft de meerderheid van de directeuren een neutraal antwoord. Po-scholen met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond zeggen (statistisch) significant vaker een culturele activiteit met een multicultureel karakter te bezoeken (30%). Directeuren gaven desgevraagd voorbeelden van interculturele activiteiten die de school (mede) heeft georganiseerd in de afgelopen twee jaar. Veelgenoemd zijn bezoeken aan een moskee, kerk of ander geloofsgebouw en aan musea en projecten en uitwisselingen. Zo zei een directeur van een vo-school met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond: 'Wij schenken aandacht aan diverse religieuze feesten en proberen daar de overeenkomsten te benadrukken.' Een klein deel van de directeuren zegt dat hun school geen aandacht besteedt aan interculturele activiteiten (zie ook figuur 4).

Een andere vo-directeur (met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond) zegt:

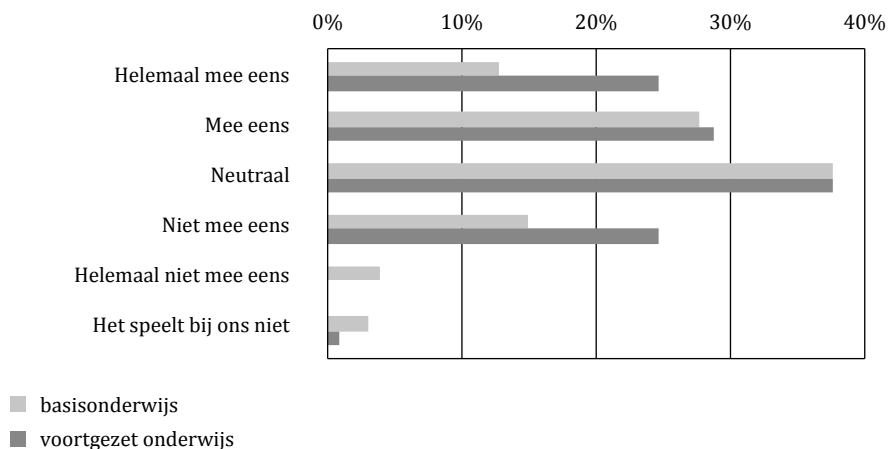
'Wij hebben het vak persoonsvorming en socialisatie geïntroduceerd. Dit wordt gegeven door docenten die zich daar heel senang bij voelen. Het programma is in feite een internationaliseringsprogramma. Omgaan met verschillen en overeenkomsten. De identiteitsontwikkeling. Het narratieve verhaal, trots op je herkomst. Politiek en maatschappelijke gebeurtenissen in een bredere context plaatsen en hierop reflecteren. Het zorgen voor elkaar en voor de stad. Leren discussiëren. We hebben theater- en kunstprogramma's zoals Wereldverhalen et cetera.'

Figuur 4. Scores voor de stelling 'Wij vinden dat kinderen bij ons op school leren of ervaren dat andere manieren van leven dan wat het kind thuis gewend is ook goed kunnen zijn.'



De laatste stelling in de vragenlijst gaat over professionalisering van leraren om positieve aandacht te besteden aan de culturele achtergronden van de leerlingen en deze te benutten voor de verrijking van het onderwijs (zie figuur 5). Ruim een derde is het eens of helemaal eens met de stelling. Aan de andere kant is circa een vijfde het daarmee oneens of helemaal oneens. Scholen met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond zeggen significant vaker te professionaliseren op dit onderwerp. Van de po-directeuren is 41% het eens of helemaal eens met de stelling, bij de vo-directeuren is dat 36%.

Figuur 5. Scores voor de stelling 'Wij professionaliseren onze leraren om positieve aandacht te besteden aan de culturele achtergrond van leerlingen en deze te benutten voor de verrijking van het onderwijs.'



Op de vraag hoe scholen omgaan met de culturele diversiteit op school wees een aantal directeuren erop dat diversiteit niets bijzonders is, maar een normale afspiegeling van de samenleving. Een van de directeuren zegt: 'Alle kinderen hebben hun eigen talenten, culturele verschillen maken daarin niets uit.' Een andere directeur zegt dat de school een goed samenwerkende samenleving in het klein is, waarin diversiteit een bestaande werkelijkheid is.

De diversiteit in culturele achtergrond zien scholen als een verrijking, maar ook als een uitdaging. Zoals een vo-directeur zegt: 'Het is een leuke, maar flinke uitdaging om de culturele achtergronden tot hun recht te laten komen.' Directeuren zien de school ook als een manier om leerlingen bij binnenkomst in Nederland te begeleiden, maar een van hen wijst erop dat de middelen daarvoor minimaal zijn. Een vo-directeur antwoordt:

'We bekijken het niet in die termen. Ieder kind vraagt en geeft iets anders aan een school. We kijken wel gericht naar ondersteuning als de problematiek lijkt samen te vallen met etnische of culturele achtergrond en we omarmen diversiteit van onze populatie op alle mogelijke manieren. Gender, seksuele voorkeur, culturele achtergrond, economische status et cetera.'

Een andere directeur wijst erop dat niet de culturele achtergrond een probleem is, maar de sociaal-economische positie van veel kinderen en gezinnen. Hetzelfde dus wat onderzoekers ook constateren.

Superdiversiteit of aanpassing aan de mainstreamcultuur

Als we proberen de uitkomsten van het scholenonderzoek te koppelen aan de analyse van het overheidsbeleid zien we dat zowel scholen als beleidsmakers culturele diversiteit niet problematiseren, maar erkennen als een gegeven van de huidige samenleving. De aandacht voor culturele diversiteit is in het algemeen belang en geen actie voor emancipatie van culturele minderheden. In het beste geval wordt positieve aandacht benoemd ter bevordering van wederzijdse acceptatie, kennismaken van elkaars cultuur en een verrijking van de samenleving.

Vo-scholen met meer dan 50 % leerlingen met een migratieachtergrond lijken daar minder problemen mee te hebben dan scholen met een lager percentage; ze besteden meer aandacht aan diversiteit en leraren worden daarin bijgeschoold. Dit ondersteunt de redenering van Crul en collega's (2013), dat door de toename van het aantal mensen met een migratieachtergrond de superdiverse samenleving een geaccepteerd feit is en dat 'integratie' een achterhaald begrip is.

Aan de andere kant zien we dat de autochtone bevolking negatiever is gaan denken over minderheidsgroepen en de standpunten verharder (Huijnk & Andriessen, 2016). In het regeringsbeleid zien we een vrijblijvende

houding jegens het integratievraagstuk, er wordt geadviseerd en hier en daar aangemoedigd, maar er is geen echt beleid met maatregelen, laat staan met consequenties. Dit ondersteunt de redenering dat culturele diversiteit in het cultuur- en onderwijsbeleid na 2001 onderworpen is aan de 'mainstream-oriëntatie' waar Alba en Duyvendak (2017) op doelen.

De achterstand van leerlingen met een migratieachtergrond wordt langzaam minder, er stromen meer leerlingen met een migratieachtergrond door naar het hoger onderwijs. Daar aangekomen voelen zij zich vaak in het nadeel vergeleken met autochtone studenten en is onder hen meer uitval (De Ranitz & De Jong, 2017).

Het lijkt erop dat beide krachten een rol spelen in Nederland, zowel de macht van het aantal als de macht van de gevestigde orde. De vraag of cultuureducatie een positieve bijdrage kan leveren is hiermee nog niet beantwoord. We kunnen wel concluderen dat een groot aantal scholen dit zeker probeert en dat er duidelijk kansen liggen om met cultuureducatie ruimte te creëren voor begrip en waardering van diversiteit. De meeste scholen besteden hier echter aandacht aan tijdens de burgerschapslessen en minder tijdens cultuureducatie. Een kwalitatief onderzoek naar mogelijkheden voor en goede voorbeelden van 'interculturele' cultuureducatie zou leraren kunnen helpen om ook tijdens cultuureducatie aandacht te besteden aan verschillende culturen, zodat leerlingen er mee vertrouwd raken.

Conclusie en discussie

De meeste scholen zien culturele diversiteit als een verrijking en besteden hier aandacht aan tijdens lessen cultuureducatie en burgerschapsvorming. Dit geldt vooral voor scholen waar veel leerlingen zijn met een migratieachtergrond. Dit komt overeen met bevindingen van De Groot en collega's (2002, p. 17) over bezoeken van scholen aan voorstellingen en tentoonstellingen met een multicultureel karakter. Hiermee is nog niet duidelijk of ze tijdens die bezoeken ook ingaan op de beleving van leerlingen en de eventuele verschillen in normen en waarden. Een kwalitatief onderzoek vanuit het leerlingenperspectief kan hier antwoord op geven.

Opvallend is dat er op scholen met meer dan 50% van deze leerlingen een omslag lijkt plaats te vinden in hoe ze omgaan met diversiteit. Deze scholen denken positiever over diversiteit, besteden meer aandacht aan professionalisering en bezoeken vaker voorstellingen en tentoonstellingen met een multicultureel karakter. Je kan hieruit concluderen dat de getalsverhouding tussen autochtoon en niet-autochtoon inderdaad verschil maakt en dat scholen diversiteit eerder zien als een normaal verschijnsel wanneer leerlingen met een migratieachtergrond in de meerderheid zijn. De antwoorden op open vragen bevestigen dit, zoals dit antwoord van een po-directeur duidelijk maakt:

‘Onze populatie bestaat uit 100% leerlingen met een migratieachtergrond. Hiermee zijn alle activiteiten multicultureel. Tijdens kerstdiner bijvoorbeeld nemen alle leerlingen gerechten mee van thuis, waardoor het een internationaal karakter krijgt. Wij noemen de activiteiten ook liever internationaal. Multicultureel benadrukt de verschillen en wij kijken liever naar de overeenkomsten en hoe de verschillende nationaliteiten het beste samen leven.’

Scholen waar meer dan 30% van de leerlingen een migratieachtergrond heeft, besteden significant meer aandacht aan intercultureel onderwijs en scholen leraren hierin ook significant vaker bij. Het is begrijpelijk dat op scholen waar alle leerlingen in een Nederlandse cultuur zijn opgegroeid, het vraagstuk van hoe om te gaan met diversiteit veel minder aandacht vraagt en krijgt. Leerlingen van scholen met een cultureel diverse leerlingenpopulatie en waarbij de school dit als een verrijking ervaart, leren dus iets extra’s op school.

We hebben met ons onderzoek een eerste indruk gekregen van de beleving van culturele diversiteit en de manier waarop scholen daar aandacht aan besteden. Of de aandacht werkelijk gezien moet worden als intercultureel onderwijs, is nog de vraag. Ook voor het beantwoorden van die vraag zou een kwalitatief onderzoek uitkomst kunnen bieden. Bovendien is het onderzoek gehouden onder directeuren en mogelijk verschillen de uitkomsten als we leraren zelf bevragen. Zij gaan dagelijks om met de leerlingen en worden daardoor sterker geconfronteerd met eventuele spanningen tussen leerlingen met een verschillende culturele achtergrond. We moeten ook incalculeren dat er sociaal wenselijk geantwoord is, want het is onder theoretisch opgeleiden sociaal wenselijk om positief te denken over etnische en culturele diversiteit (Huijnk & Andriessen, 2016).

Lenie van den Bulk was tot haar pensioen eind 2017 onderzoeker bij het LKCA, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst.
E lenievdbulk@hotmail.com

Literatuur

- Alba, R. & Duyvendak, J. W. (2017). What about the mainstream? Assimilation in superdiverse times. *Ethnic and Racial Studies*. DOI: 10.1080/01419870.2017.1406127
- Andriessen, I., Fernee, H., & Wittebrood, K. (2014). *Ervaren discriminatie in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs: een verkennende literatuurstudie*. Enschede: SLO.
- Bussemaker, M. (2013). *Cultuur beweegt: de betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 10 juni 2013].
- Bussemaker, M. (2015). *Ruimte voor cultuur. Uitgangspunten cultuurbeleid 2017-2020*. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 8 juni 2015].
- Crul, M. (2015). Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 54-68.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.
- DUO onderwijsonderzoek. (2017). *Rapportage Omnibusonderzoek*. Utrecht: DUO.
- Gramberg, P. (2007). *Een verbindende schoolcultuur op multiculturele scholen. Presentatie ORD 2007*.
- Gijsberts, M. & Lubbers, M. (2009). Wederzijdse beeldvorming. In J. Dagevos & M. Gijsberts (red.), *Jaarrapport integratie 2009* (pp. 254-290). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Groot, B. de, Hoorn, M. van, Kommers, M.-J., & Miellet, G. (2002). *De rol van cultuuronderwijs bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huijnk, W. & Andriessen, I. (red.) (2016). *Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Inspectie van het Onderwijs. (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Klooster, E., Koçak, S., & Day, M. (2016). *Wat is er bekend over discriminatie van mbo-studenten bij toegang tot de stagemarkt?* Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Koot, A. & Urlus, A. (2002). *Intercultureel onderwijs in de kunstvakken*. Enschede: SLO.
- LAgrou. (2009). *De olifant in de kamer. Staalkaart culturele diversiteit in de basisinfrastructuur*. LAgrou.
- Niet, A. M. van der (2006). *Kennismaken met diversiteit*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Pels, T. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. (WMO Essay 08). Utrecht: Verwey Jonker Instituut.

Ploeg, F. van der (1999). *Cultuur in de multiculturele samenleving=Ruim baan voor culturele diversiteit*. Den Haag: SDU.

Ranitz, J. de & Jong, M. de (2017). Diversiteit als perspectief op de toekomst! Streven naar verbinding in een superdiverse onderwijsomgeving. In J. de Ranitz & Y. Azghari. *Diversiteit maakt het verschil* (pp. 4-23). Vereniging Hogescholen.

ROA, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt. (2016). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2015*. Maastricht: ROA.

RRKC, Rotterdamse Raad voor Kunst en Cultuur. (2013). *Naar een stad die cultuur koestert. Werkprogramma 2013-2016*. Rotterdam: RRKC.

Veerman, G., Werfhorst, H. van de, & Dronkers, J. (2013). Ethnic composition of the class and educational performance in primary education in The Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 370-401.

Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Florence: European University Institute.

Zant, P. van der (2006). *Stimulering van diversiteit. Rapportage in opdracht van het Ministerie van OCW over maatregelen om diversiteit bij culturele instellingen te stimuleren*. Gouda: Bureau Art.