



Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs

Een verkennende literatuurstudie

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs

Een verkennende literatuurstudie

Ina Berlet
Frank Bulthuis
Henny Jacobs
Mieneke Langberg
Paula Wanner
Annette Thijs

December 2008

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2008 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs: Annette Thijs, Ina Berlet, Paula Wanner, Mieneke Langberg, Henny Jacobs en Frank Bulthuis

Redactie: Annette Thijs, Ina Berlet

Vormgeving: Axis Media-ontwerpers, Enschede

Druk: Drukkerij Netzodruk, Enschede

Informatie

SLO

Secretariaat O&A - MT

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 666

E-mail: O&A-MT@slo.nl

AN: 7.4189.0089

Inhoud

1.	Inleiding	5
1.1	Achtergrond	5
1.2	Doel van het onderzoek	5
1.3	Vraagstelling	6
1.4	Leeswijzer	7
2.	Visies op culturele diversiteit	9
2.1	Cultuur	9
2.2	Cultuurverschillen	10
2.3	Diversiteit in de multiculturele samenleving	11
2.4	Tot slot	13
3.	Beleid ten aanzien van culturele diversiteit	15
3.1	Etnische minderheden in het onderwijs: feiten en cijfers	15
3.2	Ontwikkelingen in onderwijsbeleid gericht op minderheden	16
3.3	Huidige beleid: sociale integratie en actief burgerschap	20
3.4	Conclusie	21
4.	De school en het schoolbeleid	23
4.1	Toegenomen segregatie	23
4.2	Visie en schoolcultuur	25
4.3	Visie en praktijk op basisscholen	27
4.4	Taalbeleid	29
4.5	Betrokkenheid met de buitenwereld	31
4.6	Samenvatting en conclusies	35
5.	De leerkracht	37
5.1	Percepties van leerkrachten	37
5.2	Competenties van leerkrachten	40
5.3	Leerlingen en leraargedrag	44
5.4	Competenties in samenhang	45
5.5	Samenvatting en conclusies	45
6.	De leerling	47
6.1	Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving bij moslim jongeren	47
6.2	Groepsidentificaties en sociale identiteit	49
6.3	Factoren voor schoolsucces	51
6.4	Samenvatting en conclusies	52
7.	Leren omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs	55
7.1	Kennis hebben van andere culturen	55
7.2	Kennismaken met andere culturen	59
7.3	Conclusies	70
8.	Conclusies	73

Literatuur

77

Bijlage 1

81

1. Inleiding

1.1 Achtergrond

De toegenomen diversiteit in de samenleving stelt nieuwe eisen aan het onderwijs. Leerlingen komen met uiteenlopende sociaal-culturele achtergronden en referentiekaders op school. Dit stelt leerkrachten voor de uitdaging om rekening te houden met deze verschillen, onderwijs te bieden dat voldoende aansluit bij hun belevingswereld en een klassenklimaat te creëren waarin alle leerlingen zich thuis en veilig voelen. Bovendien wordt van scholen verwacht dat ze leerlingen toerusten voor participatie in een pluriforme samenleving. Aan deze maatschappelijke taak van de school wordt vanuit onderwijsbeleid steeds meer waarde gehecht. Zo staat in de recent gewijzigde Wet op het Primair Onderwijs (2006) dat het onderwijs er mede van uitgaat dat *“leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving”* en dat *“leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten”*. Omgaan met culturele verschillen wordt daarmee als een belangrijk aandachtsgebied gezien. Vedder, Horenczyk en Liebkind (2007) beschrijven twee belangrijke uitdagingen die de multiculturele samenleving met zich meebrengt voor het onderwijs: (i) aansluiten bij specifieke leerbehoeften en belevingswereld van leerlingen met zeer uiteenlopende culturele achtergronden en thuissituaties, en (ii) leerlingen leren omgaan met culturele diversiteit.

Ook Veugeler et al. (2007) wijzen op het belang van aandacht voor culturele en etnische diversiteit in het onderwijs en in onderwijsontwikkeling. Het is in hun ogen belangrijk vanwege de veranderende en steeds cultureel gemeleerdere samenstelling van de leerlingen- en leerkrachtpopulatie op scholen en de daaruit voortvloeiende interacties, en omwille van het voorbereiden van de leerlingen op hun functioneren in een multiculturele samenleving.

Culturele diversiteit krijgt nog maar weinig aandacht in de onderwijspraktijk. Uit onderzoek (Derriks, Ledoux, Overmaat & van Eck, 2002) blijkt dat leerkrachten het belangrijk vinden om de sociaal-culturele achtergronden van leerlingen op een respectvolle manier te betrekken in het onderwijs, maar het lastig vinden om dit concreet vorm te geven. Kennis over de culturele en sociale kaders van waaruit kinderen denken en beleven en over juiste aanpak om culturele achtergronden aan de orde te stellen ontbreekt. Ook de Inspectie van het Onderwijs (2007) constateert dat scholen het lastig vinden om de verschillende culturen op een vruchtbare manier te benutten in het onderwijs.

1.2 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is kenmerken van een kansrijke aanpak voor het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs op te sporen. Daartoe worden trends en uitdagingen op het terrein van culturele diversiteit in kaart gebracht en wordt gereflecteerd op leerplankundige vraagstukken die daaruit voortvloeien. De opbrengst

van dit onderzoek vormt de basis voor verder verdiepend onderzoek op deelaspecten en de ontwikkeling van handvatten om het vermogen van scholen te vergroten om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen in het onderwijs. Het onderzoek past bij het voornemen van de SLO om meer aandacht te besteden aan culturele diversiteit in haar werk als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Het onderzoek gaat van start met een verkennende studie waarin de vraagstelling wordt onderzocht met behulp van literatuurstudie en raadpleging van een aantal deskundigen. De resultaten van dit onderzoek worden gepresenteerd in dit rapport. De resultaten vormen vervolgens de basis voor verder onderzoek waarin kenmerken van een kansrijke aanpak voor culturele diversiteit verder worden onderzocht in de schoolpraktijk.

1.3 Vraagstelling

De volgende vraagstelling staat centraal in dit onderzoek:

Wat zijn trends en uitdagingen wat betreft het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs en wat betekent dit voor leerplanontwikkeling?

Bij het beantwoorden van deze vraagstelling wordt gekeken naar de twee aandachtspunten die Vedder, Horenczyk en Liebkind (2007) noemen:

- uitdagingen voor de leerkracht bij het lesgeven aan cultureel diverse leerlingen
- wijze waarop leerlingen leren omgaan met diversiteit.

De vraagstelling wordt beantwoord vanuit een leerplankundig perspectief. Het leerplan wordt hierbij opgevat als een *'plan voor leren'* en bestaande uit de volgende elementen (van den Akker, 2005):

- Visie
- Doelen en inhouden
- Rol van de leerkracht en de leerling
- Materialen
- Organisatie: groepering, tijd, locatie
- Toetsing

Daarnaast wordt ook gekeken naar het pedagogische klimaat, dat wil zeggen de algemene omgangsvormen in de school. Het onderzoek richt zowel om trends en uitdagingen op het macroniveau (beleid), het mesoniveau (schoolbeleid en schoolcultuur), het microniveau (leerkracht en lespraktijk) als het nanoniveau (ervaringen en achtergronden van de leerling). Vanuit deze verschillende invalshoeken zijn de volgende, meer specifieke vragen geformuleerd:

1. Welke visies bestaan er op het concept culturele diversiteit?
2. Hoe kenmerkt zich het beleid gericht op het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs?
3. Welke visie en aanpak hanteren schoolorganisaties om leerlingen om te leren gaan met culturele diversiteit?
4. Wat betekent omgaan met sociaal-culturele diversiteit voor de leerkracht?
5. Hoe gaan leerlingen om met sociaal-culturele diversiteit in het onderwijs?
6. Wat zijn manieren om leerlingen te leren kennismaken met culturele diversiteit?

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van literatuurstudie en van interviews met deskundigen. De literatuurstudie richtte zich op het primair en

voortgezet onderwijs. Met uitzondering van enkele historische bronnen is vooral gezocht naar recente literatuur, dat wil zeggen van na 2000. De situatie in Nederland behoort tot de kern van het onderzoek, daarnaast is ook op enkele punten gekeken naar internationale ontwikkelingen.

Naast de literatuurstudie zijn interviews gehouden met deskundigen met expertise op het terrein van culturele diversiteit. Het betrof deskundigen met ervaring met onderwijs, educatie, onderzoek of beleid. Aan de deskundigen werd, afhankelijk van hun specifieke ervaring, de zes onderzoeksvragen voorgelegd. De resultaten van de interviews zijn gebruikt ter precisering, aanscherping en illustratie van de gegevens uit de literatuurstudie Bijlage 1 bevat een lijst met de geïnterviewde deskundigen.

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 beschrijft de verschillende *visies* die er in de (Nederlandse) literatuur bestaan op het concept culturele diversiteit. In hoofdstuk 3 worden *beleidsinterventies* die de afgelopen jaren van invloed zijn geweest op de rol van culturele diversiteit in het onderwijs samengevat. In hoofdstuk 4 wordt de visie en de aanpak van *scholen* wat betreft culturele diversiteit beschreven. Het gaat hierbij om de schoolcultuur en -organisatie, de wijze waarop het taalbeleid wordt vormgegeven en hoe de betrokkenheid met de buitenwereld wordt georganiseerd. Hoofdstuk 5 beschrijft de belangrijkste uitdagingen, competenties en houdingen van *leerkrachten* bij het omgaan met culturele diversiteit. Hoofdstuk 6 beschrijft de ervaringen van *leerlingen* met culturele diversiteit en het ontwikkelen van een culturele identiteit. In hoofdstuk 7, ten slotte, wordt literatuur over de wijze waarop leerlingen in het *onderwijs* kunnen leren omgaan met culturele verschillen samengevat. Op basis van inzichten uit al deze hoofdstukken worden conclusies getrokken wat betreft kenmerken van een kansrijke aanpak voor culturele diversiteit in het onderwijs. Deze *conclusies* worden gepresenteerd in hoofdstuk 8.

2. Visies op culturele diversiteit

Een zoektocht naar trends en uitdagingen op het terrein van culturele diversiteit in het onderwijs wordt mede bepaald door de invulling van de concepten cultuur en diversiteit. In de literatuur bestaan tal van definities van cultuur. In dit hoofdstuk wordt volstaan met een korte verkenning van een aantal visies op cultuur (2.1) en cultuurverschillen (2.2). Vanuit de conclusie dat cultuur steeds minder als een collectief en statisch verschijnsel wordt gezien en meer als een van de vele dimensies waarin mensen verschillen, wordt in paragraaf 2.3 ingegaan op visies op diversiteit in de huidige multiculturele samenleving.

2.1 Cultuur

In de literatuur wordt cultuur vaak omschreven als het geheel van taal, gewoonten, rituelen, opvattingen, waarden en normen dat een mens nodig heeft om in een gegeven situatie te kunnen functioneren (Shadid, 1998). Het gaat om een dynamisch geheel dat wordt beïnvloed door specifieke geografische, sociale, economische en politieke omstandigheden. Op een vergelijkbare wijze beschrijft de Onderwijsraad (2007) cultuur als een *geheel van denkmodellen en gedragspatronen dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering*. Cultuur wordt op verschillende manieren zichtbaar in het doen en laten van mensen. De Onderwijsraad noemt vier lagen van een cultuur die samen het culturele systeem van een organisatie of groep vormen. De raad verwijst in dit verband naar de metafoor van de ui: de cultuurlagen liggen als *'uenschillen'* over elkaar heen. In de binnenste schil bevinden zich diepliggende veronderstellingen en basisaannames van de leden van de gemeenschap, zoals hun beeld van een ideale wereld en de persoonlijkheid die daarbij hoort. Deze laag is moeilijk van buitenaf te beïnvloeden. De *tweede schil* bestaat uit waarden en normen. In de *derde schil* gaat het om mythen, symbolen en helden, die een reflectie vormen van deze waarden en normen. In de *vierde* en buitenste schil bevinden zich gewoontes, procedures, en rituelen.

Op vergelijkbare wijze onderscheiden Trompenaars en Hampden-Turner (1998) verschillende lagen in cultuur. De buitenste en meest zichtbare laag zijn de *cultuurproducten* die we in het dagelijks leven tegenkomen. Deze cultuurproducten geven uitdrukking aan *diepere waarden en normen* van een maatschappij. Deze waarden en normen vormen de *kern van de cultuur* en zijn niet direct zichtbaar en soms moeilijk te identificeren.

Ook Hofstede (1995) geeft verschillende lagen van cultuuruitingen weer in een 'ui-diagram'. In zijn visie bestaat de buitenste laag uit *symbolen*, die goed waarneembaar zijn (de vlag, kleding, voedsel, gebaren en specifieke woorden). De laag daaronder bestaat uit helden, de mensen met een voorbeeldfunctie. Dat kunnen personen uit de geschiedenis zijn, de religie, uit de film, de sport, de literatuur, of fictieve helden. Weer een laag dieper zitten de rituelen: de handelingen die voor leden van een cultuur sociaal gezien essentieel zijn. Het kan gaan om sociaal gedrag, zoals de manier van

begroeten, religieuze vieringen en feesten, maar ook meer alledaagse dingen als de wijze waarop vergaderd wordt of hoe men gewend is onderwijs te geven of op te voeden. Deze cultuuruitingen zijn zichtbaar, maar niet altijd eenvoudig te doorgronden. De binnenste laag van de ui bestaat uit de kernwaarden van de cultuur. Die zijn veel minder makkelijk waarneembaar, omdat ze voor de dragers van de betreffende cultuur zo vanzelfsprekend zijn. De kernwaarden bepalen de manier van denken, de kijk op de wereld, wat goed en fout is, gepast en ongepast.

De indelingen verschillen hier en daar, maar de strekking blijft hetzelfde: cultuur heeft te maken met dieperliggende kernwaarden die bepalend zijn voor omgangsvormen, waarden, normen en gebruiken. Meer zichtbaar zijn de rituelen, symbolen en gewoontes (bijvoorbeeld eten) die bij een bepaalde cultuur horen. Met wie deel je kernwaarden en rituelen en gewoontes en wie behoren daarmee tot een bepaalde cultuur? Vedder en Horenzcyk (2006) en de Onderwijsraad (2007) schrijven dat culturen zichtbaar worden op verschillende niveaus. Zo kan een cultuur gebonden zijn aan een samenleving, organisatie, groepering, of een bepaalde setting zoals een school. Op scholen zijn bepaalde omgangsvormen die scholen over de gehele wereld met elkaar delen. Deze schoolcultuur heeft zijn eigen normen, waarden en rituelen die kunnen verschillen van de thuiscultuur waarin leerlingen opgroeien (zie verder hoofdstuk 4). De school is te zien als deelgemeenschap binnen een samenleving. In een betrekkelijk homogene samenleving levert de relatie tussen schoolcultuur en omgeving weinig spanning op. De schoolcultuur zal vrij moeiteloos aansluiten op de cultuur van de samenleving (Onderwijsraad, 2007). In een multiculturele samenleving met sterk uiteenlopende thuisculturen is de aansluiting met de schoolcultuur minder vanzelfsprekend.

Hofstede en Hofstede (2005) beschrijven daarnaast ook andere sociale settings waarin men opgroeit en ervaringen opdoet en bepaalde omgangsvormen en kernwaarden delen, zoals het gezin, de vriendenkring, op straat en in vrije tijd (sport, culturele activiteiten etc.). Zij zien cultuur als een *collectief* verschijnsel dat in meerdere of mindere mate wordt gedeeld met mensen die in dezelfde sociale omgeving verkeren.

2.2 Cultuurverschillen

Culturen, op al de genoemde niveaus, kunnen van elkaar verschillen. Volgens Shadid (2002) hebben verschillen te maken met kernwaarden (mensbeelden, voorstellingen van de ideale gemeenschap, centrale normen en waarden) en omgangsvormen (taal, gebaren, lichamelijk contact en gedrag). Op het niveau van de samenleving worden nationale culturen vaak vergeleken aan de hand van de vijf dimensies van Hofstede en Hofstede (2005):

Machtsafstand: de relatieve waardering van hiërarchie en maatschappelijke ongelijkheid. De machtsafstand kan klein zijn (meer egalitaire omgangsvormen) of juist groot (nadruk of formele omgangsvormen). In Nederland is de machtsafstand aanzienlijk kleiner dan bijvoorbeeld in Frankrijk of Japan.

Mate van individualisme: mate waarin er in de samenleving nadruk ligt op ruimte voor belang van het individu versus het belang van de groep (het collectief).

Masculiniteit: mate waarin er in de samenleving nadruk ligt op (masculiene) waarden zoals prestatie, competitie en assertiviteit tegenover een cultuur of samenleving waarin een prettige werkomgeving met goede omgangsvormen en (feminiene) waarden als zorgzaamheid en solidariteit van belang wordt geacht.

Onzekerheidsvermijding: de mate waarin nadruk ligt op gestructureerde omgangsvormen volgens formele regels en procedures of meer informele verbanden. *Lange termijngerichtheid versus korte termijngerichtheid*: mate waarin nadruk ligt op waarden die geïënteerd zijn naar de toekomst (volharding, sparen) versus waarden die gericht zijn op het heden (onmiddellijke resultaten). Verschillen in communicatie tussen individuen worden volgens Hofstede en Hofstede mede bepaald door de cultuur van de samenleving waarin men woont.

Een andere pionier op het terrein van omgaan met cultuurverschillen, Pinto (2004) maakt onderscheid tussen de zogenaamde G-culturen en F-culturen. G-culturen kenmerken zich door overheersing van een grofmazige structuur van gedragsregels. Personen in een G-cultuur moeten zelf algemene regels vertalen naar gedragsregels voor hun specifieke situatie. In F-culturen is er sprake van een fijnmazige structuur van gedragsregels. Economische, religieuze, sociale en individuele factoren bepalen of iemand tot een F-cultuur of een G-cultuur behoort. Anders dan Hofstede benadrukt Pinto hiermee dat vooral subculturen op basis van etnische groep, sociale klasse of religie een rol spelen in omgangsvormen tussen mensen.

Andere kritiek op de dimensies van Hofstede en Hofstede is dat nationale culturen geen statisch en collectief geheel vormen. Globalisering en migratie leiden ertoe dat er in de culturele diversiteit binnen iedere samenleving toeneemt. Daarmee wordt de vraag naar het gemeenschappelijke gedeelde cultureel kader moeilijk te beantwoorden. In het huidige debat over de multiculturele samenleving wordt de vraag naar wat precies de 'Nederlandse' identiteit is vaak opgeworpen. Het recent verschenen WRR rapport *Identificatie met Nederland* (2007) gaat op deze vraag in. De basisaanname in dit rapport is dat er geen statische vastomlijnde (nationale) culturele kaders bestaan en dat mensen zich met meerdere groepen verbonden voelen. Mensen ontwikkelen meerdere identiteiten en identificeren zich met uiteenlopende culturele contexten. Ook van Asperen (2003) laat zien hoe in het huidige academische debat het cultuurconcept steeds vaker wordt losgekoppeld van groepsidentiteiten. Vedder (2004) schrijft dat *'de grenzen tussen etnische groepen en nationaliteiten minder helder zijn dan de gebruikte labels suggereren*. Jongeren voelen zich verbonden met verschillende culturen, afhankelijk van het moment en de setting waarin ze verkeren. Een meer dynamische oriëntatie op culturele identiteit waarin meer gekeken wordt naar de brede verscheidenheid aan individuele verschillen dan collectieve (cultuur)kenmerken alleen lijkt beter te passen. In dit verband wordt veel gesproken over *diversiteit*.

2.3 Diversiteit in de multiculturele samenleving

Diversiteit verwijst volgens Banks (2005) naar interne verschillen die er in elk land zijn en die de verscheidenheid aan afkomst, sociale klasse, etniciteit, religie, taal, geslacht en seksuele oriëntatie weergeeft. Volgens Verkuyten (2006) roept deze diversiteit bij jongeren twee centrale vragen op: (i) waar hoor je zelf bij en wat betekent dat, en (ii) hoe ga je met je eigen identiteit om in relatie tot die van anderen. In sommige aspecten van je *identiteit* onderscheidt je je van anderen, andere aspecten benadrukken juist dat wat met anderen gedeeld wordt (cf. WRR, 2007). Bij de vorming van groepsidentificatie zijn, in de ogen van Verkuyten, etnische, culturele en religieuze verschillen centrale dimensies. De WRR (2007) noemt drie processen van identificatie:

- functionele identificatie: verbinding tussen mensen die functioneel met elkaar te maken hebben als lid van een groep, bijvoorbeeld als collega's, lid van een sportvereniging, leerling op school.
- normatieve identificatie: hier gaat het om het morele referentiekader dat gedeeld wordt door leden van een groep.
- emotionele identificatie: de emotionele saamhorigheid en verbondenheid die leden van een groep ervaren.

De WRR stelt dat emotionele identificatie pas tot stand kan komen wanneer er sprake is van functionele identificatie. Wel kan het zo zijn dat mensen met elkaar te maken hebben (functionele identificatie) en bepaalde normen en waarden delen (normatieve identificatie), zonder dat ze zich emotioneel verbonden voelen met een groep.

In een *multiculturele samenleving* bestaan door de verscheidenheid aan etnische, culturele en religieuze verschillen veel mogelijkheden tot (groeps)identificatie. In het debat over de multiculturele samenleving zijn in hoofdlijnen twee posities te onderscheiden (Onderwijsraad, 2007). Zo zijn er enerzijds de monoculturalisten die het belang van het *samenbindende* benadrukken. De gedachte is dat om ruimte voor verscheidenheid te behouden het noodzakelijk is om democratische waarden zoals rechtvaardigheid en gelijkheid veilig te stellen. Banks (2005) benadrukt het belang van democratische eenheid: het verenigen van burgers rond een set van overkoepelende waarden en normen die zowel vrijheid geeft als gemeenschappelijkheid oplevert. Een zeker minimum aan binding en sociale cohesie is in zijn ogen noodzakelijk om het omgaan met diversiteit mogelijk te maken. Anderzijds zijn multiculturalisten van mening dat het streven naar eenheid niet te ver moet gaan en dat er vooral ruimte moet zijn voor *cultuurverschillen*. De verschillende culturele achtergronden verrijken in hun ogen juist de samenleving en we zouden op zoek moeten naar een vernieuwde identiteit waarin verschillende groepen zich herkennen in plaats van te hameren op de 'oude' Nederlandse cultuur en kernwaarden. In dit debat gaat het in wezen over de vraag of culturen zich aan elkaar moeten aanpassen (*assimilatie*) of dat culturen in eigen waarde gelaten kunnen worden. Dit laatste kan betekenen dat culturen zich van elkaar afzonderen met *segregatie* tot gevolg. In extreme gevallen kan dit tot *marginalisatie* leiden, waarbij groepen buiten het maatschappelijke verkeer terecht komen en uitgerangeerd raken. In de politiek wordt het accent vaak gelegd op *integratie*. Dit houdt volgens van Asperen (2003) in dat mensen door een wederkerig communicatieproces gezamenlijk vormgeven aan de multiculturele samenleving, waarin ruimte bestaat voor diversiteit en wederzijds respect maar ook het stellen van grenzen daar waar dit respect in het geding is.

De verschillende visies op de ruimte voor cultuurverschillen zijn ook in het onderwijs te vinden. Het onderzoek van Ledoux, Leeman, Moerkamp en Robijns (2000) naar intercultureel leren in het onderwijs laat zien dat sommige scholen of leerkrachten een *culturalistische* benadering hanteren en het accent leggen op cultuurverschillen tussen groepen en het leren kennen, begrijpen en respecteren van deze verschillen benadrukken. Het gevaar van deze benadering is dat door het accent op verschillen, deze worden uitvergroot en kunnen resulteren in 'wij – zij' denken. Bovendien is er door het accent op verschillen tussen groepen juist minder aandacht voor verschillen binnen groepen en het dynamische ontwikkeling van culturen. De meeste scholen kiezen voor een *pluralistische* benadering waarin diversiteit in het algemeen centraal staat, niet alleen etnisch-culturele diversiteit. Het gaat vooral om het creëren van een positief pedagogisch klimaat waarin iedere leerling met zijn eigen unieke achtergrond zich gewaardeerd en gerespecteerd voelt. De benadering lijkt het best te passen in de huidige tijdsgeest en tendens om het in het onderwijs meer aandacht te besteden aan

omgaan met verschillen en sociale vaardigheden van leerlingen. Wel brengt deze benadering, zo waarschuwen Ledoux et al. (2000), het risico met zich mee dat de culturele dimensie weinig expliciet aandacht krijgt.

De Onderwijsraad laat zien hoe deze posities doorwerken in het onderwijs, vooral in de visie en cultuur van scholen. Er zijn scholen die het Nederlander-zijn voorop stellen en bewust minder aandacht besteden aan culturele, levensbeschouwelijke of godsdienstige achtergronden. Andere scholen richten zich juist de diversiteit aan achtergronden (zie hoofdstuk 4).

2.4 Tot slot

Uit de korte rondgang langs visies op cultuur en diversiteit in dit hoofdstuk blijkt dat:

- cultuur een gedeelde set kernwaarden, symbolen en rituelen en omgangsvormen omvat;
- op nationaal niveau verschillen tussen culturen onderscheiden kunnen worden, maar dat juist subculturen een rol spelen in de omgangsvormen tussen mensen;
- je je om verschillende redenen en op verschillende momenten kunt verhouden tot verschillende culturen;
- de trend is om minder naar culturele verschillen tussen groepen te kijken en meer naar verschillen tussen individuen en dat de term diversiteit daarbij vaak wordt gehanteerd;
- het in een multiculturele samenleving gaat om ruimte voor diversiteit maar ook om gemeenschappelijke waarden die deze vrijheid voor (culturele) verschillen mogelijk maakt en die tot sociale cohesie leidt;
- het bij diversiteit in het onderwijs er zowel om gaat dat er ruimte is voor het verkennen van culturele verschillen als om het ontwikkelen en benadrukken van gedeelde normen en waarden. Deze gelijktijdigheid van ruimte voor verscheidenheid en werken aan eenheid kan spanning met zich meebrengen.

Deze visies op culturele diversiteit hebben hun sporen achtergelaten in het (huidige) onderwijsbeleid. Hierover gaat het volgende hoofdstuk.

3. Beleid ten aanzien van culturele diversiteit

3.1 Etnische minderheden in het onderwijs: feiten en cijfers

In het vorige hoofdstuk ging het over culturele diversiteit in de multiculturele samenleving van nu. In Nederland heeft ruim 19% van de bevolking een niet-westerse achtergrond (CBS, 2007). Met de term 'niet-westers' wordt bedoeld op leerlingen waarvan ten minste één ouder geboren is in Turkije, Afrika, Latijns-Amerika of Azië. De vier grootste niet-westerse bevolkingsgroepen worden gevormd door Nederlanders afkomstig uit Turkije, Suriname, Marokko en de Nederlandse Antillen en Aruba. Deze vier bevolkingsgroepen vormen ongeveer twee derde deel van de niet-westerse minderheden in Nederland. Het overig deel bestaat uit personen met etnische achtergronden, o.a. Joegoslavië, Irak, Iran, Afghanistan en Somalië.

Hoe zichtbaar is deze diversiteit in het onderwijs? Het *Jaarrapport Integratie 2007* (Gijsberts & Herweijer, 2007) vertelt ons dat 15% van de leerlingen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs een niet-westerse culturele achtergrond heeft. Deze leerlingen bevinden zich voornamelijk in grotere steden. Ongeveer een op de tien scholen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs heeft meer dan 50% allochtone leerlingen. De hoogste concentraties allochtone leerlingen zijn te vinden in scholen in de vier grote steden. Daar is ongeveer de helft van de scholen meer dan 50% allochtone leerlingen. Een kwart tot een derde van de scholen in de grote steden heeft meer dan 80% allochtonen (zie verder hoofdstuk 4).

Met de term allochtonen wordt verwezen naar de etnische herkomst en achtergrond van leerlingen. Hoewel dit slechts een van de vele dimensies van culturele diversiteit is en ook niet een alles bepalende identificatiekader vormt – zeker niet voor tweede of derde generatie leerlingen die geboren en getogen zijn in Nederland - is deze term wel ingeburgerd in beleid en onderzoek en worden allochtone leerlingen vaak als groep beschouwd, hier en daar uitgesplitst naar etnische achtergrond. Omdat dit de achtergrond vormt waartegen beleid, het onderwerp van dit hoofdstuk, wordt ontwikkeld, wordt er in deze paragrafen gesproken over de allochtone leerlingen als groep.

Wat betreft de doorstroom van deze niet-westerse allochtone leerlingen in het onderwijs levert het *Jaarrapport* het volgende beeld op. In het voortgezet onderwijs gaan allochtone leerlingen steeds vaker naar het havo/vwo, met name de tweede generatie niet-westerse allochtone. Desalniettemin zijn allochtone leerlingen voornamelijk te vinden in het vmbo en zijn ze daar oververtegenwoordigd in de lagere leerwegen. Van de Turkse en Marokkaanse leerlingen is een op de drie te vinden in de basisberoepsgerichte leerweg, het laagste niveau in het vmbo. Bij autochtone leerlingen gaat het om een op de acht leerlingen. Ook in het praktijkonderwijs is een oververtegenwoordiging van allochtone leerlingen. Schatting is dat een op de drie leerlingen in het praktijkonderwijs een niet-westerse achtergrond heeft.

In alle schoolsoorten en leerjaren is er relatief veel uitval onder allochtone leerlingen. Dit is met name het geval in de hogere leerjaren van het vmbo en in de

examenklassen havo en vwo. De uitval onder allochtone leerlingen is twee keer zo hoog als onder autochtone leerlingen, zo rond de 2,5%. Ook lopen allochtone leerlingen vaker vertraging op door zittenblijven.

De doorstroom van allochtone leerlingen van vmbo naar mbo neemt toe. Vrijwel alle leerlingen met een vmbo-diploma vervolgen hun opleiding op het mbo. De uitval in het mbo is echter wel heel groot. Ook de deelname van allochtone leerlingen aan het hoger onderwijs neemt toe en is wat Turkse en Marokkaanse leerlingen betreft sinds 1995 verdubbeld. De instroom van deze groep is rond de 12%.

Naast de doorstroom wordt er veel onderzoek gedaan naar prestaties van allochtone leerlingen. Het *Jaarrapport* meldt hierover het volgende. Toetsen in groep 2 van het basisonderwijs (ordening en taalbegrip) laten zien dat de aanvangsachterstand van allochtone leerlingen, met name Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen groot is. Leerlingen hebben vooral achterstanden wat betreft taal. In de loop van het basisonderwijs neemt deze achterstand enigszins af, vooral bij Marokkaanse leerlingen, maar dat neemt niet weg dat allochtone leerlingen met een grote leerachterstand uitstromen. De achterstand van allochtone leerlingen is bij rekenen veel minder groot dan bij taal. Achterstanden bestaan ook onder autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders, maar als totaal liggen de prestaties van deze groep boven die van allochtone leerlingen.

3.2 Ontwikkelingen in onderwijsbeleid gericht op minderheden

Vanuit het perspectief van integratie en gelijke kansen, een adagium hoog in het vandaal van het Nederlandse onderwijsbeleid, wordt er veel aan gedaan om achterstanden van leerlingen die te maken lijken te maken met hun etnische en sociaal-economische achtergronden te bestrijden. De achterblijvende positie van etnische minderheden wat betreft onderwijsprestaties en doorstroom naar hogere vormen van onderwijs vormt een belangrijk aandachtspunt. Deze paragraaf geeft een kort overzicht van ontwikkelingen in het beleid gericht op (integratie van) etnische en culturele (groepen van) minderheden in het onderwijs in de afgelopen decennia.

Tot 1980: integratie en terugkeer

Wat betreft migranten en hun kinderen in het onderwijs wordt een tweesporenbeleid gevoerd: kinderen enerzijds voorbereiden op integratie in de samenleving anderzijds ook op terugkeer tot hun land van herkomst. De voor Nederlandse leerlingen met een achterstand ontwikkelde programma's worden ook min of meer geschikt geacht voor minderheden. Driessen (2000) beschrijft hoe de *compensatie- en verrijkingsprogramma's* in de jaren '60 in de Verenigde Staten zijn ontstaan en later ook in Nederland zijn opgezet. Deze programma's werden eerst veelal buiten de klas (pull-out model), later gevolgd door meer geïntegreerde vormen waarbij de hele school betrokken wordt. In Nederland worden met name in de grote steden programma's ontwikkeld, zoals de Onderwijs en Sociaal Milieu (OSM) compensatieprogramma's in Rotterdam en het Innovatie Programma Amsterdam.

Eind jaren '70 dringt het besef echter door dat migranten niet terugkeren maar zich blijvend huisvesten in onze samenleving. Ook neemt het aantal migranten behoorlijk toe door gezinshereniging en gezinsvorming en rijst de vraag naar meer structurele en geïntegreerde aandacht voor deze groep leerlingen, waarvan deelname aan het onderwijs door taalproblemen niet vanzelfsprekend is. Dit resulteert begin jaren '80 in

landelijk onderwijsbeleid specifiek gericht op deelname van etnische minderheden aan het onderwijs.

Jaren '80 en '90: integratie met behoud van eigen cultuur

In 1981 verschijnt de eerste *minderheden nota* waarin specifiek beleid gericht op etnische minderheden in het onderwijs uiteen wordt gezet. Van het idee van terugkeer naar het land van herkomst is afgestapt. In het beleid wordt er van uitgegaan dat kinderen hier blijven en het devies luidt nu "*integratie met behoud van cultuur*". Om dit mogelijk te maken richt het beleid zich op drie sporen:

- Nederlands als tweedetaal (NT2- programma's);
- Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC programma's);
- Intercultureel onderwijs gericht op culturele kennismaking voor alle leerlingen (ICO programma's).

Daarnaast worden de compensatie- en verrijgingsprogramma's ingebed in een nieuw onderwijsvoorrangsbeleid, gericht op bestrijding van onderwijsachterstanden in het algemeen en bij in het bijzonder bij etnische minderheden. De onderwijsbegeleidingsdiensten in de grote steden formeren projectgroepen om scholen te ondersteunen bij activiteiten rondom deze aandachtsgebieden. Er wordt een Expertisecentrum NT2 ingesteld en een Projectgroep NT2, die de ontwikkeling van onderwijsprogramma's NT2 stimuleren.

In het begin richten de programma's zich vooral op het ontwikkelen van lesmateriaal voor Nederlands als tweede taal (NT2), in een latere fase ligt de nadruk steeds meer op taalbeleid binnen de school (zie hoofdstuk 4). Naast Nederlands als tweede taal werden ook programma's gericht op onderwijs op onderwijs in eigen taal ontwikkeld, de zogenaamde OETC programma's.

Onderwijs in eigen taal en cultuur

De OETC programma's in en voor eigen taal en cultuur richtten zich op specifieke groepen allochtone leerlingen, namelijk: (i) Molukse leerlingen; (ii) leerlingen met tenminste één ouder uit de voormalige 'wervingslanden' rondom de Middellandse Zee, (iii) leerlingen waarvan tenminste één ouder als vluchteling is toegelaten, en (iv) leerlingen met tenminste één ouder uit een land van de Europese Unie (Turkenburg, 1999). Na de aanvankelijk beoogde 'terugkeerfunctie' kwam de integratiefunctie van OETC beleidsmatig sterker in beeld. Het ging daarbij vooral om het ontwikkelen van een positief zelfbeeld bij leerlingen, verkleinen van de kloof tussen school en thuis en een bijdrage leveren aan intercultureel onderwijs. De grondgedachte was dat versterking van de moedertaalontwikkeling ten goede komt aan de algemene taalontwikkeling en de prestaties van leerlingen. De precieze doelstellingen van OETC programma's zijn volgens Driessen (2000) beleidsmatig echter nooit duidelijk geformuleerd. Voor zover er onderzoek is gedaan komt er geen duidelijk beeld naar voren wat betreft de effectiviteit van de OETC programma's, noch wat betreft vaardigheid in eigen taal, noch wat betreft culturele participatie (Driessen, 2000). Dit heeft er wellicht toe bijgedragen dat discussies over nut en noodzaak van deze activiteiten voortdurend oplaaiden. In 1998 krijgt het OETC een nieuwe opzet. Dit programma *Onderwijs in Allochtone Levende Talen* (OALT) richt zich op alle allochtone leerlingen, niet alleen die met een achterstand. Het gaat niet meer om achterstandenbestrijding maar om eigen culturele ontplooiing. In tegenstelling tot de OETC programma's vindt OALT buiten reguliere schooltijden plaats.

Intercultureel onderwijs (ICO)

Om het ICO vorm en inhoud te geven verschijnt in 1984 de beleidsnotitie "*Intercultureel onderwijs*". Daarin wordt de doelstelling van ICO omschreven als

"leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken. Dat omgangspatroon moet gericht zijn op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving" (van der Niet, 2006). Een jaar later (1985) wordt de aandacht voor voorbereiding van leerlingen op een multiculturele samenleving in onderwijswetgeving vastgelegd. Zo staat er "*het onderwijs ... gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving*". In een vervolgotitie over Intercultureel onderwijs in 1986 worden de eerdere doelstellingen van ICO verder aangescherpt in een drietal subdoelstellingen (van der Niet, 2006):

- verwerven van kennis van elkaars achtergronden, omstandigheden en cultuur
- met elkaar leren samenleven
- voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme.

ICO wordt gezien als een tweezijdig proces van kennis maken met elkaar, elkaar accepteren en waarderen en het (leren) openstaan voor elementen uit de verschillende culturen van medeburgers (en medeleerlingen). Kortom, het samen leren opgroeien in een multiculturele samenleving. Het gaat om onderwijs voor *alle* leerlingen en scholen, ook die niet te maken hebben met een diversiteit aan culturele achtergronden. ICO zou geïntegreerd moeten worden in alle schoolvakken en door de hele school heen.

Alle beleidsbepalingen ten spijt komt het ICO in de schoolpraktijk maar weinig uit de verf. Het interculturele onderwijs beperkt zich tot incidentele activiteiten op scholen waarin vooral aandacht is voor culturele folklore (zie van der Niet, 2006). Om het ICO kracht bij te zetten wordt in 1994 de Projectgroep ICO aangesteld. Deze projectgroep heeft als opdracht doelstellingen van ICO scherper te formuleren en te concretiseren in onderwijsmateriaal en voorbeelduitwerkingen in de lespraktijk (van der Niet, 2006). De projectgroep is van mening dat drie doelstellingen centraal zouden moeten staan in ICO:

- bevorderen van kennis van en inzicht in etnische verhoudingen;
- bestrijden van etnische vooroordelen
- tegengaan van racistisch gedrag.

De projectgroep richt zich op de ontwikkeling van onderwijsmateriaal en onderzoek naar vormen van ICO in de lespraktijk. Er wordt een brede visie op intercultureel onderwijs ontwikkeld waarin het uitgangspunt dat intercultureel onderwijs niet alleen relevant is voor scholen met allochtonen nogmaals wordt onderstreept. In deze visie ligt de nadruk op het leren omgaan met diversiteit in het algemeen en op communicatie (Ledoux et al., 2000). De projectgroep start het onderzoeksproject 'Intercultureel leren in de klas' en de ontwikkeling van een nieuwe methode voor wereldoriëntatie in het primair onderwijs, De Grote Reis, waarin principes van intercultureel onderwijs worden uitgewerkt. In 1999 wordt de Projectgroep opgeheven en onderwijsondersteunende organisaties aangemoedigd met de thematiek verder te gaan.

Naar de invulling en uitkomsten van ICO in de praktijk is weinig onderzoek gedaan (Driessen, 2000). Een van de weinige diepgaande verkenningen in de praktijk betreft het onderzoeksproject Intercultureel leren in de klas. In dit onderzoek (Ledoux et al., 2000) werden vier netwerken van elk zeven scholen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, BVE en pabo's een jaar lang begeleid en gevolgd bij de invoering van ICO. Het onderzoek laat zien dat deelnemers, met name in het basisonderwijs, hun aandacht verschoven van nadruk op specifieke culturele achtergronden van leerlingen (culturalistische benadering) naar het bevorderen van algemene communicatieve vaardigheden en respect voor verschillen. In deze pluralistische benadering raakte de etnisch-culturele dimensie naar de achtergrond, en daarmee rees de vraag wat precies het interculturele karakter van het onderwijs zou moeten zijn (Leeman & Ledoux,

2003). Een andere belangrijke conclusie was dat het aan de orde stellen van zaken die met diversiteit te maken hebben, niet vanzelfsprekend is voor leerkrachten en de nodige kennis en vaardigheden veronderstelt.

Op andere scholen heeft het ICO maar weinig prioriteit, veelal door gebrek aan helderheid in wat het concept precies inhoudt en de overladenheid van het leerplan (Driessen, 2000). De Inspectie van het Onderwijs (2000) constateert dat ongeveer 40% van de scholen een leerstofaanbod heeft dat in voldoende mate bevorderlijk is voor intercultureel onderwijs, op de overige 60% van de scholen komt het onvoldoende aanbod. Van der Niet (2006) beschrijft hoe het beleid ten aanzien van ICO niet van de grond komt door gebrek aan heldere invulling in de dagelijkse schoolpraktijk en daarmee een uiteindelijk 'een stille dood is gestorven'.

Onderwijsachterstanden

Uit onderzoek (Driessen, 2000) blijkt dat de stimuleringsprogramma's van de jaren '70 niet hebben geleid tot de gewenste mate van bestrijding van onderwijsachterstanden bij etnische minderheden. Om de problematiek beter aan te kunnen pakken, wordt in 1985 nieuw beleid geformuleerd, het *Onderwijsvoorrangsbeleid* (OVV). In dit beleid worden de programma's voor etnische groepen en voor autochtone leerlingen met een achterstand in elkaar geschoven. Vanuit de constatering dat onderwijsachterstanden van allochtonen veel meer te maken lijken te hebben met hun sociaal-economische positie en ook vergelijkbaar zijn met problemen van autochtone arbeiderskinderen, wordt het minderhedenbeleid en achterstandsbestrijding geïntegreerd. Vanuit het OVV krijgen scholen op basis van het aantal allochtone leerlingen extra middelen voor intensivering van aandacht voor de doelgroep en professionalisering van leerkrachten. In de gewichtenregeling krijgen leerlingen met laagopgeleide ouders een 1,25 formatieplaats gefinancierd en krijgt een leerling waarvan een van de ouders vluchteling is of is geboren in een van de wervingslanden of voormalige koloniën, een gewicht van 1,9.

Het Onderwijsvoorrangsbeleid wordt in 1998 voortgezet in het *Gemeentelijk Onderwijs Achterstandenbeleid* (GOA). Dit beleid kende geen verandering wat betreft doelstellingen, doelgroep (alle leerlingen met een achterstand) of middelen, maar wel wat betreft de regie. Deze wordt in handen van lokale overheden, gemeentes, gelegd. Vanuit de constatering dat het Onderwijsvoorrangsbeleid niet tot de gewenste resultaten had geleid ontstaat de gedachte dat meer samenwerking tussen verschillende maatschappelijke beleidsterreinen zoals jeugdzorg en veiligheid wenselijk is om de problematiek aan te pakken. Gemeentes zouden de verschillende maatschappelijke actoren bij elkaar moeten halen om tot gezamenlijk beleid te komen. In aanvulling op het GOA wordt in 2002 het *Onderwijskansenbeleid* opgezet om een gerichtere aanpak voor scholen met de grootste groep achterstandsleerlingen mogelijk te maken.

Hoewel er in de loop der jaren veel onderzoek is gedaan naar de opbrengsten van het onderwijsachterstandenbeleid, blijkt het echter lastig te zijn om de effecten van het beleid op de prestaties en de schoolloopbaan van achterstandsleerlingen eenduidig vast te stellen. Mulder, Roeleveld, van der Veen en Vierke (2005) schrijven dat dit te maken kan hebben met onduidelijkheid over de precieze doelstelling van het beleid. Wanneer het gaat om verbetering van prestaties in taal en rekenen dan is er een positief effect te vinden. Wat betreft maatschappelijke kansen en reductie van sociale ongelijkheid is er slechts een kleine vooruitgang bij allochtone leerlingen maar is dit niet het geval bij autochtone achterstandsleerlingen. Onderzoek van Ledoux, Overmaat, Boogaard, Felix en Triesscheijn (2005) naar effecten van het

Onderwijskansenbeleid laat zien dat scholen zelf verbetering zien in de prestaties van leerlingen in taal en rekenen, maar de verbetering zit vooral ook in de kwaliteit van het onderwijsaanbod in het algemeen en de aandacht voor kwaliteitszorg.

In het huidige *Onderwijsachterstandenbeleid* ligt de nadruk op meer op het vroegtijdig signaleren en bestrijden van achterstanden. Tot de doelgroep behoren alle allochtone en autochtone leerlingen met een achterstand: 350.000 leerlingen, waarvan 187.000 allochtone leerlingen (Ministerie van OCW, 2006). Als onderdeel van het nieuwe beleid gaat per 1 augustus 2006 een nieuwe gewichtenregeling van start, en daarin is de etnische factor niet langer dominant. Er komt meer aandacht voor autochtone achterstandsleerlingen en het gaat vooral om feitelijke taalachterstand en het opleidingsniveau van de ouders. Het land van herkomst vervalt als criterium, het opleidingsniveau van ouders wordt doorslaggevend. Leerlingen van ouders met een laag opleidingsniveau (maximaal basisonderwijs) komen in aanmerking voor een taaltoets. Als daaruit een taalachterstand blijkt dan wordt een hoger gewicht toegekend extra geld vrijgemaakt.

Om achterstanden zo vroeg mogelijk aan te pakken ligt de nadruk in het beleid op voor- en vroegschoolse educatie. Het streven is om in 2010 70% van de totale populatie van doelgroepkinderen (2 en 3-jarigen) te laten deelnemen aan voorschoolse educatie. Daarnaast wordt ingezet op tot stand komen van schakelklassen. In een schakelklas wordt gedurende één jaar intensief taalonderwijs aangeboden aan leerlingen met een grote taalachterstand. Een schakelklas kan bestaan uit een aparte groep waar leerlingen voltijds aan deelnemen, maar kan ook in combinatie met een reguliere groep of als onderdeel van een verlengde schooldag worden aangeboden. Gemeentes krijgen de regie over het toekennen van subsidies in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid.

3.3 Huidige beleid: sociale integratie en actief burgerschap

In de loop der jaren is het beleid gericht op behoud van eigen cultuur afgeschaft. De meest recente stap was het stopzetten van de bekostiging van het onderwijs in allochtone levende talen in 2004. Vanuit de gedachte dat pluriformiteit een blijvend kenmerk van de huidige samenleving is, en de visie dat een zekere vorm van betrokkenheid en binding van burgers bij de maatschappij nodig is om de verscheidenheid bij elkaar te houden, ligt de nadruk nu op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie. Op 1 februari 2006 wordt dit in de wet vastgelegd. Het wetsartikel luidt: *Het onderwijs*

*a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.*

Diversiteit in het onderwijs wordt hiermee gekoppeld aan burgerschap, aan het ontwikkelen van gezamenlijke binding. Actief burgerschap en sociale integratie worden ook opgenomen in de toezichtskaders van de Inspectie voor primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. In twee kwaliteitsindicatoren wordt gekeken naar kwaliteitszorg en aanbod voor burgerschap en integratie (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). Bij kwaliteitszorg gaat het om de volgende aandachtspunten:

- Visie op burgerschap en planmatigheid van invulling aan deze visie
- Verantwoording van visie en aanpak
- Evaluatie van resultaten
- Afstemming van aanbod en aanpak op risico's in de context en schoolpopulatie.

Wat betreft het aanbod voor burgerschap gaat het om de volgende aandachtspunten:

- Bevordering van sociale competenties
- Openheid naar de samenleving en de diversiteit die daarin aanwezig is: open en actieve opstelling naar de lokale en/of regionale omgeving en de samenleving, en het bevorderen van competenties voor deelname aan die samenleving.
- Bevorderen van democratische basiswaarden en kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn voor participatie in een democratische rechtstaat.
- School als oefenplaats: een leer- en werkomgeving in de school waarin burgerschap en integratie zichtbaar zijn.

De nadruk op sociale cohesie en gedeelde normen en waarden wordt ook zichtbaar in de discussie rondom de canon. Eind 2005 start de Commissie van Oostrom, in opdracht van OCW, met het opstellen van "*de canon van Nederland*". Aanleiding hiervoor vormt een advies van de Onderwijsraad (2005) waarin het tekort aan aandacht voor Nederlandse geschiedenis en cultuur als een belangrijk knelpunt in het onderwijs wordt benoemd. Zeker met het toenemende aantal kinderen van allochtone herkomst achtte de Raad het van belang aandacht te besteden aan aspecten van gezamenlijke culturele referentiekaders in Nederland. De invulling van de canon leidt tot veel discussie. Welke onderdelen behoren er wel of niet toe, en wat maakt de canon Nederlands? Vooral het nationaal gerichte van de canon roept vragen op. De Commissie zelf ziet de canon vooral niet als uiting van 'de Nederlandse identiteit', maar constateert wel dat de canon, zeker bij nieuwkomers, bindend blijkt te kunnen werken (van Oostrom, 2007). De Onderwijsraad daarentegen spoort ertoe aan om de canon 'kleurrijker' in te vullen (Onderwijsraad, 2007),

3.4 Conclusie

Dit hoofdstuk bevat een korte schets van de belangrijkste beleidsontwikkelingen ten aanzien van culturele diversiteit in het onderwijs. Het beleid richt zich zowel op specifieke problemen en achterstanden van allochtone leerlingen als op brede aandacht voor culturele diversiteit in het onderwijs voor alle leerlingen. In het beleid zijn drie hoofdthema's te onderscheiden:

- **Kansen:** bestrijden van onderwijsachterstanden en het streven naar gelijke kansen
- **Taal:** versterken van moedertaalontwikkeling, maar vooral van ontwikkeling van Nederlands (als tweede taal)
- **Cultuur:** aandacht voor eigen cultuur, Nederlandse cultuur en culturele diversiteit.

In het beleid rondom deze drie speerpunten zijn verschillende ontwikkelingen te zien. In de jaren '60 en '70 ging het om een tweesporen beleid: voorbereiding op integratie in Nederland, maar ook facilitering van terugkeer van allochtone leerlingen. Eind jaren '80 komt er structureel meer aandacht voor achterstandsbestrijding en integratie van leerlingen in de maatschappij, 'met behoud van eigen cultuur'. Door persoonlijke, culturele ontplooiing zouden kinderen maatschappelijke kansen beter kunnen benutten. OETC en ICO zijn middelen daartoe, maar ook het leren over andere culturen om alle leerlingen voor te bereiden op de multiculturele samenleving. Van aandacht voor de verschillende culturele achtergronden verschuift het beleid meer recent naar aandacht voor gedeelde normen en waarden. Het gaat nu om actief burgerschap.

Het valt op dat deze ontwikkelingen een parallel vormen met de emancipatie van andere minderheidsgroepen. Dit wordt duidelijk aan de hand van een beschrijving van

visies op minderheden van Van Leeuwen en Limpens (2007). Zij beschrijven drie maatschappelijke visies op de positie van kinderen met een handicap in het onderwijs: (i) **deficiëntieparadigma**: kinderen hebben een beperking en hebben een aparte aanpak nodig (segregatie) (tot 1970), (ii) **ontwikkelingsparadigma**: kinderen hebben mogelijkheden in het reguliere onderwijs en hebben recht op mogelijkheden voor persoonlijke ontplooiing nodig, en (iii) **burgerschapparadigma**: kinderen met een beperking hebben dezelfde rechten en plichten als ieder ander in de samenleving, en dienen voor de uitoefening daarvan passende ondersteuning te ontvangen (vanaf jaren '90). Het beleid gericht op culturele minderheden lijkt in grote lijnen eenzelfde ontwikkeling te hebben doorgemaakt. Van nadruk op het bestrijden van achterstanden en het faciliteren van terugkeer (deficiëntieparadigma), naar aandacht voor integratie en culturele ontplooiing (ontwikkelingsparadigma), naar nadruk op actief burgerschap voor alle leerlingen (burgerschapparadigma).

Met de ontwikkeling van een deficiëntieparadigma naar een burgerschapparadigma vermindert in de loop de jaren ook de expliciete aandacht voor etnische minderheden. In het onderwijsachterstandenbeleid verdwijnt de etnische dimensie uit beeld en richt het beleid zich op alle achterstandsleerlingen ongeacht hun herkomst. In het beleid rondom taalontwikkeling verschuift het accent van aandacht voor NT2 en moedertaalontwikkeling naar brede stimulering van taalontwikkeling in het onderwijs voor alle leerlingen. Wat betreft het beleid gericht op cultuur, hebben OETC programma's met ruimte voor eigen culturele ontplooiing plaats gemaakt voor vormen waarin de aandacht in uitvoering vooral lag op omgaan met verschillen in zijn algemeenheid, dus naast en/of los van culturele kwesties. In het huidige beleid ligt zoals gezegd de nadruk meer op gedeelde normen en waarden dan op culturele verschillen. Van der Niet (2006) waarschuwt dat het opnemen van aandacht voor culturele diversiteit in burgerschap ertoe kan leiden dat het leren omgaan met culturele diversiteit als zodanig te weinig aandacht krijgt. Bovendien is in haar ogen onduidelijk wat dit precies behelst en hoe dit het best vormgegeven zou kunnen worden. Ervaringen met eerdere programma's gericht op culturele kennismaking zoals ICO en OETC laten zien hoe gebrek aan concrete invulling debet zijn aan geringe effecten. Naast een duidelijke precisering in beleid en materialen mag ook de ontwikkeling van leerkrachtcompetenties niet worden onderschat. Uitwerking op meso- en micro niveau komt anders mogelijk wederom in de knel, zo vreest van der Niet (2006). Ook waarschuwt zij voor al te hoge verwachtingen. Kan onderwijs wel bijdragen aan sociale cohesie en hebben niet andere actoren (gezin, peer group, media) meer invloed op de vorming van leerlingen? Ook ten aanzien van het bestrijden van achterstanden worden vaak de nodige relativeringen aangebracht. Frissen (2004) wijst erop dat het bestrijden van maatschappelijke ongelijkheid, maar ook inclusief onderwijs, normatieve doelen zijn, en hij acht het niet erg realistisch om het (meetbaar) behalen van dergelijke maatschappelijke doelstellingen bij scholen neer te leggen. Uit dit hoofdstuk blijkt dat het lastig is precieze effecten van het onderwijsachterstandenbeleid vast te stellen. Veel programma's gericht op het ondersteunen van allochtone minderheden hebben niet tot de gewenste resultaten geleid. Allochtone leerlingen zijn beter gaan presteren in taal en rekenen, maar sociale ongelijkheid wat betreft maatschappelijke kansen blijft bestaan. De programma's hebben met name een bijdrage geleverd aan de kwaliteit van het onderwijsaanbod en de aandacht voor kwaliteitszorg. Onderwijskundige verbeteringen en doelstellingen lijken beter haalbaar te zijn dan maatschappelijke strevens.

4. De school en het schoolbeleid

Scholen, met name in de grote steden, kregen in de afgelopen decennia te maken met een steeds diverser wordende instroom van leerlingen door migratie: divers wat betreft etniciteit, cultuur, religie, sociaal-economische status en opleiding van de ouders. In totaal komen er op Nederlandse scholen ongeveer 110 verschillende nationaliteiten voor. Scholen moesten en moeten reageren op de diversiteit van deze instroom van leerlingen.

De geografische spreiding en de mate van etnische en culturele diversiteit van groepen leerlingen is ongelijk verdeeld. Mede daardoor verschillen scholen sterk qua 'kleur'. Dat beïnvloedt niet alleen de visie- en beleidsvorming van scholen, maar deels ook de mogelijkheden en prioriteiten voor de omzetting van de schoolvisie op omgaan met diversiteit naar de praktijk toe.

Visie- en beleidsvorming op een school is in eerste instantie een taak voor de directie. Afhankelijk van de bestuurlijke situatie speelt het bestuur een meer of minder invloedrijke rol op de achtergrond. Samen zijn zij verantwoordelijk voor het initiëren, aansturen, bewaken en bijstellen van een proces dat leidt tot een adequaat schoolbeleid, een veilig pedagogisch klimaat en een schoolcultuur die rekening houdt met de (etnische) diversiteit op school. In dit hoofdstuk staat de school, het schoolbeleid centraal.

Paragraaf 1 gaat in factoren die leiden tot etnische segregatie van de leerlingenpopulatie.

Paragraaf 2 gaat in op het begrip schoolcultuur. We beschouwen factoren die bijdragen aan een bindende schoolcultuur op etnisch gemengde scholen, ongeacht de mate van segregatie. Formulering van visie en beleid staat centraal bij het begrip schoolcultuur.

In paragraaf 3 komt de relatie tussen visie en praktijk sterker in beeld.

In de paragrafen 4 en 5 wordt ingegaan op een specifiek aandachtspunt van schoolbeleid, namelijk taalbeleid (par. 4) en beleid ten aanzien van de wereld rondom de school (par. 5), zoals ouders en andere (onderwijs)instellingen.

Paragraaf 6 bevat een samenvatting en conclusies ten aanzien van schoolbeleid en diversiteit.

4.1 Toegenomen segregatie

Scholen hebben te maken met etnische segregatie in het onderwijs. Die neemt nog steeds toe en heeft - althans in de grote steden - de sociale segregatie in omvang overvleugeld (zie ook hoofdstuk 3.1). Bijna 10 % van alle scholen in het basis- en voortgezet onderwijs heeft meer dan 50% allochtone leerlingen, en een dergelijke school wordt sommigen een 'zwarte school' genoemd. Anderen geven de voorkeur aan de term 'kleurrijk', om de (etnische) diversiteit te benadrukken en niet de tegenstelling wit-zwart. In de grote steden heeft ongeveer de helft van de scholen een overwegend allochtone leerlingenpopulatie. Een derde daarvan heeft meer dan 80% allochtonen. In het voortgezet onderwijs zijn allochtone leerlingen oververtegenwoordigd in de lagere leerwegen van het vmbo.

Niet alleen in Nederland, maar ook in andere Europese landen worstelt het onderwijs met het probleem van etnische segregatie en het gebrek aan integratie van migrantengroepen. Karsten et al. (2005) noemen drie oorzaken voor de toenemende segregatie in het onderwijs:

1. *Demografische ontwikkelingen en woonsegregatie:*
Demografische factoren zijn de toegenomen migratie, gezinshereniging, gezinsvorming door volgmigratie, het hoger kindertal in allochtone gezinnen. Van woonsegregatie is bijvoorbeeld sprake, wanneer het aantal allochtone inwoners met een lage opleiding en inkomen in een wijk toeneemt en het aantal autochtone én allochtone inwoners met een hogere opleiding en dito inkomen afneemt.
2. *Sociale en etnisch gemotiveerde schoolkeuze door ouders*, waarbij de voor Nederland typerende vrijheid van schoolkeuze een rem zet op dwingende sturing door de overheid in de richting van meer 'menging'.
3. *De vrijheid van onderwijs in Nederland* die de het oprichten van o.a. islamitische en hindoeïstische scholen toestaat. Deze scholen zijn per definitie religieus gesegregeerd, maar in de praktijk ook soms etnisch gesegregeerd. Er is dan sprake van zelfgekozen segregatie.

Etnische segregatie in het onderwijs wordt in brede kring ongewenst gevonden. Men verwacht nadelige gevolgen voor de onderwijskansen van allochtone kinderen en jongeren en voor hun integratie in de Nederlandse samenleving. Over deze laatste vooronderstelling is nog niet veel wetenschappelijke kennis beschikbaar.

Echter, zo constateert Karsten, er zijn in de praktijk weinig voorbeelden te vinden van pogingen om segregatieprocessen serieus te beïnvloeden. Als mogelijke oorzaken noemt hij:

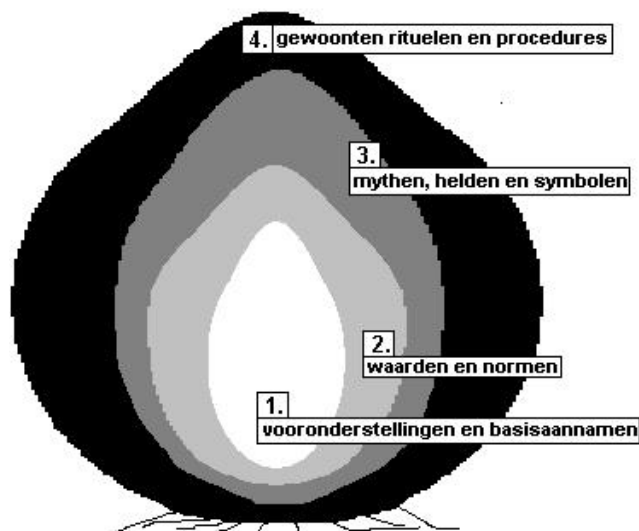
- Rigoureuze oplossingen - zoals actief spreidingsbeleid, dwingende toelatingsregels e.d. - zijn niet juridisch waterdicht te krijgen. Daarnaast is er 'de angst om de keuzevrijheid van ouders te beperken', wat mogelijk een hoge prijs vraagt van scholen en politieke organisaties, in de vorm van verlies van leerlingen, of van aanhang.
- Minder rigoureuze oplossingen - zoals vrijwillige afspraken tussen scholen en besturen, voorlichting, beïnvloeding van de keuze van ouders - worden pas zeer recent voorzichtig beproefd (zie verder hoofdstuk 7).

We zien op het niveau van gemeentes enige pogingen, zoals het instellen van 'dubbele wachtlijsten' in Rotterdam en het oprichten van het 'kenniscentrum gemengde scholen'. Zulke pogingen zijn echter nog zeldzaam en kwetsbaar. De terughoudendheid komt volgens Karstens (2005) voort uit een gebrek aan draagvlak voor spreidingsbeleid bij (veel, zij het niet alle) ouders, scholen en politici. De conclusie is dat de overheid en het onderwijsveld (de besturen) segregatie in het onderwijs als een min of meer autonoom proces heeft gezien en er geen of weinig invloed op heeft uitgeoefend. De nadelige gevolgen daarvan voor de integratie zijn niet onopgemerkt gebleven. Daardoor wordt *desegregatie* (menging van leerlingen, gemengde scholen) nu als maatschappelijk wenselijk gezien. Acties daartoe komen langzaamaan van de grond en lijken nog kwetsbaar te zijn. Het aantal 'zwarte' scholen blijft toenemen, vooral in de grote en middelgrote steden, waar voor steeds meer scholen een overwegend multi-etnische schoolbevolking een gegeven is. Daarbij is er ook nog verschil tussen relatief heterogene zwarte scholen met veel verschillende etnische groepen van verschillende omvang, en homogene(re) zwarte scholen, waarin één etnische groep de overhand krijgt of al in de meerderheid is. Hoe kunnen scholen omgaan met de diversiteit, zoals die zich feitelijk voordoet? Hoe kunnen zij hun onderwijskundig beleid, hun onderwijsaanbod en hun opvoedingstaak daarop afstemmen? Hoe kan binding tussen de leerlingen en binding met school bevorderd worden? Deze vragen komen aan de orde in de volgende paragrafen.

4.2 Visie en schoolcultuur

Alle scholen staan voor de pedagogische opgave om binding tot stand te brengen *tussen* leerlingen van verschillende (etnische) groepen, zodat een prettig en veilig schoolklimaat wordt bevorderd. Ook de binding van leerlingen uit verschillende (etnische) groepen *aan de school* is een punt van aandacht. Over deze thema's heeft de onderwijsraad advies uitgebracht onder de titel "De verbindende schoolcultuur" (Onderwijsraad, 2007).

Pasklare oplossingen lijken niet voorhanden. Wel worden handreikingen geboden aan scholen voor basisonderwijs (bovenbouw), voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De onderwijsraad vat het begrip 'schoolcultuur' op als gelaagd, net als het begrip 'cultuur' dat wordt verduidelijkt aan de hand van het 'schillenmodel'. Ook de schoolcultuur kent lagen of 'schillen'¹



Het schillenmodel laat volgens de Onderwijsraad zien dat het voor een school lastig - eigenlijk onmogelijk - is om de diversiteit aan levens- en wereldbeschouwingen van een cultureel diverse leerlingenpopulatie met elkaar te verzoenen op het niveau van de basisvooronderstellingen (de binnenste schil). Maar de school kan wel een expliciete visie op zichzelf als cultureel diverse school en leefgemeenschap formuleren en deze inzetten als 'binnenste schil', als een basisveronderstelling van de *eigen schoolcultuur*. Een dergelijke visie verbindt schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders met elkaar en doet een beroep op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle deelnemers om die ook te realiseren (Onderwijsraad, 2007, pag. 36). Hiermee wijst de onderwijsraad op het bijzondere belang van een schoolvisie bij het vormgeven van een bindende schoolcultuur in een cultureel diverse schoolgemeenschap. Dit uitgangspunt biedt aangrijpingspunten om 'bruggen te slaan tussen culturen', en deze aangrijpingspunten worden - passend bij het beeld van bruggenbouw - pijlers genoemd. Hieronder wordt een aantal van de pijlers toegelicht die volgens de Onderwijsraad kunnen dienen als ondersteuners voor een verbindende schoolcultuur en bij het omgaan met diversiteit op school.

De 'pijlers' leidt de onderwijsraad af uit analyse van internationale literatuur, praktijkbeschrijvingen van scholen en gesprekken met directeuren, docenten, leerlingen, experts. Benadrukt wordt dat wetenschappelijk onderzoek naar succesvolle schoolculturen nog nauwelijks beschikbaar is, maar wel van belang is.

Pijler 1 (de binnenste schil in de uienmetafoor: basisveronderstellingen)

- de visie van de school op zichzelf als etnisch diverse school- en leefgemeenschap, en de eigen schoolcultuur.

Pijler 2 (de tweede schil: waarden en normen)

- de aan de visie ontleende waarden en normen, die het kader vormen voor het curriculum en de regels in de schoolgemeenschap (vergelijk Veugelers (2006); waardevormend onderwijs).

Pijler 3 en 4 (de derde schil: uitingen van de waarden via verhalen, helden en symbolen)

- de vanuit de eerste pijlers afgeleide leerdoelen, geconcretiseerd in leerstof waarin een belangrijke rol is weggelegd voor *verbindende elementen*. Verhalen en symbolen die beelden oproepen van de ideale gemeenschap zijn daar een onderdeel van, evenals het *creëren van gemeenschappelijke verhalen*. Ook gezamenlijke helden horen hierbij. Dat kunnen bijvoorbeeld mensen zijn die op deze school hebben gezeten en nu een rol spelen in het openbare leven.

Pijler 5 (de buitenste schil: riten en rituelen)

- Het samen dingen doen, het vieren van feesten, het hebben van rituelen versterkt het saamhorigheidsgevoel en kan emoties kanaliseren.

Pijlers vanuit de externe omgeving van de school en internationale pijlers

- *Gedeelde doelen in het dagelijks leven*, zoals gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een prettige leefomgeving, respect voor elkaar en leuke dingen, zoals feesten.
- *Leven in Nederland*: De school neemt haar socialisatietaak serieus en bereidt álle leerlingen voor op het kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving.
- *Gedeelde waarden, regels en grenzen*: De school neemt in Nederland geldende wetten en regels als 'niet onderhandelbare vertrekpunten'; zie ook de door de Inspectie voor het onderwijs geformuleerde 'basiswaarden' (2006b).
- *Gedeelde taal*: Taalvaardigheid in het Nederlands is niet alleen bepalend voor schoolsucces, maar ook voor sociaal functioneren en het gemak van interetnische contacten
- *Deelname als burger aan Nederland als democratische samenleving*: De school levert een bijdrage aan een *moderne invulling van burgerschap* en aan de overdracht en verdere ontwikkeling van de *canon*; deze moet niet al te 'autochtoon' worden ingevuld, maar tevens met elementen van internationalisering en vanuit de culturen die vertegenwoordigd zijn op de school.
- *Samen jong zijn*: Via uitingen van jeugdcultuur kunnen jongeren binding ervaren.
- *Vrede en wereldburgerschap*: Een internationale oriëntatie en een oriëntatie op universele mensenrechten kunnen bindende waarde hebben. De Onderwijsraad pleit ervoor dat juist gemengde scholen streven naar internationalisering.

De gezamenlijke schoolcultuur kan tot stand komen langs drie routes, die in de praktijk zijn aangetroffen op scholen.

Route A: Convergentie

Er zijn scholen die de culturele diversiteit van de leerlingen min of meer neutraliseren. Zij stellen de gezamenlijkheid en het wij-gevoel binnen de school voorop en maken convergentie tot uitgangspunt van hun identiteit, visie en beleid. Zij benadrukken dat hun leerlingen 'opgroeien in Nederland'.

Route B: Diversiteit

Andere scholen streven gezamenlijkheid na door in hun visie en beleid juist diversiteit als uitgangspunt te nemen. Zij houden op verschillende manieren rekening met de culturele achtergrond van hun leerlingen. Zij moedigen leerlingen aan hun 'etnische stem' te laten horen en hun culturele identiteit te laten zien. Deze scholen profileren zich met hun gemengde populatie, ze kiezen voor een profiel als 'kleurrijke school'.

Route C: Identiteit in religie en levensbeschouwing

Scholen die deze route volgen, schenken expliciet aandacht aan religie en levensbeschouwing, met als vertrekpunt de eigen identiteit. Vanuit deze (veelal christelijke) identiteit wordt het gesprek aangegaan met andere godsdiensten en levensbeschouwingen. Deze scholen zoeken naar verbindingen en overeenkomsten met andere godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen.

Bij het ontwikkelen van een verbindende schoolcultuur staat voorop dat de school bewust en beleidsmatig streeft naar gezamenlijkheid. De onderwijsraad noemt vier manieren waarop de school hieraan kan werken:

- bepalen van de pijlers waarop de gezamenlijke schoolcultuur wordt gebouwd;
- leerlingen een actieve en medeverantwoordelijke rol op school geven;
- investeren in relaties met andere instellingen en organisaties (zie hieronder, par. 4.5);
- personeelsleden selecteren op - en scholen in - culturele sensitiviteit (zie hoofdstuk 5).

Met het beleidsmatig ontwikkelen en praktisch realiseren van deze punten wordt richting gegeven aan de ontwikkeling van een verbindende schoolcultuur binnen schoolorganisaties.

4.3 Visie en praktijk op basisscholen

In hoeverre geven scholen nu al vorm aan een verbindende schoolcultuur? Hoe wordt er in de praktijk omgegaan met diversiteit en wat wordt er gedaan aan intercultureel onderwijs? De Inspectie van het Onderwijs (2006a, 2007) meldt hierover het volgende. Een meerderheid van de scholen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (70 tot 80%) heeft een visie op het bevorderen van burgerschap en integratie en heeft deze visie ook vastgelegd in een schooldocument. Scholen vinden het belangrijk om aandacht te besteden aan bevordering van basiswaarden zoals respect en gelijkwaardigheid, voorbereiding op de multiculturele samenleving, bieden van een omgeving waarin leerlingen zich veilig voelen, en bevordering van sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Ook schoolleiders en leerkrachten zeggen sociale vaardigheden, beleefdheids- en omgangsregels en het bevorderen van basiswaarden het meest wezenlijk te vinden. Kennismaking met (andere) culturen blijkt een lage prioriteit te hebben (Inspectie van het Onderwijs, 2007).

Van planmatige en concrete uitwerking van deze visie in doelen en onderwijsactiviteiten is maar beperkt sprake. Scholen die wel een uitgewerkte visie hebben geven aan dat deze slechts in algemene lijnen is uitgewerkt. Van concrete uitwerkingen naar leergebieden en leerjaren is geen sprake. De belangrijkste aanleiding voor scholen om cohesiebevorderend onderwijs aan de orde te stellen, zijn incidenten of het gedrag van leerlingen, de maatschappelijke actualiteit en de stof die in de in de gebruikte lesmethode aan de orde komt. Een deel van de scholen (ca. 30 %) ziet belemmeringen bij invulling van cohesiebevorderend onderwijs, namelijk:

- gebrek aan tijd (door overvol programma);
- onvoldoende beschikbaarheid van adequaat lesmateriaal;
- gebrek aan aansluiting tussen de opvattingen thuis en op school;
- het betrekken van (allochtone) ouders verloopt moeizaam;

Kennismaken met diversiteit is geen groot aandachtspunt voor scholen in het kader van burgerschap (Inspectie van het Onderwijs, 2006a). Ruim de helft van de scholen organiseert niet zozeer op dat doel gerichte activiteiten, maar kennen een praktijk waarin leerlingen terloops met diversiteit in aanraking komen. In de bovenbouw voorgezet onderwijs, vooral havo en vwo, wordt weinig tot geen aandacht besteedt aan kennismaking met andere culturen (Inspectie van het Onderwijs, 2007).

Wanneer scholen aandacht besteden aan omgaan met diversiteit dan haken de meeste basisscholen (ca 40%) aan bij de culturele achtergronden van eigen leerlingen, bijvoorbeeld tijdens godsdienstige of culturele feesten, zoals kerst, het Suikerfeest of de ramadan. Ook organiseren sommige scholen projecten of speciale lessen waarin verschillende geloven of culturen aan de orde komen. Daarbij worden soms ook gasten of gastsprekers uitgenodigd. Sommige scholen (ca. 15 %) organiseren excursies waarbij het ontmoeten van andere culturen centraal staat. Deze scholen bezoeken een andere school, organiseren samen een sporttoernooi of bezoeken een moskee.

Een verdiepend onderzoek van Langberg (2007) naar burgerschap en sociale integratie in 10 basisscholen bevestigt het door de Inspectie gevonden beeld. Langberg constateerde dat de meerderheid van de 10 scholen wél een visie heeft op het bevorderen van burgerschap en integratie, maar deze is slechts op één school uitgewerkt naar activiteiten en inhoud. De visie wordt vaak slecht gecommuniceerd naar leerkrachten, waardoor er in de praktijk geen afstemming is over het uitvoeren van het beleid.

De onderzoeken van de Inspectie (2006, 2007) en van Langberg (2007) laten zien dat scholen zeggen belang te hechten aan het bevorderen van sociale cohesie, maar dat het leren omgaan met culturele diversiteit daarin geen hoofdrol speelt. Het onderwijsaanbod is afhankelijk van de gebruikte methode, en anders incidenteel naar aanleiding van een feestdag of project. Percepties van ouders of spanningen in de wijk kunnen het aan de orde stellen van culturele thema's in de weg staan. Deze bevindingen komen weer sterk overeen met hetgeen van der Niet (2006) beschrijft (zie paragraaf 3.2). Het gebrek aan helderheid over een goede aanpak, en een gebrek aan kennis en vaardigheden bij leerkrachten, droegen volgens haar ertoe bij dat het interculturele onderwijs nooit tot bloei is gekomen. Om te voorkomen dat de geschiedenis zich herhaalt, lijkt het vergroten van inzicht in een kansrijke aanpak voor het kennis hebben van en het kennismaken met andere culturen in de praktijk van belang te zijn. Ook is inzicht nodig in de vraag, hoe scholen bij het ontwikkelen en

uitwerken van een visie, en handvatten voor uitvoering in de praktijk het beste kunnen worden ondersteund.

4.4 Taalbeleid

De meeste allochtone leerlingen in Nederland zijn meertalig of worden dat in de loop van hun ontwikkeling.

Het beeld is wel divers. Bij ongeveer een kwart tot een derde van de Turkse en Marokkaanse gezinnen wordt thuis nooit Nederland gesproken met de kinderen, en nog minder met de partners. Bij ca. 30% (bij de Turken) tot ca. 40% (bij de Marokkanen) wordt vaak Nederlands gesproken met de kinderen. Bij ongeveer de helft van de gezinnen spreekt men soms Nederlands met de kinderen (SCP, 2007). Bij Surinamers en Antillianen is dat anders. De meerderheid van hen spreekt thuis vaker Nederlands.

Het jaarrapport Integratie uit 2007 (SCP en CBS) meldt voor niet-westerse allochtone leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs een relatieve achterstand van 1 á 2 jaar in de Nederlandse taal. Deze achterstand is bij Turken groter dan bij Marokkanen. De afgelopen 15 jaar hebben Turkse en Marokkaanse leerlingen circa 45% van hun taalachterstand ingelopen.

Op school en in talig gemengde groepen is communicatie in het Nederlands vereist. Nederlands is uiteraard ook de taal waarin geleerd wordt op school, de schooltaal. Toch zullen ook veel kinderen van de derde generatie en volgende generaties Nederlands als tweede taal op school verwerven, doordat thuis de taal van het 'land van herkomst' een grote rol blijft spelen. Dat onderstreept het blijvende belang van onderwijs in het Nederlands als tweede taal, aandacht voor taalontwikkelen onderwijs en taalondersteuning, en voor taalbeleid op scholen.

(Tweede) taalverwerving en het leren gebruiken van het Nederlands als schooltaal is gekoppeld aan ontwikkelingsstadia van kinderen en daarom dient er voor elke fase van het onderwijs specifiek en adequaat beleid gevoerd te worden. Dat taalbeleid heeft doorgaans twee belangrijke functies:

- optimalisering van de communicatie op school (taalbeleid als onderdeel van cohesiebevordering of 'verbindende schoolcultuur');
- optimalisering van het leren op school (taalbeleid mede als onderdeel van achterstandsbeleid).

Taalbeleid gericht op sociale cohesie

Docenten verschillen van mening over de plaats van de eigen taal van (van huis uit niet Nederlandstalige) leerlingen op school. Daardoor is het lang niet gemakkelijk om hier eensluidend schoolbeleid op te ontwikkelen. De discussie kan worden vertroebeld, als er geen duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de functies die het 'eigen taal'-gebruik kan hebben voor de leerlingen: gebruik van de eigen taal voor begripsontwikkeling én als uiting van de eigen identiteit (den Brok, Hajer, Baptist en Swachten, 2004).

Sommige docenten staan er bijvoorbeeld op, dat er in hun les alléén Nederlands wordt gesproken. Andere docenten hebben positieve ervaringen met het aandacht geven aan de eigen taal van leerlingen.

Als voorbeeld gaf een docent natuurkunde het gebruik van spreekwoorden in verschillende talen en culturen rondom het onderwerp van de les: vuur en veiligheid.

Het bleek dat leerlingen de belangstelling voor hun taal bijzonder op prijs stelden. Zo'n ervaring draagt bij aan een goede sfeer in de klas. Ook de mogelijkheid om elkaar uitleg te geven over leerstof in de eigen taal, ervaren leerlingen als respectvol en ondersteunend (den Brok e.a., 2004). Anderzijds ervaren scholen met etnisch en talig diverse groepen allochtone leerlingen, dat leerlingen elkaar buitensluiten door de eigen taal te gebruiken. Dit gebeurt vooral in situaties buiten de klas. Natuurlijk is dat niet gewenst vanuit het perspectief van cohesie en binding. Maar hoe gaat de school ermee om?

Botweg verbieden van het spreken van een moedertaal is een vorm van afwijzen, waarmee een belangrijk element van de persoonlijke identiteit van leerlingen wordt ontkend. Tegelijk is de school voor leerlingen de beste plek om Nederlands te leren. De school dient een visie te ontwikkelen hoe met dit dilemma om te gaan.

Bijvoorbeeld:

(i) Regel: In de klas is de voertaal Nederlands. Uitzondering: als er een noodzaak is dat leerlingen elkaar onderling in de eigen taal helpen. Hiervoor vragen de leerlingen vooraf toestemming aan de docent; de docent vraagt begrip van de klas.

(ii) Regel: Ook in de gangen en op het schoolplein is de voertaal Nederlands. Gebruik van de eigen taal is toegestaan, maar alleen daar waar leerlingen van één taalgroep bijeen zijn. Zodra kinderen met een andere moedertaal proberen aan te sluiten, wordt er weer overgeschakeld op de taal die alle aanwezigen spreken: Nederlands (den Brok, Hesp, Servaes (red.), 2005)

Taalbeleid als onderdeel van achterstandsbestrijding

"Vroeg beginnen" is een van de uitgangspunten van het huidige (landelijke) taalbeleid. Daartoe zijn programma's voor voor- en voerschoolse educatie (vve) ontwikkeld. De implementatie en uitvoering daarvan op peuterspeelzalen en in de eerste jaren van het basisonderwijs wordt gestimuleerd door landelijk beleid, evenals de samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisscholen. Dit beleid lijkt te worden opgepikt door de betrokken instellingen. Inhoudelijk en methodisch sluit de taalstimulering aan bij de ontwikkelingsfase van de leerlingen: via spelvormen, vertelvormen, voorlezen, zingen en gespreksvormen wordt gewerkt aan Nederlandse taalverwerving. Waar vroeger sterk werd ingezet op het betrekken van ouders (ouder-kind-programma's), wordt nu meer ingezet op uitvoering van programma's in peuterspeelzalen.

Schooltaal ontwikkeling

Vanaf de middenbouw van het basisonderwijs wordt de ontwikkeling van 'schooltaal' steeds belangrijker: Nederlandse taal als medium voor leren en denken. Hier beginnen de problemen vaak (opnieuw). Het blijkt nog moeilijk om de 'schooltaalachterstand' niet opnieuw op te laten lopen. De problematiek is vergelijkbaar met die van Nederlandse kinderen in achterstandssituatie, bij wie ook een 'kloof' tussen thuistaal en schooltaal is geconstateerd, maar deze is voor allochtone tweede taalverwervers waarschijnlijk heviger of intenser. De schooltaalverwerving van deze kinderen en jongeren verdient gedurende de hele school- en studieloopbaan ondersteuning en stimulans, tot aan het hoger onderwijs aan toe (Hajer, 2003).

Taalgericht vakonderwijs

De meest aanbevolen aanpak is er een van contextgerichte taalondersteuning en taalstimulering: taalontwikkelen onderwijs in de context van alle leergebieden, en dus niet alleen bij het expliciete onderwijs in de Nederlandse taal. Deze aanpak wordt ook wel 'taalgericht vakonderwijs' genoemd, en kan worden gerelateerd aan onderwijskundige stromingen als het constructivisme. Medewerkers van SLO hebben deze aanpak mede ontwikkeld en al decennia lang expertise opgebouwd m.b.t.

advisering en ondersteuning van scholen en instellingen op dit gebied (Hajer & Meestringa, 1995; Hajer, Meestringa & Miedema, 2000; Hajer en Meestringa, 2004; Platform Taalgericht Vakonderwijs, 2006; Hajer et al., 2007). Kenmerk van de aanpak is dat alle docenten van de school erbij betrokken (zouden moeten) zijn. Mede daarom komt het erop aan dat dit taalbeleid schoolbreed gevoerd wordt, mede wordt gericht op achterstandsbestrijding, en gekoppeld wordt aan ontwikkeling en uitvoering in de lessen, door alle docenten.

Integratie in een breder schoolbeleid

Implementatie en uitvoering van zulk beleid is een complexe zaak. In het kader van omgaan met culturele verschillen komt erbovenop, dat dit (taal)beleid geïntegreerd moet worden in het bredere schoolbeleid rondom bevordering van cohesie binnen een etnisch en cultureel diverse school. Maar dat gebeurt niet in voldoende mate.

"Ondanks de groeiende diversiteit en de nieuwe vragen die dit oproept in de beroepspraktijk, blijft de neiging bestaan om aandacht voor deze variatie in de marge van het onderwijs te plaatsen. [...] Ook in ondersteuningsinstellingen komt diversiteit niet als iets vanzelfsprekends naar voren, want ook daar is sprake van aparte, door experts ingestelde trajecten. In opleidingen is het evenmin een vanzelfsprekendheid dat je bij alle vakken leert zien hoe heterogeniteit in een groep je onderwijs kan beïnvloeden...." (Hajer et al., 2007)

Verdergaande expertiseontwikkeling op het gebied van taalbeleid is zeker nodig, maar tevens is het wenselijk om deze expertise nog meer te benutten voor thema's zoals burgerschapsvorming en het perspectief van omgaan met culturele verschillen op scholen. Zo zou een belangrijke vraag kunnen zijn, hoe docenten kunnen werken aan de mondelinge uitdrukingsvaardigheid die voorwaardelijk lijkt te zijn voor waardencommunicatie. Hoe kunnen leerlingen beter worden toegerust voor het aangaan van de dialoog en het debat over zaken die controversieel of 'beladen' zijn binnen een groep leerlingen; bijvoorbeeld gesprekken die verband houden met waardendilemma's binnen en tussen (groepen) leerlingen, of onderwerpen die raken aan de delicate balans tussen eenheid en diversiteit (Banks et al., 2006) binnen de school en de samenleving als geheel.

4.5 Betrokkenheid met de buitenwereld

De school is geen eiland, maar werkt samen met partners: in de eerste plaats met ouders, maar ook met andere instellingen binnen de onderwijs-, zorg- en culturele infrastructuur van de stad of wijk waar men deel van uitmaakt. Veel scholen hebben beleid op deze onderwerpen ontwikkeld of zijn ermee bezig. Dat wordt ook gestimuleerd vanuit landelijk en gemeentelijk beleid. Thema's zijn bijvoorbeeld een samenhangende zorgstructuur, de brede school, samenwerking met buurtorganisaties of vrijwilligersorganisaties, profielscholen voor cultuur, sport of techniek etc. Dit zijn generieke thema's waar scholen in toenemende mate op inspelen. Veel scholen spannen zich in voor een goede positionering in een netwerk van partners die samen een samenhangend aanbod voor leerlingen realiseren (onderwijs, zorg, cultuur, sport etc.). De bevordering van sociale cohesie via participatie is daarbij een belangrijk doel. Ter illustratie van gemeentebestuur dient het volgende fragment van een interview met drs. P. Nauta van de afdeling onderwijs, jeugd en educatie van de gemeente Amsterdam (d.d. 05-09-07). Nauta stelt:

IJkpunten van het gemeentebestuur in Amsterdam zijn:

1. De school verschaft helderheid over relevante (onderwijskundige) prestatiegebieden en - niveaus.

2. De school verbindt consequenties voor bestuur, management en onderwijsgeveenden aan het niet halen van prestatieniveaus.

3. De school kiest positie in maatschappelijke verbanden en handelt vervolgens overeenkomstig haar keuze.

4. De school is meer dan voorheen 'zichtbaar' (en aanwezig) in de gebieden waarin kinderen opgroeien alvorens zij het onderwijs binnenkomen. Dat betekent voor het basisonderwijs de voor- en vroegschoolse educatie, de kinderdagverblijven en de opvoedingsondersteuning en voor het voortgezet onderwijs de laatste groep van het basisonderwijs.

5. De school heeft een permanente opdracht in en voor doorlopende leerlijnen, zorgstructuren en de pedagogische aspecten van de derde leefwereld (openbare ruimte, sport en educatie)

Uitgaande van de bovengenoemde ijkpunten voor het onderwijs zouden overheden en onderwijs met betrekking tot het vraagstuk van de multiculturele ontwikkeling in de samenleving zich kunnen richten op: het adequaat functioneren van het onderwijs inclusief de zorgstructuur;

- aanwezigheid van een voor- en vroegschoolse structuur die garandeert dat leerlingen de Nederlandse taal beheersen bij binnenkomst in de basisschool;
- aanwezigheid van een 'warme' overdracht tussen basis- en voortgezet onderwijs;
- het adequaat functioneren van de jeugdgezondheidszorg inclusief een sociaal-pedagogische component die tijdig signaleert en opvoeders en kinderen ondersteuning verleent;
- intensivering van de persoonlijke contacten met opvoeders van kinderen uit etnisch-religieuze kringen in basis en voortgezet onderwijs;
- vervangen van het 'je leert zelf' idee voor multiculturele groepen door gestructureerde didactische vormen die sturing geven aan kind en opvoeders (het leermeesteridee in het voortgezet onderwijs);
- intensieve samenwerking met het bedrijfsleven in het LWOO en praktijk gericht onderwijs ten behoeve van stages en georganiseerde voorbereiding op de beroepsuitoefening;
- een tijdslijn van acht jaar waarin deze 'basics' vorm krijgen.

In deze paragraaf gaan we nader in op een specifiek thema, namelijk de relatie tussen reguliere scholen en (allochtone) ouders en aanvullende *onderwijsvoorzieningen*, zoals het onderwijs verzorgd door moskeeën.

Schoolbeleid met betrekking tot de relatie tussen school en ouders

Schoolleiders en docenten hebben de indruk dat de relatie tussen school en thuis minder hecht is als het gaat om ouders van allochtone leerlingen (den Brok e.a., 2004). Ook ervaren zij soms problemen, zoals bij de deelname aan buitenschoolse activiteiten en excursies door allochtone meisjes.

Veelal wordt de 'culturele incongruentie opvatting' aangehangen. Volgens deze opvatting zijn er verschillende culturen, de thuiscultuur en de schoolcultuur. In de thuiscultuur zouden volgens deze opvatting andere regels en gewoontes aangeleerd

worden dan leerlingen op school nodig hebben. Het is zaak om hierover te communiceren met elkaar. Doel van scholen is daarbij meestal dat ouders en leerlingen de cultuur en de regels van de school leren kennen. Voor de school ligt er de uitdaging om van de thuiscultuur van iedere leerling op de hoogte te zijn, om deze kennis mede als referentiekader voor het onderwijs- en eventueel zorgaanbod aan de leerling te benutten. Schoolbeleid zou zich moeten richten op competentieontwikkeling van docenten en andere medewerkers op het gebied van omgaan met ouders, het stimuleren en faciliteren van veranderingen, het uitproberen van andere aanpakken. Docenten met ervaring op dat gebied noemen als voorbeelden van bruikbare oplossingen:

- Al bij aanmelding op school afspraken maken met ouders over het contact tussen thuis en school;
- Stimuleren van persoonlijke betrokkenheid van ouders bij voortgangsbesprekingen met hun kind (rapport en/of portfolio op school bespreken)
- Allochtone ouders stimuleren om zitting te nemen in de schoolraad en/of medezeggenschapsraad.

Om dit laatste punt te ondersteunen is er een Platform Allochtone Ouders en Onderwijs van start gegaan in juni 2006. Centraal staat het bevorderen van ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid bij allochtone ouders. Inmiddels zijn landelijk en regionale netwerken actief, is er een website voor informatie en communicatie en zijn er materialen en methodieken beschikbaar (www.paoo.nl)

Onderwijs in moskeeën, naast regulier onderwijs

Veel moskeeën in Nederland verzorgen al decennia lang koranonderwijs en onderwijs in de eigen cultuur aan kinderen. Dit type onderwijs voorziet in een behoefte die door sommige ouders wordt gevoeld. Het is aannemelijk dat er meer leerlingen naartoe gaan sinds de Nederlandse overheid het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) binnen het regulier onderwijs heeft afgebouwd. Ter herinnering: in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw werd OETC in het basisonderwijs door de overheid gefinancierd. Er werden drie belangrijke integratiebevorderende functies aan toegeschreven: ontwikkeling van een positief zelfbeeld; het verkleinen van de kloof tussen school en thuis (*bridging*), en een bijdrage aan intercultureel onderwijs. Na de stopzetting van het OETC is er mogelijk voor sommige groepen ouders een vacuüm ontstaan wat betreft overdracht van de eigen taal en cultuur.

Feit is, dat er wél onderwijs in de moskeeën in Nederland wordt gegeven vanaf de jaren '80. Over de doelen en de werkwijze van dat onderwijs is echter zeer weinig bekend. Een van de weinige kennisbronnen is onderzoek naar de lesactiviteiten voor kinderen bij drie Rotterdamse moskeeën: de Turkse moskee Ayasofya en de Marokkaanse moskeeën Al Wahda en Othman (Pels e.a., 2006a). Dit onderzoek had als doel, zicht te krijgen op de pedagogische kwaliteit van de lessen en op mogelijkheden om de verdere ontwikkeling van de 'pedagogiek in de moskee' te ondersteunen. Allereerst wordt duidelijk dat de drie moskeeën, zij het op verschillende manieren, bezig zijn met pedagogische vernieuwingen, vergeleken bij het traditionele koranonderwijs zoals dat in de jaren '80 gebruikelijk was in de landen van herkomst en ook in Nederland. Men spant zich in om meer leerling-gericht te werken en om daarbij passende materialen en werkwijzen te gebruiken.

Het aanbod: De drie moskeeën hebben allemaal een lesaanbod voor kinderen van ongeveer 6 - 13 jaar. Er wordt 4 á 6 uur per week les gegeven, meestal in de weekeinden of ná schooltijd. De lessen worden gegeven door vrijwilligers die daar een

kleine vergoeding voor ontvangen. De Ayasfya moskee, lid van de internationale federatie Milli Görüs², geeft ook les aan jongeren en adolescenten en biedt daarnaast veel andere diensten aan, waaronder ondersteuning van ouders bij contact met Nederlandse scholen, huiswerkbegeleiding voor leerlingen e.a. De hoge organisatiegraad van de bij Milli Görüs aangesloten Ayasofya moskee vormt een contrast met de 'meer autonome' Marokkaanse moskeeën die bij dit onderzoek betrokken waren.

De doelen die de moskeeën nastreven, zijn gericht op "de overdracht van kennis van de islam en islamitische vorming". Bij de Marokkaanse moskeeën is ook het leren van de Arabische taal een hoofddoel. Het gaat er de moskeeën om de (religieuze) identiteit bij kinderen te vormen en te versterken, en daarmee de banden met het land van herkomst en/of de etnische of religieuze gemeenschap in stand te houden. Het slaan van een brug naar de samenleving vormt een secundair doel." (Pels e.a., 2006a, pag. 79)

Het lesprogramma en de lesmaterialen sluiten in wisselende mate aan bij de hoofddoelen. De materialen van de Marokkaanse moskeeën zijn van uiteenlopende, vooral Marokkaanse herkomst en vormen geen systematisch lespakket. Referenties aan de westerse of Nederlandse context ontbreken.

De programma's en materialen van de Turkse moskee zijn professioneler ontworpen. Milli Görüs speelt een belangrijke rol bij de ontwikkeling, vernieuwing en verspreiding van de lesprogramma's en het lesmateriaal, niet alleen in Nederland maar in alle Europese landen met vestigingen van de federatie. De programma's volgen een uitgewerkt leerplan, inclusief notatiesystemen, waarin van week tot week is vastgesteld wat er geleerd wordt.

Het nevendoeel, namelijk 'bridging' tussen de verschillende leefwerelden van de leerlingen, "krijgt in geen van de moskeeën handen en voeten in de vorm van hierop toegesneden lesmateriaal" (Pels e.a., 2006a, pag. 77). De onderzoekers zijn van mening dat dit zou moeten verbeteren. Feitelijk benadrukken zij daarmee één van de functies die aan het OETC was toegedacht, en zij dragen deze functie over op het onderwijs in moskeeën.

Zij bevelen dan ook aan, lesmateriaal te ontwikkelen waarin het 'leven als moslim in Nederland' een prominentere plaats heeft. In hoeverre zij hiermee de wensen en doelen van de betrokken moskee organisaties weergeven, is niet geheel duidelijk.

De pedagogische aanpak getuigt het meest van veranderingen die zijn opgetreden ten opzichte van het traditionele koranonderwijs. Er is geen sprake meer van enkel het uit het hoofd leren van de koran en van harde discipline. Men staat open voor een kindvriendelijke aanpak. Echter: de mate van openheid van interactie tussen leerlingen en leerkrachten verschilt per leerkracht.

De ideeën over 'bridging' en over het 'moslim zijn in Nederland' variëren van 'weinig uitgesproken' tot 'defensief'.

De pedagogische kwaliteit van de leerkrachten kan worden verbeterd, bijvoorbeeld door cursussen, trainingen en het stimuleren van kadervorming.

Wat de **ouderbetrokkenheid** betreft, constateren de onderzoekers opnieuw overeenkomsten tussen de drie onderzochte moskeeën: de drempel is laag, men maakt gauw contact, maar de betrokkenheid is niet vanzelfsprekend bij alle ouders aanwezig. De moskeeën willen investeren in het versterken van het contact met ouders. Daarnaast signaleren zij een grote behoefte bij de ouders aan informatie over

² Milli Görüs is een machtige federatieve organisatie voor Turkse migranten in Europa, met een strakke structuur. De hoofdzetel is in Keulen (Duitsland).

opvoedingskwesties, over het reguliere onderwijs in Nederland en aan hulp bij schakeling tussen ouders en onderwijs. "De moskeeën willen zich op dit terrein (meer) dienstbaar maken."

De **inbedding van de moskeeën in lokale (onderwijs-)samenwerkingsverbanden** zou volgens de onderzoekers versterkt moeten worden. Dit wordt ook gewenst door de moskeeën en eerste stappen zijn al gezet. Deze prille initiatieven sluiten aan bij de gebiedsgewijze aanpak in het kader van de Wet Maatschappelijke Ondersteuning en bij het Onderwijskansenbeleid. Binnen deze kaders zou de moskee een structurele partner kunnen worden. Vanuit dit verband kan gewerkt worden aan

- pedagogische uitwisseling en een gezamenlijk pedagogisch klimaat
- het verhogen van ouderbetrokkenheid
- het delen van beschikbare ruimten en faciliteiten en
- het organiseren van extra activiteiten voor kinderen.

In hoeverre toenadering tussen regulier onderwijs en moskeeonderwijs ook daadwerkelijk uitvoerbaar is en leidt tot verbetering van de totale onderwijssituatie van de betrokken leerlingen, is waarschijnlijk afhankelijk van wederzijds vertrouwen en van de wensen van (groepen) ouders in de school. Niet alle ouders van een bepaalde etnische groep zijn immers gediend van samenwerking met een bepaalde moskee. Zoals bekend, zijn er grote verschillen tussen moskeeën in richtingen en stromingen, waar de school niet altijd zicht op heeft. Een eerste stap zou kunnen zijn, om zicht te krijgen op de 'religieusculturele kaart' binnen een wijk of gemeente, en om te bepalen in welke mate samenwerking tussen regulier onderwijs en de betrokken moskeeën binnen een gebiedsgewijze aanpak wenselijk en haalbaar is³. 'Bridging' moet niet alleen door individuen maar ook door organisaties geleerd en ontwikkeld worden. Het ontstaat niet door goede voornemens alleen.

4.6 Samenvatting en conclusies

Op hoofdlijnen ontstaat het volgende beeld ten aanzien van het omgaan met culturele verschillen en het 'kennismaken met diverse culturen' door scholen. Scholen verschillen sterk qua etnische diversiteit. Er zijn 'witte', 'zwarte' en 'gemengde' scholen. Het merendeel van de 'kleurrijke' scholen bevindt zich in de grotere steden. Terwijl door de verantwoordelijke politici de wens naar meer 'menging' en een voorkeur voor gemengde scholen wordt uitgesproken, is de feitelijke tendens er een van voortgaande segregatie. Bestuurlijke en wettelijke instrumenten om de menging af te dwingen ontbreken. De politiek zet in op stimulering van samenwerking en regionale afspraken tussen scholen, maar ook op beïnvloeding van ouders om bepaalde schoolkeuzes te overwegen. Uiteindelijk zijn het de ouders die de keuze maken. Sommige Moslim ouders kiezen voor koranonderwijs georganiseerd door moskeeën, naast regulier onderwijs. In dit onderwijs wordt gestreefd naar overdracht van kennis van de islam en naar islamitische vorming. Het slaan van een brug naar de Nederlandse samenleving en de voorbereiding op het moslim zijn in Nederland wordt niet of in mindere mate

³ Pels c.s. hebben hiervoor de volgende bronnen gebruikt. Canatan, K. e.a. (2003). *De maatschappelijk rol van de Rotterdamse moskeeën*. Rotterdam: centrum voor Onderzoek en Statistiek
Driessen, D., e.a. (2004). *Laat het van twee kanten komen*. Eindrapportage van een verkenning van de maatschappelijke rol van moskeeën in Amsterdam. Amsterdam: Nieuwe Maan en ACP Advies

beoogd. De inbedding van de moskeeën in lokale onderwijssamenwerkingsverbanden wordt wenselijk geacht.

De wetgeving biedt scholen veel beleidsruimte en weinig houvast ten aanzien van omgaan met culturele diversiteit. Scholen dienen zelf beleid te ontwikkelen vanuit hun eigen visie en behoeften.

De onderwijsraad (2007) bepleit het voeren van een bewust beleid door scholen met het doel, binding te bevorderen tussen leerlingen onderling en tussen de school en haar leerlingen. Er worden zogenaamde 'pijlers' benoemd, waarmee de verbindende schoolcultuur vormgegeven kan worden. Een verbindende schoolcultuur gaat volgens de Onderwijsraad allereerst uit van een gedragen visie en missie, en bevat ingrediënten (de 'pijlers') waarmee de school haar visie handen en voeten kan geven. Het te voeren beleid behoort samenhang te vertonen, en omvat (minimaal) de volgende thema's:

- a. beleid gericht op gezamenlijke waarden en normen, en hoe die in de school en in het curriculum tot uitdrukking komen
- b. leerlingen medeverantwoordelijk maken voor de leefbaarheid binnen de school en in de schoolomgeving;
- c. beleid gericht op de omgeving van de school (oudercontacten, samenwerking met instellingen van de omringende infrastructuur op gebied van onderwijs, leerlingenzorg, cultuur en sport.
- d. 'schoolbreed taalbeleid gericht op achterstandsbestrijding én taalbeleid gericht op cohesiebevordering, waaronder waardencommunicatie .
- e. krachtig personeelsbeleid gericht op ontwikkeling van 'bindend docentschap' en interculturele communicatie; middelen daartoe zijn o.a. selectie en scholing van docenten.

Aan de schoolleiding wordt een vooraanstaande rol toegeschreven bij het initiëren en vormgeven van het schoolbeleid. Het blijkt dat (veel, maar niet alle) scholen de geboden beleidsruimte en de stimulansen vanuit landelijk en gemeentelijk beleid in wisselende mate kunnen omzetten in concrete ontwikkelingen. Het lijkt te ontbreken aan samenhang en planmatigheid en beleidsvoerend cq. implementerend vermogen. Maar ook ontbreekt het aan houvast bij het omzetten van beleid in concrete onderwijsdoelen en -activiteiten. Dit geldt zowel voor het omgaan met culturele diversiteit als ook voor de ontwikkeling van taalbeleid. Er wordt geconstateerd, dat veel onderwijsinstellingen dit nog in de marge van het onderwijs plaatsen en (groepen) experts hiermee belasten, terwijl een centrale rol gewenst is.

5. De leerkracht

In het vorige hoofdstuk zagen we, dat het schoolbeleid ten aanzien van diversiteit het speelveld afbakt. Maar wie speelt het spel? De sleutelfiguren in het vormgeven en uitvoeren van geformuleerd beleid zijn de leerkrachten. Zij geven op hun eigen wijze vorm aan 'het spel', het onderwijsleerproces en de interacties in de klas. Wat komen zij zoal tegen, wat hebben zij nodig om hun rol(len) te kunnen vervullen, en hoe kijken leerlingen daartegen aan? Op deze vragen is hoofdstuk 5 gericht. In paragraaf 5.1 bekijken we het onderwijsproces op multiculturele scholen door de bril van leraren. Wat kunnen we leren uit bronnen over de wijze waarop zij hun dagelijkse praktijk waarnemen? In paragraaf 5.2 wordt ingegaan op competenties van leerkrachten. Welke competenties zijn nodig voor het lesgeven in multiculturele - of kleurrijke - klassen? In paragraaf 5.3 proberen we het perspectief van leerlingen centraal te stellen. Hoe kijken leerlingen aan tegen hun leraren, welk gedrag waarderen zij in leraren? In paragraaf 5.4 sluiten we af met samenvatting en conclusies.

5.1 Percepties van leerkrachten

Uit onderzoek van Renkema et al. (2000) in het voortgezet onderwijs blijkt dat docenten verschillen ervaren tussen autochtone en allochtone leerlingen op individueel niveau (gerelateerd aan leren en gedrag) en op gezinsniveau (gerelateerd aan SES, m.n. opleiding en Nederlandse taalvaardigheid van ouders). Docenten gaven aan dat het met allochtone leerlingen met een hoge(re) SES *veel beter gaat*. In de visie van leerkrachten hebben allochtone leerlingen veel aandacht en intensieve begeleiding nodig. Andere bronnen bevestigen dat beeld (o.a. den Brok, Hesp & Servaes 2005; Hajer e.a. 2007) Veel docenten ervaren desalniettemin de etnische diversiteit in de klas als een verrijking, omdat de leerlingen daardoor beter worden voorbereid op de multiculturele samenleving. In het onderstaande schema zijn de uitspraken van docenten samengevat en geordend (Renkema et al., 2000).

Welke verschillen worden waargenomen?	Hoe wordt ermee omgegaan?
'Taalachterstand' leidt tot mindere prestaties; terwijl het bij veel leerlingen niet schort aan motivatie en capaciteiten.	<ul style="list-style-type: none"> - taalbeleid formuleren en uitvoeren; - taalgebruik aanpassen; - kernbegrippen 'checken op begrip'; - steunlessen aanbieden; - eis om Nederlands te spreken op school.
Motivatie is vaak lager bij Turkse en Marokkaanse jongens, niet bij de meisjes.	...
Het behandelen van bepaalde onderwerpen in de klas kan 'voor sommige moslims' lastig zijn, bijvoorbeeld seksuele voorlichting, en 'haram' onderwerpen zoals het varken, alcohol.	niet structureel; huiswerk (voor biologie) in de les mogen maken; hoeft niet thuis.
Gedragmatig vragen allochtone leerlingen (meestal jongens) meer tijd en aandacht. Zij weten minder goed waar de grens ligt of respecteren deze grens minder. Gevolgen kunnen zijn: storend gedrag in de klas, en eindeloos onderhandelen over straf en cijfers.	<ul style="list-style-type: none"> - duidelijke structuur in de les; - begin van de les en klassikale momenten strak regisseren; - vaker en uitgebreider uitleggen wat de regels zijn en waar de grens ligt; - heel precies nakijken, cijfer goed onderbouwen; - zorgen voor goede argumenten; leerlingen respectvol aanspreken; - voorkomen van 'onderhandelen', - niet ingaan op 'onderhandelen' - niet direct tegen leerling ingaan, maar doorspelen naar andere leerlingen.
Verslechterend gedrag buiten het klaslokaal (binnen en rondom de school)	<ul style="list-style-type: none"> - veiligheidsprotocol opstellen; - in het hele team afspraken maken over sancties, handhaven; - sociale vaardigheidstraining voor leerlingen; - training interculturele communicatie voor docenten - - de school tot 'een plek van de leerlingen maken' (verbreding, verlengde schooldag).
Voor sommige allochtone jongens lijkt het moeilijk om het gezag van een vrouwelijke docente te aanvaarden.	<ul style="list-style-type: none"> - eisen om 'respect voor elkaar te hebben' - duidelijk zijn, niet in discussie gaan.
Andere feestdagen, andere rituelen.	op school aandacht besteden aan feestdagen en rituelen van alle culturen (die vertegenwoordigd zijn op school).

Docenten vinden het moeilijker om contact te krijgen met allochtone dan met autochtone ouders (wegens taalproblemen).	<ul style="list-style-type: none"> - gebruik maken van tolk of tussenpersoon; 'schakelpersoon' tussen thuis en school; - ouders complimenten geven; - training interculturele communicatie voor alle docenten; - soms zijn problemen met oudercontact niet op te lossen, dan compensatie zoeken voor de leerling, bijv. via mentorprojecten (oudere leerling als rolmodel); - - nog weinig onderzoek beschikbaar over oudercontacten.
Ouders hebben gebrek aan informatie ten aanzien van de school en het geboden onderwijs.	<ul style="list-style-type: none"> - ouders op school laten komen; werk van leerling en/of portfolio laten zien en bespreken; - - informatie in de eigen taal verzorgen;
Ouders hebben andere opvoedingsstijl dan de docent, waardoor leerlingen de stijl op school ervaren als 'ruimte biedend'.	
Welke verschillen worden waargenomen?	Hoe wordt ermee omgegaan?
'Taalachterstand' leidt tot mindere prestaties; terwijl het bij veel leerlingen niet schort aan motivatie en capaciteiten.	<ul style="list-style-type: none"> - taalbeleid formuleren en uitvoeren; - taalgebruik aanpassen; - kernbegrippen 'checken op begrip'; - steunlessen aanbieden; - - eis om Nederlands te spreken op school.

Uit: Renkema et al. (2000): Percepties van leerkrachten ten aanzien van allochtone leerlingen

Vele - maar niet alle - docenten in het onderzoek van Renkema et al. (2000) zeggen meer te willen weten over andere culturen. Ook hebben zij behoefte aan ondersteuning bij het omgaan met etnische en culturele verschillen in de klas en aan training met cultureel bepaalde omgangsvormen. Sommigen zoeken naar hapklare, praktijkgerichte informatie, terwijl anderen denken gebaat te zijn bij een theoretisch verhaal.

Als welkome aanpak om te leren over andere culturen worden genoemd: gastspreker (sleutelfiguur uit een bepaalde cultuur), huisbezoek, bezoek aan een moskee, themadag op school voor leerlingen én docenten.

Ook is er een aantal docenten dat geen behoefte heeft aan begeleiding bij het omgaan met culturele verschillen en etniciteit. Enerzijds zijn dit docenten, die cultuurverschillen als zodanig waarnemen 'dat je daar in de lessituatie last van hebt'. Het valt op, dat deze docenten redeneren vanuit het perspectief van hun vakonderwijs (aanbodgericht), en niet vanuit de ontwikkeling en persoonsvorming van de leerling (ontwikkelingsgericht).

Een andere zienswijze is dat 'je dan gaat focussen op afkomst, terwijl het probleem eigenlijk heel ergens anders ligt.' De onderzoekers merken samenvattend op dat álle

bij hun onderzoek betrokken docenten in het voortgezet onderwijs het moeilijk vinden om te differentiëren in de klas, en dat het omgaan met allerlei dimensies van diversiteit (SES, sekse, etniciteit) op school weinig gestuurd wordt door schoolbeleid. Het omgaan met etnische diversiteit steekt daar nog relatief gunstig bij af: sommige scholen zijn bezig met taalbeleid en/of systematische trainingen in interculturele communicatie. Hier en daar worden er themadagen georganiseerd rond culturele diversiteit.

Opvattingen en attitudes van leerkrachten ten aanzien van multiculturaliteit zijn niet statisch maar kunnen in de loop der tijd veranderen. Dat blijkt uit evaluatie van het project "Intercultureel Leren in de Klas" (Ledoux et al. 2000). Gedurende dit project zijn de opvattingen van leerkrachten deels verschoven van 'culturalisme' naar 'pluralisme'. Waar leerkrachten aan het begin van het project nog sterk dachten en handelden in termen van 'culturalisme' (aandacht geven aan de culturele achtergrond van leerlingen, met kans op stereotypisering), veranderde dat in een houding en denkwijze in termen van 'pluralisme' of 'diversiteit' (benadrukken van het feit dat iedereen 'anders' of uniek is en dat anders zijn de norm is).

In het project Intercultureel Leren in de Klas is ernaar gestreefd om intercultureel onderwijs, het omgaan met culturele verschillen in de klas, tot een geïntegreerd onderdeel van de reguliere lespraktijk te maken: leren omgaan met elkaar, en met diversiteit. Ook bij dit project concludeerden de onderzoekers dat veel leraren - en scholen - moeite hebben om hieraan vorm te geven, en dat het bovendien vaak een lage prioriteit heeft.

5.2 Competenties van leerkrachten

Moeten leerkrachten op OAB-scholen (onderwijsachterstandenbeleid) en op scholen met (zeer) veel allochtone leerlingen over méér of andere competenties beschikken dan leerkrachten op 'gewone' scholen? Welke competenties van leerkrachten en schoolleiders zijn vereist zijn om "efficiënt en effectief om te kunnen gaan met verschillen in het (basis)onderwijs? Deze vragen zijn onderzocht in het kader van de BOPO-programmering (Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs) (Derriks, Ledoux, Overmaat en van Eck, 2002. Competenties ten aanzien van meerdere dimensies van diversiteit (of soorten verschillen) zijn betrokken: cognitieve verschillen, verschillen in emotionele ontwikkeling en gedrag, culturele verschillen en anderstaligheid. We beperken ons hier tot de weergave van leerkrachtcompetenties bij het rekening houden met de laatste twee dimensies: anderstaligheid en culturele verschillen. De onderzoekers vatten competenties op als een samengaan van attitude, kennis en vaardigheden. Hun bevindingen zijn samengevat in de opsomming op de volgende pagina:

Attitudes

- alert zijn op verschillen tussen schoolcultuur en thuiscultuur
- je bewust zijn van je eigen culturele bagage en vanzelfsprekendheden
- alert zijn op vooroordelen bij jezelf en de kinderen onderling
- zich bewust zijn bij de rol van taal in alle vakken

Kennis

- de culturele en sociale kaders kennen van waaruit de kinderen denken en beleven
- kennis hebben van verschillende fases van de (tweede) taalverwerving en taalgebruik
- kennis hebben van NT2-leerlijnen en inzetbare materialen

Vaardigheden

- kunnen compenseren voor verschillen tussen thuiscultuur en schoolcultuur
- ethnocentrisme in leermaterialen kunnen herkennen en daarop selecteren
- duidelijk, in aangepast tempo spreken, met voldoende herhaling en gepaste aandacht voor uitspraak
- alert zijn op mogelijkheden tot visualiseren, ook in de hogere leerjaren
- kans zien de interactievaardigheden van de anderstalige kinderen te stimuleren; eenrichtingsverkeer tijdens de instructie voorkomen;
- vaardigheid hebben in woordenschatontwikkeling
- gedurende de hele dag leermomenten voor taal kunnen benutten;
- NT2 didactiek ook kunnen toepassen in andere vakken;
- NT2 materialen kunnen combineren met gebruikelijke methoden.

Uit: Derriks, Ledoux, Overmaat en van Eck (2002)

De onderzoekers concluderen dat er op OAB- scholen nogal wat gevraagd wordt van leerkrachten wat betreft attitude, kennis en inzicht, organisatorische vaardigheden en (vak)didactisch repertoire. Dit komt bovenop de algemene competenties die te maken hebben met lesgeven in het algemeen. De conclusie is, dat leraren op OAB-scholen moeten beschikken over 'meer van hetzelfde', maar ook extra kwaliteiten nodig hebben. Deze extra kwaliteiten liggen zowel op pedagogisch als het didactisch vlak. Overigens blijken leerkrachten op OAB-scholen in de praktijk in wisselende mate aan al deze eisen te voldoen.

Sindsdien is de Wet Beroepen in het Onderwijs in werking getreden en zijn er op grond daarvan 7 algemene, generieke kerncompetenties voor leraren omschreven (bron: Stichting Beroepskwaliteit Leraren; www.sbl.nl).

Voor leraren 'in kleurrijke scholen' zijn deze recent nader gespecificeerd (Hajer et al., 2007). Vergeleken met de uitkomsten van Derriks et al. (2002) zien we overeenkomsten, maar ook uitbreiding en specificatie.

1. Interpersoonlijke competentie: leiding geven en zorgen voor een goede omgang met en tussen leerlingen.

Dat betekent in een kleurrijke school:

- bekendheid met de sociaalemotionele en morele ontwikkeling van kinderen en jongeren met uiteenlopende achtergronden; met de problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen; deze in de praktijk kunnen signaleren en ermee omgaan.
- bereidheid te kijken naar eigen veronderstellingen met betrekking tot gedrag van leerlingen met uiteenlopende achtergronden;
- in staat tot leidinggevend gedrag én nabijheid creëren;
- theorieën m.b.t. interculturele communicatie en groepsdynamica praktisch kunnen vertalen en toepassen
- kennis hebben van mogelijke culturele factoren in communicatie, en deze ook kunnen relativeren.

2. Pedagogische competentie: zorgen voor een veilige leeromgeving en bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling; bevorderen van de ontwikkeling tot zelfstandig en verantwoordelijk persoon.

Dat betekent in een kleurrijke school:

- bekendheid met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën, vertrouwdheid met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele variatie daarin;
- de wil om zich in te zetten voor leerlingen wier ontwikkelingskansen onder druk staan, dit ook uitdragen, zodat leerlingen weten dat ze erbij horen, welkom zijn en gewaardeerd worden;
- in staat om leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur te bieden om zich sociaalemotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen;
- in staat om warme aandacht te combineren met duidelijkheid (werk- en leefregels) voor productief gedrag;
- in staat om ontwikkeling van leerlingen voor en met hen zichtbaar te maken.

3. vakinhoudelijke en didactische competentie: zorgen voor een krachtige leeromgeving en bevordering van het leren.

Dat betekent in een kleurrijke school:

- in staat om leerlingen te helpen zich de culturele bagage eigen te maken binnen vak- en vormingsgebieden die iedereen in de hedendaagse samenleving nodig heeft;
- is zich bewust van de cruciale rol van taalvaardigheid; wil en kan taalontwikkellend werken binnen vak- en vormingsgebieden;
- stimuleert actieve houding en actieve participatie van leerlingen bij het zich eigen maken van nieuwe begrippen en taalvaardigheden; schenkt aandacht aan taalleerstrategieën én vakmatige denk- en oplossingsstrategieën.
- honoreert de leerlingen die inbreng leveren door duidelijk hun antwoorden en reacties te accepteren, te parafraseren, en door aandacht te vragen voor hun inbreng.
- motiveert leerlingen voor hun leer- en werktaken, daagt hen uit om zelf actief te werken aan hun eigen taalontwikkeling en stimuleert actieve participatie in klasseninteractie.

4. organisatorische competentie: zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving.

Dat betekent in een kleurrijke school:

- zoekt evenwicht tussen docentgestuurd en leerlinggestuurd werken, waarin ruimte is voor actieve talige participatie ook door zwakkere of stillere leerlingen;
- organiseert individuele hulp zo dat hij zicht houdt op de mate waarop leerlingen aan bod komen; checkt regelmatig de kwaliteit van het werk van leerlingen die niet op eigen initiatief om hulp vragen.

5. Competent in samenwerken in een team: zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's; bijdragen aan een goed functionerende schoolorganisatie.

Dat betekent in een kleurrijke school:

- stelt zich open op in zijn (multicultureel samengesteld) lerarenteam over thema's van de pluriforme samenleving en de gevolgen hiervan voor de school;
- stelt eventuele discriminerende opmerkingen over leerlingen aan de kaak;
- neemt initiatief om pedagogische dilemma's m.b.t. (groepen) leerlingen en ouders te bespreken met collega's
- is bereid om als intermediair op te treden tussen een collega en een klas (leerlingen);
- zorgt voor afstemming over gedragsregels, zodat er sprake is van een schoolbrede aanpak;
- zorgt voor afstemming van de didactiek die is toegesneden op de leerlingpopulatie, zodat er sprake is van een schoolbrede aanpak.

6. Competent in samenwerken met de omgeving: in het belang van de leerling een relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen

Dat betekent in een kleurrijke school:

- is doordrongen van het belang van goede afstemming tussen ouders en school voor de ontwikkeling van de leerling;
- staat open voor andere meningen en levenswijzen dan die van zichzelf;
- is in staat de uitgangspunten van het Nederlands onderwijssysteem op een heldere wijze voor het voetlicht te brengen, en kan er begrip voor opbrengen dat ouders hier mogelijk anders over denken.
- kan op een gelijkwaardige en laagdrempelige wijze met ouders communiceren;
- is in staat goede contacten met organisaties buiten de school te onderhouden en legt ook in de les relaties met de bredere leefwereld van de leerlingen.

7. Competent in reflectie en ontwikkeling: zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.

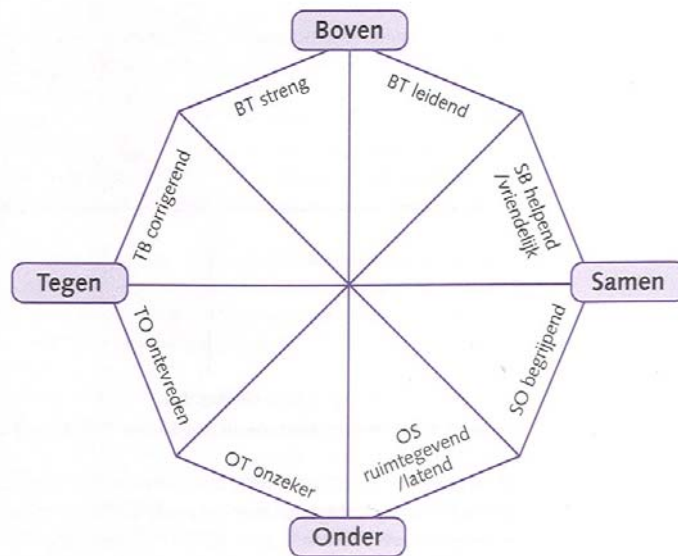
Dat betekent in een kleurrijke school:

- is bereid zijn eigen persoonlijkheid te beschouwen binnen de multiculturele omgeving en wil actief meer perspectieven leren zien; ook naar de leerlingen wil hij leren kijken vanuit verschillende perspectieven;
- is bereid te kijken naar eigen vooroordelen ten aanzien van (gedrag van) leerlingen met uiteenlopende achtergronden.

Uit: Hajer et al. (2007): Competenties van leraren in een kleurrijke school

5.3 Leerlingen en leraargedrag

Hoe nemen leerlingen (het gedrag van) hun docenten waar? En welke conclusies kunnen daaraan worden verbonden als het gaat om omgaan met diversiteit in de klas? De perceptie van leerlingen van het gedrag van de leraar is in kaart gebracht met het 'model voor interpersoonlijk leraarsgedrag' (Créton & Wubbels, 1984) en nader onderzocht (Wubbels, den Brok et al., 2006), met het doel, empirische kennis aan te reiken die van belang wordt geacht om leraren beter voor te bereiden op en op te leiden voor het lesgeven in multiculturele klassen.



Uit: Hajer et al. (2007)

Het 'model voor interpersoonlijk leraarsgedrag' (MIL) waarmee de relationele aspecten tussen docenten en leerlingen zijn onderzocht, kent twee dimensies: a.

invloedsdimensie (macht; in het schema aangeduid als 'boven' en 'onder') en b. nabijheidsdimensie (betrokkenheid, in het schema aangeduid als 'tegen' en 'samen').

In eenvoudig Nederlands kunnen deze dimensies als volgt worden omschreven:

- In welke mate heeft de docent gezag, is hij/zij in staat om het leerproces ordelijk te laten verlopen?
- In welke mate is de docent betrokken, kan hij/zij alle leerlingen het gevoel geven dat ze (h)erkend en gezien worden als persoon?

We zagen in paragraaf 5.2 dat invloed en betrokkenheid zijn opgenomen in de kerncompetenties van leraren op kleurrijke scholen (inter-persoonlijke competenties).

De onderzoeksresultaten van Wubbels en den Brok laten zien dat de culturele achtergrond van leerlingen van invloed is op hun interpretatie van de inter-persoonlijke stijl van de leraar: meer invloed en meer nabijheid gaan samen met een 'hogere vakbeleving' bij alle leerlingen, maar bij Turkse en Marokkaanse leerlingen meer dan bij de Nederlandse. De verschillen zijn niet uniek voor de Nederlandse context. Ze zijn ook in internationaal onderzoek gevonden, zelfs in hogere mate. De verschillen worden deels verklaard met behulp van de dimensie van cultuurverschillen (Hofstede, 1991, 1995, 2005). Leerlingen afkomstig uit culturen die een grotere machtsafstand kennen, zouden bijvoorbeeld van de leraar verwachten dat hij autoriteit uitstraalt.

Leraren in multiculturele klassen scoren hoger op zowel de invloeds- als de nabijheidsdimensie dan leraren in 'homogenere / witte' klassen. De praktijkkennis van

de bij het onderzoek betrokken leraren (zoals blijkt uit vragenlijsten) en de strategieën die zij succesvol inzetten (zoals blijkt uit klassenobservaties op video) zijn bijeengebracht in aanwijzingen voor leraren (Wubbels et al., 2006). Als leerlingen zelf hun beeld van een 'goede leraar' omschrijven dan zijn de nabijheids- en de invloeddimensie herkenbaar. Op de 'nabijheidsdimensie' waarden leerlingen vooral zaken als 'een open en vriendelijke houding', 'moeite doen om een goede band met leerlingen op te bouwen', 'gelijkwaardige behandeling' en 'grapjes maken'. Over de invloeddimensie laten leerlingen zich als volgt uit: 'rechtvaardig ingrijpen', 'een beetje streng', orde houden, maar niet té streng', 'als je aardig bent tegen een leraar, is hij ook aardig terug'. Maar soms ervaren leerlingen discriminerend gedrag of opmerkingen, waarvan ze niet gediend zijn. "Ik werd een keer uitgescholden door een leerkracht. Ze zei: ga maar naar een andere school waar ze hoofddoeken dragen..." (Stichting Alexander, 2006, pag. 19, 20, 21)

5.4 Competenties in samenhang

De kern van het vakmanschap van de leraar bestaat er juist uit, om al die competenties in samenhang te benutten, om in de diversiteit en complexiteit van lessituaties adequaat te handelen en op te treden. Hajer, Hanson, Hijlkema en Riteco (2007) komen op basis van (praktijk)onderzoek tot de volgende adviezen:

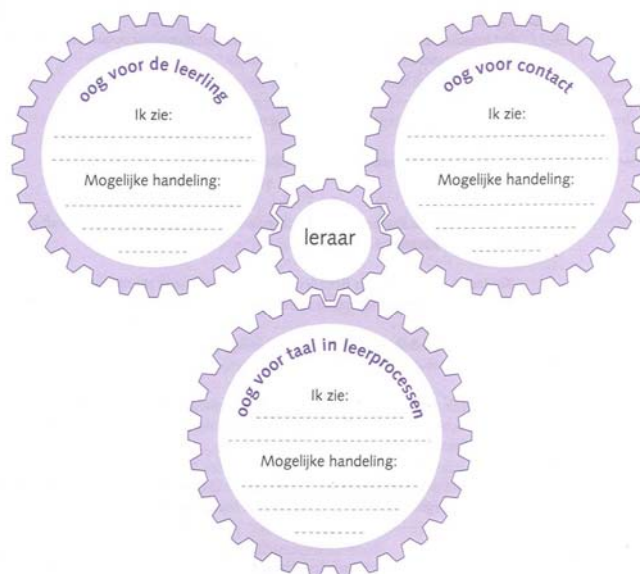
"Bij alle concrete lessituaties zijn de cruciale vragen te stellen:

Zie ik de leerling in zijn eigenheid?

Leidt ons contact tot deelname aan interactie?

Kan ik in interactie de taalontwikkeling versterken?" (Hajer e.a., 2007, pag. 146).

Deze drie cruciale vragen hebben zij verwerkt in het hieronder weergegeven didactische beeld: de leraar als 'aandrijfwiel' voor de bovengenoemde drie processen: (h)erkenning, contact en bevordering van taalontwikkeling.



Uit: Hajer et al. (2007)

5.5 Samenvatting en conclusies

Wat zijn uitdagingen voor leerkrachten bij het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs? Dit hoofdstuk laat zien dat docenten etnische diversiteit in de klas als een verrijking ervaren, maar dat zij zich niet altijd voldoende toegerust voelen om op een vruchtbare manier met deze culturele diversiteit om te gaan. Docenten geven aan dat allochtone leerlingen veel aandacht en intensieve begeleiding nodig hebben en zij vinden het lastig om te differentiëren in aanpak. Ook ervaren ze vaak weinig steun vanuit het schoolbeleid. Veel docenten blijken behoefte te hebben aan verdere (na)scholing, onderlinge uitwisseling en afstemming binnen de school. Dat leerkrachten in kleurrijke scholen behoefte hebben aan ondersteuning en nascholing is niet verwonderlijk gezien de uitdagingen waar ze voor staan. Onderzoek laat zien dat het omgaan met culturele diversiteit extra competenties vraagt, boven de al benoemde kerncompetenties die leerkrachten volgens de Wet Beroepen in het Onderwijs zouden moeten ontwikkelen. Het gaat ondermeer om bekendheid met de (culturele) achtergronden van leerlingen, het benutten van de culturele bagage van leerlingen in het onderwijs, en de bereidheid van leerkrachten om zijn/haar eigen persoonlijkheid te beschouwen binnen de multiculturele omgeving en vanuit verschillende perspectieven naar leerlingen te kijken. Meer concreet komen de volgende aandachtspunten voor nascholing en opleiding van leerkrachten naar voren:

- vormen van differentiatie, met name wat betreft de behoefte van leerlingen aan invloed (autoriteit) en nabijheid;
- het dilemma tussen enerzijds aandacht vragen voor specifieke groepen en anderzijds het voorkomen van stereotypen; het gevaar bestaat dat dit dilemma een uitvlucht vindt via algemene competenties in dagelijkse situaties;
- er moet extra aandacht worden besteed aan lastige situaties en moeilijke gesprekken in multiculturele klassen.

Verder wijst Wubbels et al. (2006) op het belang van verder onderzoek naar de samenhang tussen de didactiek en het pedagogische klimaat in multiculturele klassen, maar ook in relatie tot de thuissituatie (zie ook Ledoux e.a. 2005). Ook de samenhang tussen vakinhoud en het pedagogische klimaat zou verder onderzocht moeten worden: in hoeverre pas je je als docent inhoudelijk aan aan de herkomst van de leerling?

6. De leerling

In dit hoofdstuk staan jongeren centraal die opgroeien 'tussen verschillende culturen'. De bewustwording van cultuurverschillen neemt toe in de leeftijdsfase van de bovenbouw basisonderwijs (prepuberteit) en zet door in het voortgezet onderwijs (puberteit en adolescentie). Vandaar dat dit hoofdstuk voornamelijk over jongeren gaat. We beginnen het hoofdstuk met een kennismaking met trends onder moslim jongeren (6.1.) Vervolgens gaan we over op theorie. In paragraaf 6.2. kijken we vanuit een sociaal psychologisch perspectief naar identiteitsvorming en sociale identiteiten. Tenslotte wordt in paragraaf 6.3 ingegaan op vaardigheden waarover jongeren moeten beschikken om zich staande te houden 'tussen twee culturen'.

6.1 Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving bij moslim jongeren

In het jaarrapport Integratie (SCP, 2007) worden opvattingen over 'cultuurconflict' besproken tussen moslims en niet-moslims. Het begrip cultuurconflict duidt op culturele verschillen in de positie van de vrouw en de opvoeding van kinderen. Voor het omgaan met verschillen in het onderwijs is met name dit laatste relevant. Verdieping en concretisering van hetgeen ermee bedoeld wordt is gewenst.

Forum onderzoekt in de komende jaren de waarden- en toekomstoriëntatie van moslim jongeren tussen 14 en 29 jaar. Het algemene thema is de spanningsverhouding tussen de islam en de moderne samenleving. Als eerste stap is er een verkennende trendstudie uitgevoerd naar identiteit, leefstijl en geloofsbeleving (Nabben, Yesilgöz en Korf, 2006). Geordend naar levensterrein komen de volgende zaken naar voren:

School en opleiding:

- Het merendeel van de 14-19 jarigen volgt vmbo onderwijs (vergelijk het SCP jaarrapport 2007: Het onderwijspeil stijgt, al is de afstand met autochtonen nog groot te noemen).
- Men trekt overwegend op met leeftijdsgenoten van dezelfde etnische achtergrond; vooral de meisjes doen dat;
- De scheiding der seksen is veel groter dan bij andere etnische groepen, zoals Surinamers.
- Meisjes besteden veel vrije tijd thuis, weinig in de openbare ruimte; bij jongens is dit andersom. Het huis is het domein van vrouwen.

Uitgaan en vrije tijd:

- Veel jongens zijn lid van een voetbalvereniging; meisjes zijn nergens lid van, ze gaan hoogstens naar de moskee.
- Het uitgaansleven is voor Marokkaanse en Turkse jongens geen geschikte plek om meisjes van dezelfde etnische achtergrond te ontmoeten. Wel populair zijn Turkse en Marokkaanse feesten, waar ook meisjes mogen komen die anders niet uitgaan.
- Recent worden ook feesten uitsluitend vóór en dóór vrouwen en meisjes georganiseerd; deze vinden 's middags plaats.
- Naast deze etnisch-gesegregeerde feesten zijn er bijeenkomsten met een religieuze achtergrond waar neo-orthodoxe meisjes en jongens bijeenkomen.

Religie:

- Veruit de meeste jongeren onderschrijven dat zij moslim zijn; het is een vanzelfsprekendheid, ondenkbaar dat het niet belangrijk zou zijn, en het is heel belangrijk voor hun identiteit (wordt bevestigd in SCP, 2007).
- Naast de islam en etniciteit is gehechtheid aan de eigen stad (vooral in Amsterdam, minder in Leiden) een kernelement van hun identiteit.
- De imam heeft minder invloed op de jongeren dan buitenstaanders vaak denken. Men gaat te rade met vragen over het geloof bij ouders, familie, maar steeds intensiever op internet. Dit laatste is een heel sterke trend.

Familie:

- Familie is heel belangrijk, er is veel loyaliteit naar familieleden. Respect voor ouders en familie behoort tot de kernwaarden, samen met religie, en verder gastvrijheid, goede manieren en beleefdheid.
- Niet alles wordt van thuis gekopieerd; met name neo-orthodoxen zijn beter op de hoogte van de geloofsregels dan hun ouders en zijn er ook meer mee bezig.
- Jongeren wegen de mening van ouders steeds vaker af met die van henzelf.
- In progressief georiënteerde gezinnen kunnen jongeren hun mening beter ventileren, wat leidt tot vermindering van spanningen.
- Onderwerpen als het gebruik van genotmiddelen, feesten, uitgaan en seks zijn in alle gezinnen taboe.

Vriendenkringen

- De vriendenkring is meestal niet gemengd naar geslacht.
- En is meestal etnisch gesegregeerd, maar dit verschilt per 'type'. De succesvolle jongeren en jonge mannen mengen makkelijker met Nederlandse jongens/mannen. Minder succesvolle jongeren (de escapisten) mengen nauwelijks. Ook de meisjes /vrouwen blijven onder elkaar. (Het SCP rapporteert dat Turken het meest gericht zijn op de eigen groep, en in mindere mate etnisch 'mengen' dan Marokkanen)

Internet

- Internet speelt een grote en steeds toenemende rol bij het leggen van onderlinge contacten en bij het zoeken van informatie over religie.
- Taboe onderwerpen en andere moeilijk bespreekbare onderwerpen zoals seks, vreemdgaan, uithuwelijken, roken, alcoholgebruik, etc. komen op de chatsites uitgebreid aan de orde.
- De populariteit van het medium leidt ertoe dat jongeren (vooral meisjes) initiatief nemen om op zoek te gaan naar sociale contacten of een geschikte partner.
- Er is veel datingverkeer.

- Mede onder invloed van internet ontstaan nieuwe vormen van communicatie die veel moslim jongeren als plezierig en bevrijdend ervaren en waarmee het isolement van (vooral) meisjes minder wordt.

Relaties en huwelijk

- Flirten en daten wordt binnen de richtlijnen van het geloof afgekeurd, tenzij er een derde persoon aanwezig is.
- Als gevolg daarvan blijven jongeren 'onduidelijk' over zulke zaken naar anderen (vooral hun ouders) toe. Men ontwikkelt vaak creatieve oplossingen.
- Vaste relaties vóór het huwelijk komen weinig voor; daarom kiezen jongens voor kortstondige relaties met niet-moslim meisjes; als men toch serieuze verkering heeft, dan wordt dit niet aan de grote klok gehangen.
- Voor de meeste jongeren geldt dat zij een huwelijkspartner met dezelfde etnische achtergrond willen én moslim. Dit is gerelateerd aan familiewaarden.
- Geleidelijk aan ontstaan er meer etnisch gemengde relatie bij de trendsettende (succesvolle) groepen, zoals de 'hedonisten'.

Levensgevoel en toekomstverwachtingen

- Hier ontstaat een gemengd beeld. Jongens ervaren hun alledaagse leven minder positief dan meisjes.
- Leerlingen uit het vmbo hebben vaker een 'onbestemd' levensgevoel dan hun leeftijdsgenoten op havo/vwo.
- Meisjes lijken gemotiveerder dan jongens en willen vaker langer doorleren.
- Voor Marokkaanse jongeren is status en succes belangrijk, maar tegelijkertijd kijken ze neer op 'instapbaantjes'.
- Het respect willen krijgen maar dit niet met hun gedrag afdwingen, lijkt typerend voor overlastgevende hangjongeren (de 'escapisten').
- De meeste jongeren zien hun toekomst in Nederland; de succesvolle groepen zien de toekomst het meest rooskleurig tegemoet. De hoogte van de opleiding is hiervoor bepalend, maar niet alléén.

In deze trendstudie komt naar voren dat religie, familie en de eigen etnische groep voor allochtone jongeren bepalend zijn voor de identiteit. Jongeren ontwikkelen verschillende manieren om om te gaan met de daarbij behorende waardensystemen binnen de Nederlandse context. Internet speelt een belangrijke rol, zowel als informatiebron, als ook als 'ongecensureerd' communicatiemedium. Daarnaast is gehechtheid aan de eigen stad (vooral in Amsterdam, minder in Leiden) een kernelement van hun identiteit.

Hoe kunnen jongeren deze 'kernelementen' hanteren bij het 'ingroeien' in de Nederlandse maatschappij?

6.2 Groepsidentificaties en sociale identiteit

"Het opgroeien in twee werelden met een verschillende sociale status, met afwijkende opvattingen, die weinig begrip voor elkaar hebben en soms zelfs vijandig tegenover elkaar staan, maar die beide een beroep doen op loyaliteit, plaatst deze generatie voor grote identiteitsproblemen; een zekere normloosheid kan daarvan het resultaat zijn."

(WRR rapport "Etnische minderheden" uit 1979; pag XIV, geciteerd door Verkuyten, 2006)

Verkuyten (2006) stelt in zijn benadering de vorming van de sociale identiteit van allochtone kinderen en jongeren centraal. In de loop van de afgelopen jaren is een verschuiving opgetreden in aandacht voor problemen die 'allochtone jongeren' *hebben* naar aandacht voor problemen die zij *veroorzaken*. Het adagium 'integratie met behoud van cultuur' ligt ver achter ons. Wat blijft is de verwijzing naar identiteit en identiteitsproblemen.

Processen van identiteitsvorming kunnen theoretisch vanuit meerdere perspectieven worden bekeken:

Socialisatietheorieën leggen de nadruk op het belang van etnische socialisatie in gezin of familie voor de vorming van een stabiele etnische identiteit; deze benadering kan leiden tot 'psychologisering' van sociale verschijnselen, waarbij kinderen en ouders persoonlijk verantwoordelijk worden gehouden voor complexe sociale en economische condities die hun leven bepalen. Een andere benadering gaat uit van groepsidentificatie: Het gaat niet zozeer om wat iemand onderscheidt als uniek individu, maar juist om wat met anderen wordt gedeeld. Kinderen en jongeren hebben te maken met twee centrale vragen:

1. Waar hoor ik bij? Wat is mijn plaats?
2. Hoe ga ik daarmee om?

We gaan hier vooral op de eerste vraag in, de 'sociale identiteitsvraag'. Daarbij spelen drie thema's een rol: behoefte aan ordening en houvast; affectieve binding; sociale erkenning.

Iedereen heeft behoefte aan *houvast* en zoekt dat in tijden van onrust en onzekerheid binnen de 'eigen groep'. Gevoelens van onzekerheid kunnen bijvoorbeeld worden veroorzaakt door aanhoudende negatieve beeldvorming en bejegening, en dan blijkt de oriëntatie op de eigen groep sterker te worden. De keerzijde daarvan is dat de open houding naar anderen minder wordt. *Affectieve binding* betekent: zich verbonden voelen in een gemeenschap of groep, 'nestwarmte' voelen. Goldschmidt (2006, geciteerd door Verkuyten) spreekt van 'affect hunger'. Dat wil zeggen: het verlangen naar affectieve binding is net zo sterk als verlangen naar een gevulde maag. Als de behoefte aan affectieve binding niet kan worden bevredigd, kan dat leiden tot vervreemdingsverschijnselen en het gevoel er 'niet bij te horen'. De eigen groep (familie, etnische groepering) is een belangrijk bindingskader. Gevoelens van etnische verbondenheid blijken sterker te zijn bij Turkse en Marokkaanse jongeren dan onder autochtone leeftijdsgenoten (Verkuyten, 2005). De gevoelens van verbondenheid worden opgeroepen door symbolen en rituelen die de eigen gemeenschap belichamen.

Sociale erkenning: Iedereen wil meetellen. Jongeren vragen zich dus ook af, of zij door anderen worden erkend en gewaardeerd voor wie ze zijn. De gevoeligheden zijn hier groot (respect!). Het krijgen van erkenning en waardering, niet alleen als individu, maar ook als lid van je (etnische) groepering, draagt bij tot groei en positieve identiteitsbeleving. Het niet krijgen van die erkenning, bijvoorbeeld als je wordt buitengesloten of je geloof voor achterlijk wordt verklaard, leidt enerzijds tot lagere eigenwaarde en mogelijk tot verstoring van het leerproces; anderzijds zet het aan tot sterkere oriëntatie op de eigen groep en zich afzetten tegen en afsluiten voor de omringende samenleving.

Een heel andere reactie op uitsluiting of gebrek aan erkenning is assimilatie: opgaan in de omringende samenleving en zich afkeren van de 'eigen' groep. Het risico daarvan is dat het verwijten van en verwijdering uit de 'eigen' kring kan opleveren, terwijl de acceptatie door de 'meerderheidsgroep' niet onvoorwaardelijk is. Isolatie en eenzaamheid kunnen het gevolg zijn.

Groepsidentificatie hangt in grote mate af van maatschappelijke omstandigheden en groepsverhoudingen. Veranderingen in het politieke en maatschappelijke klimaat

hebben er invloed op. Maar deze macrofactoren zeggen niet alles. De alledaagse interacties, bijvoorbeeld in multi-etnische scholen, spelen zeker ook een grote rol. De etnische samenstelling van een klas bepaalt wel de status van een etnische groep, maar leidt er niet toe dat jongeren de cultuur die daarbij hoort van elkaar overnemen. Jongeren kiezen vrienden op basis van hun etnische identiteit. Groepsidentificatie en sociale voorkeuren kunnen ondanks gemengde klassen dus vele generaties blijven bestaan (Vermeij, 2006).

De Onderwijsraad (2007) bekijkt het vanuit het perspectief van ingroeien in de multiculturele samenleving. Dan hebben kinderen van immigranten een voorsprong, zo denkt men. Deze kinderen en jongeren hebben meer geleerd om om te gaan met interculturele verschillen. Zij ervaren van jongs af aan dat er verschillende culturen bestaan en leren culturele grenzen te slechten. Maar opgroeien in twee culturen kan ook leiden tot identiteitsverwarring en aanpassingsproblemen, met name als kinderen een gebrek aan waardering ervaren voor de vaardigheden, kennis en gevoelens die typisch zijn voor hun cultuur. Docenten zullen over multiculturele empathie en begrip moeten beschikken om goed om te kunnen gaan met deze gemengde identiteiten.

6.3 Factoren voor schoolsucces

Processen van culturele inpassing hebben invloed op schoolsucces van leerlingen. Een andere factor voor schoolsucces is de 'motivationale kracht van toekomstkansen'. Dit blijkt uit internationaal onderzoek, en wordt bevestigd door Nederlands onderzoek van Andriessen en Phalet (2003) onder Turkse en Marokkaanse leerlingen.

Culturele inpassing

Leerlingen afkomstig uit etnische groepen dienen biculturele competenties te verwerven. Dat betekent: de leerling is in staat om - afhankelijk van de context (privé of publiek) - te switchen tussen 'cultuurbehoud' en 'aanpassing'. Het gaat om complementaire processen in verschillende contexten.

Cultuurbehoud betekent in deze context het behoud van eigen cultuur, en verzet tegen culturele aanpassing (bijvoorbeeld in migrantengemeenschappen).

Aanpassing: Het klassieke assimilatiemodel verklaart onderwijs succes door het overnemen van de culturele kenmerken van de dominante cultuur, waardoor waardevolle vaardigheden worden verworven, wat leidt tot goede onderwijsprestaties en tot maatschappelijke stijging.

Bij niet-assimilatie wordt het doembeeld opgeroepen van stedelijke getto's waarin (zelf)segregatie, discriminatie en sociale uitsluiting leiden tot neerwaartse maatschappelijke mobiliteit en de vorming van een etnische onderklasse. Er is echter sprake van een paradox: te snelle assimilatie kan leiden tot lagere schoolprestaties, wanneer ouders niet in hetzelfde tempo mee-assimileren als hun kinderen. De omkering van rollen ondermijnt het ouderlijk gezag en dat maakt het voor ouders moeilijker om hun kinderen 'bij te sturen', bijvoorbeeld als ze dreigen af te glijden. In dat geval is er sprake van 'neerwaartse assimilatie'.

Binnen psychologisch acculturatie onderzoek bestaat steeds meer ondersteuning voor een *bi-dimensionaal model van acculturatie*, waarin de dimensie van cultuurbehoud zich onafhankelijk verhoudt tot de dimensie cultuur-contact of culturele aanpassing.

Acculturatiehoudingen van etnische minderheden blijken over domeinen te verschillen:

- In het publieke domein, bijvoorbeeld in de klas, past men zich aan de cultuur van de dominante groep, of aan de dominante cultuur.
- In het privé domein domineren de waarden en normen van de eigen etnische groep.

De meest succesvolle leerlingen blijken in de thuiscontext een voorkeur te hebben voor cultuurbehoud, terwijl zij in de schoolcontext opteren voor aanpassing en integratie. In multi-etnische klassen blijken zowel cultuurbehoud als cultuuraanpassing bij te dragen aan schoolsucces. Maar belangrijker dan de keuze voor cultuurbehoud of aanpassing is het 'soepel alterneren' of afwisselen van strategieën tussen thuis- en schoolcontexten.

Alternatie is de essentie van de vereiste bi-culturele competentie. Dat vraagt van jongeren dat zij niet worden vastgepind op één dimensie, maar de ruimte krijgen om te (leren) switchen tussen aanpassing (in het publieke domein) en cultuurbehoud (in het privé domein). Hierbij kunnen de jongeren steun nodig hebben, bijvoorbeeld van 'cultureel sensibele' docenten, mentoren en/of leerlingbegeleiders.

Motivationale kracht van toekomstkansen

Met 'motivationale kracht van toekomstkansen' wordt bedoeld dat leerlingen overtuigd zijn van het nut van onderwijs om vooruit te komen. Daarnaast hebben zij positieve rolmodellen nodig in de eigen groep. Iemand die denkt dat hij weinig toekomstkansen heeft, gaat zich minder inzetten. Dat kan leiden tot lagere leerprestaties op school.

Gunstige factoren, die de motivationale kracht bevorderen zijn: een schoolomgeving waarin de jongere zich geaccepteerd voelt, stimulans vanuit de school en/of het gezin, maar liefst beide; een taakgerichte houding van de leerling; de wil om sociale prestatiedoelen behalen. Hiertoe behoren: behoud van familie eer, goedkeuring van de leraar, etc.

Negatieve factoren zijn daarentegen: groepsdruk om niet te presteren; 'maladaptieve leerstijlen' zoals verzet of vermijding, spijbelen.

Door invloed van verschillende positieve en negatieve prikkels kan een ambivalente houding ten opzichte van school ontstaan. Een zichtbaar en reëel rendement voor de onderwijsinvesteringen van de jongeren is van cruciaal belang, zo de bevindingen van Andriessen en Phalet (2003). Concreter uitgedrukt: de leerlingen hebben positieve, succesvolle rolmodellen nodig, maar ook uitzicht op werk of uitzicht op een vervolgopleiding. In de Jaarrapportage Integratie van het SCP (2007) wordt de keerzijde getoond, waar wordt gesproken over het 'integratieparadox': hoger opgeleiden voelen zich het meest geïntegreerd, maar desondanks met meest gediscrimineerd, namelijk als hun verwachtingen t.a.v. werk en carrière niet uitkomen.

6.4 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk staan jongeren centraal die opgroeien 'tussen verschillende culturen'. Er is ingegaan op identiteitsvorming, (groeps)identificatie en op vaardigheden waarover jongeren moeten beschikken om zich staande te houden 'tussen twee culturen'. In een trendstudie van Forum komt naar voren dat religie, familie en de eigen etnische groep voor allochtone jongeren bepalend zijn voor *vorming van hun identiteit*. Zij ontwikkelen verschillende manieren om om te gaan met de daarbij behorende waardensystemen. Forum onderscheidt verschillende 'typen'. Daarnaast kan gehechtheid aan de eigen stad een kernelement van hun identiteit vormen.

Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat *groepsidentificatie* mede afhangt van maatschappelijke omstandigheden en groepsverhoudingen. Veranderingen in het politieke en maatschappelijke klimaat hebben er invloed op. Maar de alledaagse interacties, bijvoorbeeld in multi-etnische scholen, spelen zeker ook een grote rol. Daarbij spelen factoren een rol als houvast (zich veilig voelen in een groep), affectieve binding (familie en etnische groep zijn o.a. belangrijke bindingskaders) en sociale erkenning (als individu én als lid van een etnische groep).

Op scholen blijkt de etnische samenstelling van een klas wél de status van een etnische groep binnen de klas te bepalen, maar dit leidt niet ertoe dat jongeren de cultuur die daarbij hoort van elkaar overnemen. Jongeren kiezen vrienden op basis van hun etnische identiteit. *Groepsidentificatie* en sociale voorkeuren kunnen *ondanks gemengde klassen dus vele generaties blijven bestaan*.

Vanuit het perspectief van *ingroeien in de multiculturele samenleving* bekeken, hebben kinderen van immigranten een voorsprong. Zij hebben meer geleerd om om te gaan met interculturele verschillen. Maar aanpassingsproblemen en problemen met identiteitsvorming kunnen ontstaan, als kinderen een gebrek aan waardering ervaren voor de vaardigheden, kennis en gevoelens die typisch zijn voor hun cultuur. Docenten zullen over multiculturele empathie en begrip moeten beschikken om goed om te kunnen gaan met deze gemengde identiteiten. Dit wordt ook wel culturele sensibiliteit genoemd.

Het *schoolsucces* van leerlingen is afhankelijk van processen van *culturele inpassing*, evenals van de *'motivationale kracht van toekomstkansen'*. Om *culturele inpassing* te laten slagen dienen leerlingen afkomstig uit etnische groepen *biculturele competenties* te verwerven. Dat betekent: de leerling is in staat om - afhankelijk van de context (privé of publiek) - te switchen tussen 'cultuurbehoud' en 'aanpassing'. Het gaat om complementaire processen in verschillende contexten.

In het publieke domein, bijvoorbeeld in de klas, past men zich aan aan de cultuur van de dominante cultuur. In het privé domein domineren de waarden en normen van de eigen etnische groep. Maar het 'soepel alterneren' of afwisselen van strategieën tussen thuis- en schoolcontexten, is de essentie van de vereiste bi-culturele competentie. Dat vereist dat jongeren niet worden vastgepind op één dimensie, maar de ruimte krijgen om te (leren) switchen tussen aanpassing (in het publieke domein) en cultuurbehoud (in het privé domein).

Met 'motivationale kracht van toekomstkansen' wordt bedoeld dat leerlingen overtuigd zijn van het *nut van onderwijs om vooruit te komen*. Daarnaast hebben zij vooral positieve, succesvolle rolmodellen nodig in de eigen groep, maar ook uitzicht op werk of uitzicht op een vervolgopleiding.

Concluderend: jongeren die opgroeien in meerdere culturen hebben onderwijs nodig dat in positieve zin bijdraagt aan hun identiteitsvorming, aan identificatie die ruimte biedt voor verbinding met anderen, als ook aan het verwerven van bi-culturele competenties. Hierbij hebben deze jongeren steun nodig van 'cultureel sensibele' docenten, mentoren en/of leerlingbegeleiders.

7. Leren omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs

7.1 Kennis hebben van andere culturen

7.1.1 Wat moet er geleerd worden?

Volgens Banks (1993) is kennisconstructie en essentieel onderdeel van multicultureel onderwijs. Ook andere onderzoekers geven aan dat kennis over culturele achtergronden belangrijk zijn en een positieve invloed kan hebben op de visie van mensen op culturele minderheden (Eller & Abrams, 2003; Shadid, 2002). Banks (2005) heeft zijn denken over de rol van *kennis* in multicultureel onderwijs verder uitgewerkt in een aantal principes en concepten die scholen aan de orde zouden moeten stellen om hun leerlingen voor te bereiden op de multiculturele democratische samenleving van tegenwoordig. Niet alle concepten zijn specifiek gericht op het omgaan met andere culturen, maar in vele gevallen is een strakke lijn tussen het omgaan met culturen en andere aspecten van burgerschap, moeilijk te trekken. Een uitgebreidere beschrijving van de verschillende concepten is te vinden in bijlage 1. Naast de door Banks et al. (2005) genoemde kennisdomeinen wijzen andere auteurs (Shadid, 2000; Ten Dam, Geijssels, Ledoux & Reumerman, 2007) ook op het belang van kennis over sociale omgangsvormen en interculturele communicatie. Ook wordt kennis over je eigen cultuur van groot belang gevonden. Verschillende auteurs (Ursem, 1998; Davenport, 2000; Shadid, 2002; WWR, 2007) benadrukken dat het inzicht hebben in de eigen cultuur het startpunt is op weg naar begrip voor een andere cultuur. Daarnaast kan ook gesteld worden dat om je eigen cultuur echt te leren kennen, een andere cultuur nodig is om het in perspectief te zetten (Davenport, 2000).

Niet door alle onderzoekers wordt kennis hebben van andere culturen benadrukt. Wellicht komt dit ook omdat er op de meeste scholen sowieso meer aandacht is voor het kennis aspect dan het vaardigheden of houdingsaspecten. Verschillende auteurs waarschuwen ervoor dat alleen het kennis hebben van andere culturen niet voldoende is. "Kennis op zichzelf, zal geen verandering van vooroordelen en stereotypen in mensen teweegbrengen, aangezien ze van nature de neiging hebben alleen de informatie op te nemen dat past binnen hun vooraf vastgesteld beeld van de wereld. Door de ander echt te leren kennen is met mogelijk stereotypen van de ander af te breken" (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006, p.825).

Naast kennis over andere culturen zijn ook andere *competenties* van belang om te leren omgaan met culturele diversiteit. Shadid (2000) benadrukt de attitude en motivatie om open te staan voor andere (culturele) opvattingen. Volgens Shadid wordt motivatie bepaald door het al dan niet hebben van vooroordelen, de persoonlijke behoefte aan contact, etnocentrisme, ervaringen uit het verleden, de mate van onzekerheid en angst voor het nieuwe. Ook kennis over je eigen culturele achtergrond en het inzien dat dit slechts een van de mogelijke referentiekaders is van waaruit je met elkaar omgaat vergemakkelijkt het omgaan met andere culturen.

De Vreedzame School, Eduniek

Gesprek met Leo Pauw

In het programma De Vreedzame School (gebruikt door ca. 200 basisscholen) is "Anders en toch samen" een van de aandachtsgebieden. In het nieuw te ontwikkelen programma Democratisch Burgerschap (afrondding eind 2008) heet dit aandachtsgebied "Uitgaan van diversiteit". In dit onderdeel gaat het erom dat leerlingen verschillen en overeenkomsten onderzoeken bij elkaar wat betreft gewoontes, cultuur en waarden. Dit gebeurt in alle groepen. *Werkvormen* die centraal staan in de Vreedzame School - veel mogelijkheid tot discussie, actieve didactiek en samenwerkend leren - werken goed op multiculturele scholen met kinderen met vaak serieuze sociaal-ecnomische problemen thuis. Deze kinderen zijn heel autonoom en soms moeilijk aan te sturen. Ze hebben van zichzelf veel behoefte aan ruimte (kunnen moeilijk stil zitten en luisteren), en het spreekt hen aan die te benutten in het meebeslissen over schoolregels en dergelijke.

In het programma hebben we geen lesjes over verschillende culturen opgenomen, dat werkt volgens ons niet. Het is vooral van belang de *culturele achtergronden* van leerlingen te benutten. Wat goed werkt is om een kind te laten vertellen over zijn levensverhaal, of wat hij thuis zoal doet. Een voorbeeld: een Sikh-jongentje dat gepest werd op school, vertelde over zijn tulband (liet zijn haar eronder zien) en de achtergronden daarbij; het pesten was daarna over. Het persoonlijke, een medeleerling en dus herkenbaar, is van belang. Diversiteit moet je dichtbij huis zoeken.

Vanaf groep 1 worden leerlingen uitgedaagd om naar verschillen en overeenkomsten met andere leerlingen te kijken. In de onderbouw kijken leerlingen naar elkaars familie en eigen achtergrond, in groep 3 gaat het meer om de klas, in groep 6 om de school, groep 7 om de wijk en in groep 8 wordt gekeken naar de samenleving als geheel. Van dichtbij huis naar verder weg. Leerlingen kijken in de onderbouw ongericht en zonder duidelijke focus naar verschillen en overeenkomsten, in leerjaren erna gaat het steeds gericht naar aspecten die te maken hebben visies op democratische basiswaarden. In latere groepen krijgen leerlingen bijvoorbeeld de opdracht om twee kinderen in de school te interviewen die heel anders zijn dan zij zelf. Ze ontdekken dan veel meer overeenkomsten dan ze dachten. De verschillen tussen leerlingen worden ook zichtbaar gemaakt in de klas door foto's etc. aan de muur. In groep 6 zoeken scholen naar een school met een andere leerlingpopulatie om daar mee uit te wisselen en kinderen met elkaar in contact te brengen. Het is voor scholen wel lastig zo'n uitwisseling te organiseren.

Ten Dam, Geijsel, Ledoux en Reumerman (2007) beschrijven in hun onderzoek naar competenties voor burgerschap gedefinieerd ook verschillende competenties voor het omgaan met verschillen. Onder de component omgaan met verschillen vallen in hun definitie zowel sociale, culturele, als religieuze verschillen. Ze beschrijven de volgende vier competenties:

- Attitude: heeft belangstelling voor andermans opvattingen en leefstijl, wil die respecteren en daarover communiceren, is bereid eigen opvattingen en leefstijl niet als enige waarheid te zien.
- Kennis: Weet dat culturele verschillen bestaan, heeft kennis van sociale gedragsregels in verschillende sociale situaties, weet wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie.

- Reflecteren: Denkt na over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, beweegredenen van zichzelf en anderen in relatie tot achtergronden van gedrag, over processen van in- en uitsluiting, en over gedragsregels in verschillende sociale situaties.
- Vaardigheden: Kan zich bewegen in ongekende sociale situaties, kan met allerlei mensen/kinderen samenwerken, en kan met sociale spanningen omgaan. Tot dit laatste rekenen we ook het afwijzen van intolerant en discriminerend gedrag.

Deze onderdelen worden door Ten Dan, Geijssel, Ledoux en Reumerman uitgewerkt als een van de componenten van een meetinstrument voor sociale vaardigheden in de context van burgerschapsvorming. Uit de experimenteerfase rondom dit instrument komen wat betreft het leren over andere culturen een aantal opvallende punten naar voren. Zo blijkt de kennis die een leerling heeft over andere culturen niet samen met de mate waarin de leerlingen over andere culturen nadenkt. Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen scoren hoger op het onderdeel kennis over andere culturen dan autochtone jongeren. Ook scoren ze hoger wat betreft attitude en het inschatten van eigen vaardigheden in het omgaan met verschillen (Van der Niet, ten Dam, Geijssel & Admiraal, 2007).

7.1.2 Hoe moet er geleerd worden?

In studies naar de interculturele communicatie is veel nagedacht over de wijze waarop je mensen, leerlingen, kunt leren omgaan met andere culturen. Bekende onderzoekers op dit terrein zijn Hofstede en Hofstede (2005). Zij beschrijven het leren van interculturele communicatie als een proces met drie fases; bewustwording, kennis en vaardigheden. Bij bewustwording gaat het om bewustzijn van je eigen achtergrond en erkenning van de achtergrond van de ander. De tweede stap van Hofstede en Hofstede bestaat uit het leren kennen van de andere cultuur, waarbij er tevens gekeken wordt hoe deze verschilt met de eigen cultuur. Als laatste stap noemen Hofstede en Hofstede (2005) het verwerven van vaardigheden, die gebaseerd zijn op bewustwording, kennis en ervaring.

Ook Pinto (2004) benoemt in zijn aanpak het belang van intercultureel bewustzijn. Ook bij Pinto (2004) staat eerst het leren kennen van de eigen cultuur voorop en pas later het inzicht hebben in de andere cultuur. De derde van de drie-stappen methode van Pinto (2004) is het vaststellen hoe men in de gegeven situatie met de geconstateerde verschillend en normen en waarden omgaat. Er wordt hierbij veel aandacht besteed aan het stellen van eigen grenzen. De drie stappen methode van Pinto heeft primair als doel het verkrijgen van een 'dubbelperspectief', dus dat iemand een situatie zowel vanuit zijn eigen perspectief als ook die van de ander kan benaderen.

Wat betreft de wijze waarop je het leren over andere culturen in het onderwijs zou kunnen aanpakken wordt door verschillende auteurs gewezen op het belang van coöperatief leren (bronnen) Slavin (1995) benadrukt dat het coöperatief leren een sterk effect heeft op het ontstaan van interculturele vriendschappen. Coöperatief leren is een van de mogelijke methodieken om de contact hypothese in praktijk te laten werken. (Slavin, 1995).

7.1.3 Bevorderende factoren

In literatuur worden verschillende zaken benoemd die bijdragen aan de effectiviteit van onderwijs waarin het leren over andere culturen centraal staat:

Positieve schoolcultuur. Om optimaal van elkaar te kunnen leren is het belangrijk dat er een veilig klimaat wordt gecreëerd, een klimaat waarin dialoog meer loont dan conflict (Ursem, 1998). Scholen moeten openstaan voor de variëteit aan mensbeelden en culturele codes, zodat alle groepen zich uitgenodigd voelen om te participeren. (Ten Dam, 2002).

Leraren fungeren als voorbeeld. Volgens Banks (1993) en Vedder, Horenczyk en Liebkind (2006) is de houding van docenten en andere volwassenen in de school heel belangrijk; zij dienen namelijk als voorbeeld hoe om te gaan met mensen van verschillende achtergronden. “Daden zeggen meer dan woorden. (Banks, 1993, p.38)” De houding en overtuigingen van de docenten hebben grote invloed op de wijze waarop ze lesgeven en diversiteit onder de aandacht brengen. Volgens de onderwijsraad (2003) dienen ‘burgerschapsvaardigheden’ dan ook onderdeel uit te maken van het integrale personeelsbeleid. Ook de opleidingsscholen en lerarenopleidingen hebben hier een belangrijke rol in te vervullen (Onderwijsraad, 2003).

Betrekken van ouders en de omgeving. Veel auteurs wijzen op het belang van ouderbetrokkenheid en openheid van de school naar de wereld buiten de school. Ook de lokale gemeenschap vervult een belangrijke rol. Zo kan er mogelijk gebruik worden gemaakt van de culturele diversiteit in bepaalde buurten. Daarnaast kunnen scholen door de samenwerking met bijvoorbeeld wijkinstellingen, de wijkinstellingen informeren over de filosofie van de school (zoals het respecteren van verschillen) en hoe deze op de school vormgegeven worden (Onderwijsraad, 2003). Dit verkleint de afstand tussen de wereld binnen en buiten de school. Zonder de hulp van de omgeving lijkt de rol die de school kan spelen op de houding en attitude van leerlingen beperkt. “Duidelijk is dat de inbedding van waarden en normen in de school alleen effectief kan zijn als alle geledingen in de school er actief en daadwerkelijk bij betrokken zijn” (Onderwijsraad, 2003, p.46).

Art 1

Gesprek met Marjan Mohle

Art 1 vormt, naast het landelijk adviesbureau voor rassendiscriminatie, nu ook het staffbureau voor alle antidiscriminatie-bureau's. Daarnaast is het aandachtsgebied verbreed van rassendiscriminatie naar ook andere gronden voor discriminatie: sekse, leeftijd, chronische ziekte, handicap en godsdienst. Art 1 richt zich op deze zaken in het onderwijs en kijkt met name naar sociale integratie en veiligheid. Zij beheren de website *Tijm.nl* met suggesties voor intercultureel onderwijs, en hebben ze een helpdesk waar scholen met vragen rondom discriminatie kunnen aankloppen.

Scholen staan over het algemeen open voor het lesgeven over andere culturen. Niet alleen zwarte scholen, maar ook witte scholen. Maar het is moeilijk om het folkloristische te ontstijgen. Scholen zijn enthousiast over een feestwerk of een cultuurmarkt, maar in hoeverre draagt dit bij aan wederzijds respect? Dat vraagt een laagje dieper. Verder is het heel belangrijk om niet alleen de culturele folklore in het land van herkomst te benadrukken, maar juist ook de positie en betekenis voor

mensen hier in Nederland, bijvoorbeeld je Turkse buurman. Dit aspect ontbreekt vaak in materiaal.

Het is belangrijk om bij het kind zelf te beginnen, niet bij de categorie, bijvoorbeeld moslims. Dat is te ver weg voor kinderen. Leerkrachten hebben vaak de neiging van verhalen van leerlingen over hun achtergrond meteen naar het algemene te trekken, dat werkt vervreemdend en weinig respectvol. Het lesmateriaal van Art 1 gaat uit van het idee 'onbekend maakt onbemind'. Het bevat: (i) kennis over culturen en religies, (ii) aandacht voor de rol van culturen en hoe we met elkaar omgaan in de Nederlandse samenleving, (iii) sociale vaardigheden en stimuleren van een positief zelfbeeld van alle jongeren, ook bijvoorbeeld Lonsdale jongeren die snel een in hoek worden gezet. Belangrijk bij de kennis over culturen is te laten zien dat culturen in beweging zijn, ook in landen van herkomst. Je moet geen statisch beeld van een cultuur, zo doen ze dat daar, neerzetten. En het is belangrijk een cultuur niet te veralgemeniseren en als een groepscategorie te laten zien. Ons streven is te laten zien dat iedereen anders is en dat er binnen culturen grote verschillen bestaan.

De verwachtingen en percepties van leerkrachten ten aanzien van culturen spelen een belangrijke rol in de klas. Zij bepalen in hoge mate de wijze waarop leerkrachten omgaan met verschillen en de ruimte die ze leerlingen bieden om hun verschillen te laten zien. Veel leerkrachten zijn geneigd leerlingen te corrigeren als ze praten over verschillen terwijl het juist zo belangrijk is leerlingen hun ideeën te laten vormen, zeker wanneer ze vanuit hun eigen achtergrond en beleving praten.

7.2 Kennismaken met andere culturen

7.2.1 Contacthypothese

Door verschillende auteurs wordt het daadwerkelijk in contact treden met andere culturen van zeer groot belang geacht voor de houding en omgang met andere culturen. Wanneer er wordt gesproken over het kennismaken met andere culturen, dan wordt er bijna altijd gerefereerd naar de contacthypothese van Allport (1954). In zijn boek "The Nature of Prejudice" beschrijft Allport dat contact tussen groepen met verschillende etniciteit, nationaliteit en religie alleen tot positief resultaat zal leiden als er aan de volgende vier condities wordt voldaan;

- Gelijke status, gelijkwaardigheid,
- Ruimte voor persoonlijke kennismaking
- Coöperatieve onderlinge afhankelijkheid
- Gesanctioneerd en gestuurd door 'autoriteiten'

Door de jaren heen hebben verschillende onderzoekers condities toegevoegd aan de lijst van Allport. De belangrijkste hiervan zijn *vrijwillige participatie* en *diepgaand contact* (Amichai-Hamburg & McKenna, 2006).

De vraag rees wat nu echt essentiële condities waren, en welke meer een faciliterende functie hadden (Eller & Abrams, 2003). Volgens Pettigrew en Tropp (2006) zijn er conflicterende conclusies getrokken over intercultureel contact. Zo zou een aantal onderzoekers wel geloven dat contact van invloed is, maar vooral op individueel vlak en niet generaliseerbaar naar de groep als geheel.

Er is veel onderzoek gedaan naar de werking van de contact-hypothese. Pettigrew en Tropp (2006) hebben een meta-analyse uitgevoerd van 151 verschillende studies op het gebied van *contacten tussen groepen*. Uit deze analyse kwam naar voren dat het daadwerkelijk contact tussen mensen van significatie bijdrage is voor het tegengaan

van vooroordelen. Ook bleek uit de meta-analyse dat het effect van het contact niet alleen op individueel niveau plaatsvond maar generaliseerbaar was naar de groepen als geheel. Bij onderzoeken over het effect van contact voor het tegengaan voor vooroordelen gaat het meestal om contact tussen verschillende etnische groepen. Uit het onderzoek van Pettigrew en Tropp (2006) kwam naar voren dat het contact hypothese ook gegeneraliseerd kon worden naar andere groepen en contexten. Pettigrew en Tropp (2006) geven aan dat de door Allport (1954) genoemde condities afzonderlijk niet voorwaardelijk zijn voor een positief effect van het contact tussen groepen. Volgens hen kunnen de condities meer als effect verhogend gezien worden. Uit hun onderzoek bleek namelijk wel dat onderzoeken die strikt volgens deze theorie hun programma hadden opgezet, hogere scores hadden dan gemiddeld. Pettigrew en Tropp (2006) onderschrijven de overtuiging van Allport dat de condities niet als afzonderlijke factoren worden geïmplementeerd, maar als één pakket moeten worden gezien.

Als we er nu van uit gaan dat de condities van Allport afzonderlijk niet essentieel zijn voor het contact tussen groepen, waarmee moet dan wel met name rekening gehouden worden om een positief effect te bereiken door het contact tussen groepen? Pettigrew en Tropp (2006) verwijzen op dit gebied vooral naar nieuwe onderzoeken waarbij het *tegengaan van onzekerheid* als belangrijk wordt gezien voor het bestrijden van vooroordelen. Door het verminderen van gevoelens van angst en onzekerheid die mensen ervaren in de context waarin intercultureel contact plaatsvindt, zullen ze meer open staan voor het contact met de ander.

Pettigrew en Tropp (2006) geven aan dat in het verleden de nadruk heeft gelegen op onderzoek naar positieve factoren op het gebied van intercultureel contact. Weinig onderzoek is uitgevoerd naar mogelijke negatieve factoren van het onderling contact. Om een vollediger beeld te krijgen van de factoren en effecten van intercultureel contact, adviseren ze dan ook dat er in de toekomst meer aandacht aan zou moeten worden besteed aan onderzoek naar beperkende factoren op dit gebied, zoals de rol van angst

Daarnaast geven Pettigrew en Tropp (2006) aan dat het effect van het contact afhangt van de mate van overeenkomstige kenmerken van leden van een groep. Hewstone, Cairns, Voci, Paolini, Mc Leron, Crisp en Niens (2005) menen dat - wanneer de kenmerken van de groep helder zijn - positieve ervaringen met één persoon uit de groep makkelijker gegeneraliseerd kunnen worden naar de groep als geheel. Volgens hen gebeurt dit ook makkelijker wanneer mensen zich tijdens het contact ervan bewust zijn dat ze in contact zijn met iemand van een andere achtergrond. Echter grote overeenkomstige kenmerken van leden binnen een groep, kunnen ook nadelen hebben, geven zowel Pettigrew en Tropp (2006) als ook Hewstone et al. (2005) aan. Zo kan dit de angst en onzekerheid jegens de andere groep vergroten als ook de verschillende tussen beide groepen benadrukken. Hewstone et al. (2005) pleiten dan ook voor een contact waarin een goede combinatie is tussen 'interpersoonlijk' en 'groepscontact'. Pettigrew en Tropp (2006) adviseren meer onderzoek te doen naar dit aspect.

Binnen het onderzoek naar het effect van contact op vooroordelen is het belangrijk onderscheid te maken tussen de cognitieve en affectieve dimensies van vooroordelen. Het niet bewust hanteren van het verschil tussen deze twee dimensies is volgens Tropp en Pettigrew (2005) ook een rede waarom resultaten van onderzoek op het gebied van contact zo divers zijn. Volgens hen wordt de mate van het hebben van vooroordelen op verschillende manieren gemeten. Uit hun onderzoek blijkt dat contact tussen groepen meer effect lijken te hebben op de affectieve dimensie van

vooroordelen dan de cognitieve dimensie. Wel geven ze hierbij aan dat dit ook te maken kan hebben met de context en het soort contact dat plaatsvindt.

Van Dick, Pettigrew, Wolf, Smith Castro, Wagnes, Christ, Pelzer en Jackson (2004) beschrijven verschillende onderzoeken waarin het belang van vriendschappen of intiem contact tussen personen voor het wegnemen van vooroordelen tussen groepen naar voren komt. Zij menen dat de verschillende condities van Allport, zoals gedeelte interesses, gelijke status en samenwerking in vriendschappen terug te vinden zijn. Zelf voegen ze er echter nog een ander aspect toe, namelijk de waarde die men toekent aan het contact. Wanneer personen het belang zien van het contact met andere culturen, zal het contact 'effectiever' zijn en de vooroordelen jegens de andere groep ook snel verminderen (Van Dick, et al., 2004). Het belang van contact, verhoogt de motivatie voor het in contact treden met andere culturen. Ook vanuit auteurs van de interculturele communicatie Shadid, 2005, Wenting, 2006) wordt het belang van motivatie voor het contact met andere culturen als belangrijk aspect genoemd.

7.2.2 Bevorderende factoren

In literatuur worden verschillende factoren genoemd die het kennismaken met andere culturen bevorderen. Deze worden hieronder besproken.

Belang van vriendschappen en van uitwisseling

Kandenbach (1998) is van mening dat het hebben van geeft, anders dan Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman en Lageweg (2007) juist wel het belang aan van het hebben van vrienden en kennissen met een andere culturele achtergrond van waarde is om de gewoonten van een andere cultuur goed te leren kennen. Kandenbach (1998) benadrukt de rol van de school in het bevorderen van contacten tussen leerlingen uit allerlei culturen en geeft aan dat ze juist in de dagelijkse omgang veel van elkaar leren. Uitwisselingen tussen jongeren bieden jongeren de mogelijkheid de eigen identiteit te spiegelen aan die van leeftijdsgenoten (Ursem, 1998). Buiten dat het kennis hebben van andere culturen en het spreken met vertegenwoordigers van andere culturen helpt bij het wegnemen van vooroordelen, helpt een uitwisseling volgens Ursem (1998) ook leerlingen te trainen in het leren kennen van de werkelijkheid.

In het onderzoek van Eller en Abrams (2003) kwam naar voren dat kwantitatief contact op school een groter effect heeft dan kwalitatief contact zoals vriendschappen. Wel geven ze aan dat sommige effecten indirect zijn en juist via andere factoren een (extra) positieve bedrage leveren. Ook vindt onderzoek vaak maar voor een beperkte periode plaats. Mogelijk hebben sommige interventies vooral effect op de langere termijn; langer dan de periode van onderzoek. Ook uit het onderzoek van Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman en Lageweg (2007) bleek vriendschap geen positievere attitude te bewerkstelligen jegens de out-group. Hewstone, et al. (2005) beschrijven een onderzoek waarbij algemeen contact vergeleken werd met vriendschappen. Hieruit kwam naar voren dat het effect op zowel vooroordeel, vertrouwen en vergevingsgezindheid bij vriendschappen groter was dat bij algemeen contact. Ze benadrukken dat ook algemeen contact een positief effect heeft, en zeker niet ineffectief is. Vriendschap werkt alleen nog beter.

Direct en indirect contact

Een mooie toevoeging op het vriendschapsaspect is het onderzoek van Pettigrew, Christ, Wagner en Stellmacher (2006). Hieruit blijkt dat indirect contact met iemand van de andere groep (bijvoorbeeld wanneer een vriend van je contact heeft met iemand van de andere groep) evenveel effect lijkt te hebben op het tegengaan van vooroordelen dan het direct contact met de andere groep. Vanuit dit oogpunt is de rol

van vriendschappen dus vele mate groter, aangezien de omgeving van de persoon die de vriendschap sluit er ook positief door wordt beïnvloed. Direct en indirect contact zijn nauw met elkaar verweven en worden ook door dezelfde sociale en persoonlijke variabele beïnvloed (Pettigrew, et. al 2006). Een verschil is wel dat direct contact negatief beïnvloed wordt door zowel collectieve als individuele angst, terwijl bij indirect contact individuele angst veel minder een rol speelt (Pettigrew, et. al 2006; Hewstone, et al. (2005).

Belang van empathie

Een belangrijk aspect voor het tegengaan van vooroordelen is het empathie voelen voor de ander. Dit wordt op verschillende manieren al in lesmateriaal bewerkstelligd, zoals het geven van informatie over bijvoorbeeld de cultuur en het geloof van de andere groep, waardoor men de groep beter kan begrijpen (Stephan & Finlay, 1999). Ook kan er gevraagd worden wat hoe leerlingen denken dat een bepaald persoon (bijvoorbeeld in een verhaal) zich zou voelen. Vaak worden deze technieken echter geïmplementeerd, zonder dat er goed gekeken is hoe deze het beste geoperationaliseerd kunnen worden of wat het doel van het programma precies is. Stephan en Finlay (1999), onderscheiden namelijk drie soorten empathie; cognitieve empathie, parallele empathie en reactieve empathie. Ze geven aan dat de soort empathie dat je wilt bewerkstelligen afhankelijk is van het doel. Voor het beter begrijpen van de ander is cognitieve empathie belangrijk, maar voor het aanzetten tot sociale actie kan er beter tot parallele empathie (het voelen wat de ander voelt) aangestuurd worden. Het is wel van belang dat het doel goed voor ogen wordt gehouden en dat het op het juiste manier ingezet wordt. In sommige gevallen kan het oproepen van empathie ook negatieve aspecten met zich mee brengen, bijvoorbeeld dat men zich voor die groep afsluit aldus Stephan en Finlay (1999).

Regelmatige ontmoeten

Uit verschillende literatuur komt naar voren dat een eenmalige 'exposure' met een andere cultuur vaak niet het juiste effect geeft. Het kan juist tegenwerken. Naar aanleiding van een onderzoek van een uitwisseling in het buitenland bepleiten Avest en Eringa (2007) voor geregelde ontmoetingen waarin voldoende aandacht is gericht op de kracht van lokale interculturele peer-relaties. Dit wordt onderschreven door vele andere onderzoekers (Gijsberts & Dagevos, 2007; Snel & Boonstra, 2007, Onderwijsraad, 2005, Van der Niet, 2006, ed.)

Kenniscentrum Gemengde scholen/CED groep

Het Kenniscentrum Gemengde scholen, dat opgezet is door de CED groep, wil door middel van het verzamelen en verspreiden van kennis scholen, schoolbesturen, ouders en gemeenten activeren om samen kleurrijke scholen te creëren in het primair en voortgezet onderwijs. Op de vraag wat belangrijke kenmerken van onderwijs rond diversiteit, stellen Willem van der Horst en Petra Zwang, beide werkzaam bij het Kenniscentrum/CED groep:

" Onderwijs rond 'diversiteit' is niks nieuws. De vraag is of het gaat om de tegenstelling 'allochtoon/ autochtoon' of dat het eerder gaat om de tegenstelling 'kansarm/ kansrijk'. Is het niet eerder de socio-economische achtergrond die een rol speelt? Een hoogopgeleide autochtone ouder zal zich eerder herkennen in een hoogopgeleide allochtone ouder dan in een laagopgeleide autochtone ouder. We denken niet dat er problemen tussen allochtonen en autochtonen zijn omdat er te weinig aandacht geweest is voor diversiteit. Er is een bepaalde angst die eerder om sociale status gaat. In Rotterdam zijn we hier al heel lang mee bezig door intercultureel onderwijs te verzorgen. De effectiviteit hiervan is gering. Een apart programma voor scholen op het gebied van diversiteit is niet zinvol; scholen hebben al hun eigen manier om hiermee om te gaan. Onder kinderen in het basisonderwijs speelt het helemaal niet; ze accepteren diversiteit en spelen gewoon met elkaar.

Het Kenniscentrum Gemengde Scholen houdt zich bezig met het mengen van scholen, dus zwarte scholen witter maken en vice versa. Binnen het kenniscentrum richten we ons op effectieve werkwijzen en ervaringen die er zijn om scholen te mengen. Het gaat om een probleembewustzijn. Gemeente en schoolbesturen zien het belang van het mengen van schoolpopulaties, maar realiseren zich dat dit een impact zal hebben op de hele schoolorganisatie. Er zijn ouderinitiatieven van 'witte' ouders die hun kinderen op een 'zwarte' school laten inschrijven. Andersom gebeurt het minder vaak. Het is belangrijk dat de bestaande ouders zich thuisblijven voelen op een school en dat de 'witte' ouders niet ineens het roer overnemen. Door het bouwbeleid van de gemeente wordt tevens geprobeerd wijken en scholen te mengen. Dat er vrije schoolkeuze is, dat is goed. Je kunt het niet afdwingen. Scholen proberen zich wel meer te profileren door hun denominatie, of (pedagogisch) concept, waardoor ze meer vanuit een bepaalde identiteit gaan werken. "

Contact alleen geen voorwaarde tot succes

Meer contact tussen groepen zal niet automatisch leiden tot toenadering en vermindering van vooroordelen tussen groepen. Simpelweg groepen bij elkaar brengen is niet genoeg. Snel en Boonstra (2005) benadrukken dat elkaar ontmoeten, nog niet wil zeggen dat men elkaar ook leert kennen. Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans (2006) waarschuwen voor het voortbestaan van segregatie en vermijding, wanneer de condities van de contacthypothese niet worden vervuld.

Ditzelfde geldt voor de multiculturele school. Hoewel een multiculturele school meer mogelijkheid biedt tot contacten met verschillende culturen, wil dit niet zeggen dat leerlingen van een multiculturele klas automatisch een positievere attitude hebben ten opzichte van leerlingen van een andere etnische herkomst. Een voorbeeld hiervan is het onderzoek uitgevoerd door Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman en Lageweg (2007). Ze hebben in dit onderzoek bij 1287 leerlingen uit groep 4,6, 7 en 8 van twaalf scholen uit de regio's Rotterdam en Nijmegen gekeken in hoeverre de etnische samenstelling van de klas als ook de mate van contact van invloed was op de attitude jongens klasgenoten van verschillende etnische herkomst. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen een positievere attitude hebben jegens klasgenoten van dezelfde etnische

achtergrond. Het verschil van attitude jegens de in- (van dezelfde etnische achtergrond) en out-group, bleek bij de Nederlandse leerlingen nog het grootst (Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman & Lageweg, 2007). Hierbij bleek de etnische samenstelling van de klas hier weinig invloed op heeft. Ditzelfde gold voor de mate van contact (vriendschappen) tussen leerlingen, geen belangrijke voorspeller hiervoor te zijn. Dit wil nog niet zeggen dat hierbij de contacthypothese verworpen kan worden; uit het onderzoek blijkt namelijk niet of er binnen de multiculturele klassen aan de genoemde voorwaarden is gedaan. De resultaten van dit onderzoek duiden wellicht op het basismechanisme wordt door Flache en Macy (2006) wordt aangeduid als 'homophily'. Met dit begrip duiden ze het effect aan dat mensen die meer op elkaar lijken een betere relatie ontwikkelen.

Ter illustratie van methodieken om te werken aan empathie, volgt hieronder een interview fragment met Martin Kemperman. Martin is als 'identiteitsbegeleider' werkzaam bij Arkade/Cilon, een begeleidingscentrum voor levensbeschouwing en identiteit, dat werkt vóór en op scholen van (inter)confessionele schoolbesturen, zoals bijv. Kolom met 16 'kleurrijke scholen' in Amsterdam en omstreken.

Werkwijze, methodiek

Hoofdzakelijk is de begeleiding van leerkrachten bij het leren voeren van dialoog met/tussen kinderen over waarden. Hierin ligt een verbinding tussen levensbeschouwing en (algemene) pedagogiek. Levensbeschouwing heeft alles te maken met de pedagogische benadering van leerlingen door de leerkrachten. De term 'brede identiteit' wordt ook in deze betekenis gebruikt. Twee elementen vormen de hoofdlijn:

Eerste element: De persoon van de leerkracht

In de begeleiding en ondersteuning wordt er nadruk op gelegd dat de leerkracht op zoek gaat naar de eigen waarden, en hoe die verankerd zijn / tot uitdrukking komen in de persoonlijke biografie. Van daaruit wordt verbinding gemaakt met de beleving van leerlingen, waarbij verhalen een grote rol spelen. Bij een dergelijke insteek is de persoonlijkheid van de leerkracht van groot belang.

Leerkrachten verschillen. De 'diversiteit' binnen het personeel is een gegeven. Er zijn mensen met traditionele Ned. godsdienstopvoeding, mensen die zich 'vrijgevochten' hebben, mensen die geen band met godsdienst hebben, mensen die joods, moslim of hindoe zijn. Al die leraren worden gestimuleerd om vanuit hun persoonlijke biografie die elementen op te sporen die waardevol zijn om in te brengen voor de opvoeding van kinderen.

De focus is niet (op voorhand) op levensbeschouwing, maar op waarden. Waardenreflexie.

Voorbeeld:

Een groep studenten wordt gevraagd om in hun eigen biografie te 'zoeken' naar waardevolle elementen. Een student stelt zichzelf en de groep de vraag: Wat geeft het leven kleur?

De link wordt gelegd met bijvoorbeeld 'feest': iets moois delen; of met 'iets voor jezelf doen: stil een goed boek lezen.

Voorbeelden worden gezocht, zoals symbolen, zoals lichtjes. Daar kun je verbindende activiteiten omheen maken.

Dan moet er geleerd worden dat er ook (godsdienstige) symbolen en rituelen zijn die zich niet lenen voor zulke verbindende activiteiten. (Het kruis kan niet zomaar als bruikbaar symbool voor alle leerlingen gebruikt worden, het paasei kan wel.) Belangrijk is, dat je het overlegt met de kinderen zelf.

Tweede element: de persoon van het kind en de groep als geheel

Hoe kan de leerkracht op een positieve manier eraan bijdragen dat kinderen verbinding maken met de eigen achtergrond, en met elkaar? Om de kinderen daarbij te ondersteunen, spelen 'verbindende activiteiten' een grote rol, bijvoorbeeld positieve aandacht voor vieringen, rituelen, feesten. Om dit niet in folkloristische hap-snap-activiteiten te laten ontaarden, hebben leerkrachten voldoende competenties nodig. Een belemmering voor het aandacht besteden aan culturele en godsdienstige diversiteit van leerlingen in de klas is dat leerkrachten denken dat zij alles (moeten) weten. Bij levensbeschouwelijke diversiteit zijn de kinderen juist de experts.

Competenties van leerkrachten

De combinatie van houding, vaardigheden en kennis luistert heel nauw. Bronnen van kennis zijn: eigen ervaringen, zich open stellen voor wat kinderen en ouders aandragen, en kennis uit boeken, methoden levensbeschouwing en achtergrondinformatie daarbij.

Voorbeeld:

Een leerkracht wil weten hoe het is om ramadan te vieren. De leerkracht kondigt aan dat hij een dag gaat vasten tijdens ramadan, en vraagt of hij mee mag naar de moskee. Dat gebeurt.

De leerlingen zijn de volgende dag benieuwd hoe de meester het ervan af heeft gebracht. Ze wisselen ervaringen uit.

Ook worden er nascholings- en netwerkbijeenkomsten georganiseerd met leerkrachten van verschillende scholen en voorgangers of geestelijken vanuit verschillende godsdiensten. Aan hen kunnen leerkrachten vragen stellen of dingen voorleggen die zij tegenkomen in de praktijk.

Ook vanuit het openbaar onderwijs is er een (toenemende) vraag naar dergelijke bijeenkomsten.

Preventie

Aandacht voor de waardenontwikkeling en identiteitsontwikkeling van kinderen kan ook worden gezien in het licht van preventie. Het voorkomen van radicalisering.

7.2.3 Beperkingen van de contacthypothese voor de praktijk

Amichai-Hamburger en McKenna (2006) noemen drie aspecten die in de praktijk voor beperkende werking zorgen van de contacthypothese: de praktische haalbaarheid, angst en de generaliseerbaarheid.

Praktische haalbaarheid: Face-to-face contact vraagt om zowel logistieke als financiële middelen. Door de geografische ligging zal er in sommige gevallen een behoorlijke afstand overbrugd moeten worden om het contact tot stand te laten komen. Daarnaast kan er ook in impliciete afstand tussen groepen plaatsvinden, zoals het taalverschil en verschil in status. Aan kleding is de status vaak makkelijk af te lezen.

Angst: Ook in het geval dat een contact op vrijwillige basis plaatsvindt, kunnen leerlingen angst ervaren voor het ontmoeten met een andere groep. Wanneer iemand angst voelt bij het interculturele contact zal hij/zij meer geneigd zijn vanuit stereotypen naar de andere groep te kijken (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006). Zij zullen in dit geval ook alleen houdingen van de ander gewaar zijn die passen bij dit (negatieve) stereotypen, positieve houdingen die niet passen binnen dit plaatje worden onbewust genegeerd. Angst voor het contact belemmeren hierbij veranderingen in stereotypen van een groep.

Generaliseerbaarheid: Zoals hiervoor al is aangegeven, stellen verschillende onderzoekers zich de vraag af of de resultaten van een positief contact met één persoon van de andere groep, wordt gegeneraliseerd naar de andere leden van die groep. Een belangrijk onderdeel hierbij zijn de groepskenmerken die tijdens het contact tot uiting komen. De mate waarop dit tot uiting moet komen, verschillende onderzoekers van mening. Sommige onderzoekers geven aan dat deze kenmerken goed naar voren moeten komen, zodat het duidelijk is dat de persoon representatief is voor zijn of haar groep, andere onderzoekers geven echter juist aan dat om het contact tot een succes te laten worden, specifieke groepskenmerken laag moeten blijven (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006).

7.2.4 De kracht van ICT voor contact tussen leerlingen

Inmiddels is internet niet meer weg te denken uit deze samenleving. Het is een belangrijk communicatiemiddel geworden, zowel voor werk als privé. Door internet communiceren we nu met mensen, waar we op een andere manier hoogstwaarschijnlijk niet mee in contact waren gekomen. Zoals eerder aangegeven zijn er drie hoofdzaken die beperkend werken op de contacthypothese; praktische haalbaarheid, angst, en generaliseerbaarheid. Amichai-Hamburger en McKenna (2006) zijn van mening dat het internet een grote bijdrage kan leveren om deze beperkingen in contact te verminderen. Ze geven aan dat internet op sommige aspecten zelfs meer kan bieden dan face-to-face contact.

Praktische haalbaarheid

Voor onderling contact tussen scholen kan de afstand tussen de scholen zowel op logistiek als financieel vlak als een beperking wordt ervaren. In dit geval kan internet een oplossing bieden. Bij het project vriendschapsscholen worden er op dit gebied verschillende voorbeeldactiviteiten gegevens, zoals chatsessies, uitwisselen van e-cards en foto's, online een spel spelen en klassenblogs (Westbroek, 2005). Ook door Thorston (2004) is er onderzoek gedaan tussen een vriendschapsschool tussen twee verschillende landen waarbij uitvoering gebruik is gemaakt van internet en video conferentie. Hij geeft aan dat bij het promoten van sociale omgang, nieuwe technologie een belangrijke rol kan spelen. Met internet hoeft niet alleen de directe, maar ook de indirecte afstand tussen groepen overbrugt worden. Via internet spelen uiterlijkheden en status een minder grote rol (WWR, 2007) minder op. "Op het internet kan niemand zien of ik een diamantenketting draag of een tand mis" (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006, p.829). Ook taalbarrières kunnen gedeeltelijk bij tekstcontact via internet overwonnen worden; er zijn inmiddels verschillende vertalingsprogramma's op de markt. In vele bedrijven wordt er met digitale teams gewerkt die gezamenlijk door te communiceren via het internet tot een product komt. Uit onderzoek blijkt dat samenwerking via internet even goed (of slecht) verloopt dan wanneer dit contact face-to-face zal plaatsvinden (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006).

Vermindering van angst

Angst binnen sociale interactie, vergroot de neiging om te focussen op stereotypen van de andere groep. Amichai-Hamburger en McKenna (2006) benadrukken dat veel aspecten die bij sociale interactie voor spanningen zorgt, bij contact via internet niet voorkomen. Zo hoeft er niet direct antwoord gegeven te worden en wordt men ook minder bekeken. Ook vindt het contact via internet veelal plaats vanuit een bekende, veilige omgeving. Uit onderzoek blijkt dat voor extraverte personen face-to-face contact of contact via internet als even prettig wordt ervaren, voor intraverte mensen blijkt contact via internet een groot voordeel te hebben (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006). Doordat het internet tamelijk anoniem is, geven mensen gemakkelijker meer over zichzelf en hun visies weer, dan in face-to-face contact, waardoor er online snelle intieme(re) vriendschappen ontstaan (WWR, 2007; Amichai-Hamburger & McKenna, 2006).

Generaliseerbaarheid

Als voordeel van internet op de generaliseerbaarheid van het contact noemen Amichai-Hamburger en McKenna (2006) dat het de mogelijkheid biedt de omgeving zo te manipuleren dat er een goede balans ontstaat tussen individuele versus groepkenmerken. Verschillende onderzoeken benadrukken het effect van anonimiteit op het aanpassen aan de norm van de groep. Deze lijkt groter te zijn wanneer mensen anoniem zijn in het contact (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006).

Ook bij internet lijkt het van belang dat het contact tussen verschillende groepen gesupport wordt door instanties. Amichai-Hamburger en McKenna (2006) benoemen dat dit vooral als taak heeft te zorgen dat het contact een positief effect heeft op de gehele groep. Daarnaast lijkt het contact tussen groepen toch ook minder vanzelf te gaan als binnen groepen onderling. Uit onderzoek blijkt wel dat veel internet contact de bestaande etnische gemeenschap lijken te versterken. Dit komt voornamelijk voort uit het feit dat mensen vooral anderen mensen en informatie zoeken die hun ideeën bevestigen (WWR, 2007).

Voor situaties waarin face-to-face contact echt als noodzakelijk wordt gezien, hebben Amichai-Hamburger en McKenna (2006) het 'geleidelijk model' ontwikkeld. Dit model bestaat uit de volgende vier fasen:

1. Communicatie door middel van tekst
2. Communicatie met tekst en plaatjes of video
3. Communicatie met video en audio
4. Face-to-face interactie

Wanneer er van de ene fase wordt overgestapt op de volgende fase is afhankelijk van de mate van comfort (vermindering van angst) die de betrokken groepen ervaren.

Dit kan worden geïllustreerd aan de hand van een interviewfragment met een medewerker van het Tropenmuseum Junior. In 2006 werd een uitwisselingsproject met kinderen in Iran gerealiseerd, in het kader van het toen lopende programma "Paradijs & Co" over Iran.

Uitwisselingsproject met Iran

Bij het Iran-programma had de staf behoefte om ook iets te doen voor en met kinderen in Iran. En hoe je de actualiteit een plek kunt geven. Gekozen is voor een uitwisselingsproject.

Doel van de uitwisseling was ook om een langdurigere relatie tussen kinderen uit Amsterdam en Teheran te realiseren (2 jaar lang, contacten via internet, aan het einde een life-bezoek aan Iran).

Stap 1: samenstelling van een groep kinderen als afspiegeling van kinderen in Amsterdam. Uiteindelijk werd het een elitaire witte school (Asvo) en een zwarte school (De Kraal).

Effect was dat de leerlingen van de twee totaal verschillende Amsterdamse scholen elkaar beter leerden kennen. Er was sprake van een cultuur shock. Allemaal Amsterdammers, maar zo verschillend! Dat was niet het doel, maar is impliciet wel heel belangrijk geweest. De kinderen van de twee scholen zijn heel lang tegenover elkaar blijven staan, maar er waren ook gezamenlijke momenten.

Samen met de kinderen is tenslotte de reis naar Iran gemaakt, en toen - bij de ontmoeting met de kinderen in Teheran - schoven de twee Amsterdamse groepen pas naar elkaar toe. De persoonlijke ontmoeting tussen Iraanse en Nederlandse kinderen is heel belangrijk geweest. De Iraanse kinderen waren bijv. heel ontvankelijk en nieuwsgierig. Het is nu anderhalf jaar geleden. Vanaf september 2007 worden interviews gemaakt met de deelnemers aan de uitwisseling, hoe ze het 2 jaar later zien.

De ervaring was dat het persoonlijke contact heel veel rijker is dan wat je allemaal in de kranten leest.

Eventuele (politieke) risico's waren afgedekt. De omgeving van de kinderen was beducht voor het 'naar Iran gaan'; maar dat is in contact met gewone mensen daar heel anders. Het zijn geen 'vijanden'.

Bij terugkomst van de kinderen is er veel pers geweest. Nederlandse journalisten vroegen alsmaar naar de verschillen en of het gevaarlijk was.

De kinderen bleven heel dicht bij hun eigen ervaringen en konden ook de overeenkomsten goed verwoorden. Dit was wel het bijzondere bij dit project. Waar liggen je raakvlakken? Zoeken naar overeenkomsten, terwijl de pers op zoek was naar de controversen. Dat was schokkend om te zien; je kunt daar terecht kritiek op hebben. Het is op geen enkele manier bindend, mensen worden juist tegen elkaar opgezet.

Een van de moeilijke dingen van het uitwisselingsproject was communicatie. In de voorbereiding gingen er twee jaar lang foto's heen en weer. Maar je hebt toch taal nodig. En om de taal op een goede manier in te kunnen zetten, heb je begeleiders nodig die kinderen kunnen stimuleren iets op papier te zetten. Dat waren de Iraanse kinderen en hun begeleiders helemaal niet gewend. Ze wisten niet wat ze ermee moesten. Er is daar blijkbaar geen didactiek die deze ontwikkeling stimuleert. Er kwamen of saaie of sociaal wenselijke teksten.

7.2.5 Initiatieven ter bevordering van interetnisch contact

Gijsberts en Dagevos (2007) kwamen bij hun zoektocht op meer dan 400 verschillende maatregelen die in Nederland zijn ondernomen om het contact tussen de autochtone en allochtone bevolking te bevorderen. Deze kunnen globaal onderverdeeld worden in initiatieven die de etnische concentratie tegengaan. In Nederland, zoals het creëren van leerling-populaties op scholen die een goede afspiegeling vormen van de Nederlandse multiculturele samenleving en initiatieven gericht op het bevorderen van het interetnische contact.

Initiatieven voor het tegengaan van etnische concentratie vinden op verschillende wijze plaats. Vanuit de gemeente wordt hiervoor gezorgd om, door middel van subsidies of andere voordelen, zowel het aantal autochtone in concentratiewijken bevorderen als het aandeel etnische minderheden in witte wijken bevorderen. Zeker in geval van herstructurend en bij woonruimteverdeling, probeert met specifieke regels voor woningtoewijzing de segregatie tegen te gaan (Dagevos, 2007). Dagevos (2007) benadrukt dat van deze beleidsmatige initiatieven snelle resultaten niet te verwachten zijn. "De huidige ruimtelijke concentratie van allochtonen is een ontwikkeling van de afgelopen dertig jaar, en die is niet zomaar weg te poetsen" (Dagevos, 2007, p.85). Buiten dat de samenstelling van een wijk deel bepalend zijn voor de leerlingpopulatie op scholen in de wijken, zie je ook dat de keuze van ouders hier een grote rol in spelen. Door de zogenoemde 'witte vlucht' zie je dat leerling-populaties op scholen vaak geen goede afspiegeling vormen van de populatie in de wijk. Ook op dit gebied zijn verschillende initiatieven gestart. Stichting Kleurrijke scholen (www.kleurrijkescholen.nl) dient als ondersteuning voor ouders om witte of zwarte scholen gemengd te maken. Ze spelen hierbij in op de grote rol van ouders in het ontstaan van school segregatie en dus ook in de antisegregatie. Buiten dit landelijke initiatief zijn er ook regionale en stedelijke initiatieven op dit gebied. Zo biedt de gemeente Rotterdam door middel van de website www.eenschooldichtbij.nl ouder de mogelijkheid zich te groeperen om zich samen sterk te maken voor een gemengde school in hun buurt.

Op het gebied van het bevorderen van interetnische contacten, maken Gijsberts en Dagevos (2007) onderscheid tussen interventies gericht op; 'ontmoetingen', 'elkaar leren kennen', 'samenwerken' en het 'hulp en ondersteuning bieden.' Hierbinnen is een onderscheid gemaakt tussen 'etnische' en algemene interventies. Binnen deze etnische interventies vormt de cultuur of achtergrond van de minderheidsgroep de basis voor het bij elkaar komen van de groepen, bij algemene interventies gaat het meer op de rol van ouder, buurtbewoner of sporter.

Binnen de interventies lijken vooral de 'transactionele relaties' toe te nemen; of te wel een relatie waar beide partijen voordeel uit hebben, zonder dat thema's als integratie of de multiculturele samenleving hierin centraal staan (Gijsberts & Dagevos, 2007).

Verreweg de meeste interventies zijn gericht op het ontmoeten van elkaar (54%), het elkaar leren kennen (19%), samenwerken (14%) en hulp en ondersteuning bieden (13%) komt minder voor (Gijsberts & Dagevos, 2007). Initiatieven die gericht zijn op 'ontmoeten' en 'elkaar leren kennen' zijn de in helft van de gevallen een eenmalige activiteit. Bij de initiatieven op het gebied van samenwerken en hulp en ondersteuning, vinden meerdere ontmoetingen plaats.

Hoewel er veel interventies zijn om het contact tussen autochtone en allochtone bevolking te bevorderen, is er nog maar weinig bekend over de effectiviteit hiervan (Gijsberts & Dagevos, 2007).

Allereerst is er bij weinig initiatieven de doelstelling, doelgroep en verwachte resultaten beschreven. Daarnaast ontbreekt het veelal aan (adequaat uitgevoerd) evaluatieonderzoek. Veel initiatieven zijn gericht op het ontmoetingsaspect, maar volgens Gijsberts en Dagevos (2007) blijkt dit nog lang niet zo gemakkelijk te zijn; allochtone participeren maar matig en veel bijeenkomsten worden juist door de mensen bezocht die toch al positief tegenover contacten met andere bevolkingsgroepen staan. Vooral etniciteitoverstijgende projecten, waarbij gedeelde interesses en belangen ten grondslag liggen, lijken, volgens hen, veelbelovend te zijn.

Wubs en Dagevos (2007) noemen drie voorbeelden van interetnische ontmoetingen op en tussen scholen: vriendschapsscholen, en logeren om te leren.

Vriendschapsscholen (www.vriendschapsschool.nl)

Vriendschapsscholen is een project opgezet om de belemmeringen in ruimtelijke segregatie te overbruggen. Dit in Rotterdam gestarte initiatief brengt scholen met verschillende leerlingpopulaties (witte en zwarte scholen) met elkaar in contact. Samen met de vriendschapsklas worden er verschillende activiteiten ondernomen. Een aantal activiteiten is in de klas, zoals het schrijven van brieven of chatten, maar er zijn ook activiteiten waarbij leerlingen elkaar in levende lijven ontmoeten, zoals bij een sportdag. Ook ouders worden bij het project betrokken, door de interactie tussen ouders van de vriendschapsscholen te stimuleren, zoals door gezamenlijk te koken.

Logeren om te leren:

De in 1996 opgerichte stichting 'logeren om te leren' heeft als doel het organiseren van een uitwisseling met groepjes kinderen uit verschillende culturen. Binnen dit project gaan autochtone en allochtone kinderen van verschillende scholen een nachtje bij elkaar logeren en gaan vervolgens met elkaar naar school. Op deze wijze komen autochtone en allochtone kinderen én ouders, ondanks de ruimtelijke segregatie met elkaar in contact en hebben ze de mogelijkheid elkaar te leren kennen. Doordat de kinderen door bij elkaar logeren zien ze de dagelijkse gang van zaken in de huishouding van een andere dan hun eigen cultuur (Snel & Boonstra, 2005). Voordat ze bij elkaar gaan logeren hebben de kinderen ook telefonisch of per email contact gehad.

7.3 Conclusies

In dit hoofdstuk is gezocht naar antwoorden op de vraag hoe onderwijs gericht op het leren omgaan met culturele diversiteit eruit zou moeten zien. Een eerste conclusie is dat het leren omgaan met andere culturen vraagt om kennis van deze culturen. Wat betreft het kennis hebben van andere culturen valt op dat in de literatuur er weinig precies wordt geformuleerd waaruit deze kennis zou moeten bestaan. Er wordt gewezen op het belang van kennis om vooroordelen te voorkomen, maar tegelijkertijd wordt het risico ervan ook benoemd: teveel kennis over verschillen tussen culturen kan stereotypering juist in de hand helpen. Naast kennis gaat het ook om het ontwikkelen van wenselijke vaardigheden en attitudes. Om kennis over andere culturen op een effectieve wijze aan de orde te stellen in het onderwijs zijn coöperatieve werkvormen van belang volgens de literatuur. De rol van de leerkracht en het pedagogische klimaat kunnen ook een stimulerend effect hebben.

Een tweede conclusie uit het hoofdstuk is dat leren omgaan met culturele diversiteit ook om daadwerkelijk contact met andere culturen vraagt. Volgens de contacthypothese kan contact met andere culturen leiden tot positieve waardering van

elkaar wanneer er sprake is van gelijkwaardigheid, ruimte voor persoonlijke ontmoeting, en onderlinge afhankelijkheid. Contact lijkt een noodzakelijke voorwaarde te zijn voor een positieve waardering van andere culturen, maar niet een voldoende voorwaarde. Onderzoek naar de werking van de contacthypothese geeft geen eenduidig beeld op wat precies een effectieve onderwijscontext is waarbij het hebben van contact het meest bijdraagt aan een positieve attitude. Wel is duidelijk dat regelmatige ontmoetingen van belang zijn en dat er een duidelijke doelstelling aan wordt gekoppeld.

8. Conclusies

In deze verkennende literatuurstudie 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?

Aan de hand van literatuurstudie en interviews met deskundigen is inzicht verkregen in (i) algemene trends in onderwijsbeleid en de schoolpraktijk (hoofdstuk 3 en 4); (ii) percepties, competenties en uitdagingen voor de leerkracht (hoofdstuk 5) en (iii) de wijze waarop intercultureel onderwijs vormgegeven zou kunnen worden (hoofdstuk 6 en 7). In dit laatste hoofdstuk vatten we belangrijke inzichten en conclusies rondom deze drie thema's samen.

De literatuurstudie laat zien dat de toegenomen diversiteit in de samenleving goed zichtbaar is in het onderwijs. 15% van de leerlingen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs heeft een niet-westerse achtergrond. Er zijn daarmee steeds meer cultureel gemengde scholen. Ongeveer een op de tien scholen (po/vo) heeft meer dan 50% allochtone leerlingen. De hoogste concentraties van deze scholen zijn te vinden in de vier grote steden. Deze culturele diversiteit in scholen leidt tot nieuwe uitdagingen voor het onderwijs. Allochtone leerlingen hebben vaker te maken met leerachterstanden, vooral wat betreft taal, en kleurrijke klassen vragen vaak om andere omgangsvormen van leerlingen en leerkrachten. De culturele diversiteit wordt ook benoemd in het onderwijsbeleid. In dit beleid zijn een tweetal sporen te ontdekken. Enerzijds gaat het om het streven naar gelijke kansen door het bestrijden van onderwijsachterstanden bij allochtone leerlingen en het bevorderen van leerprestaties. In dit beleidsstreven staat de kwalificatiefunctie van het onderwijs voorop. Anderzijds gaat het om de socialisatiefunctie van het onderwijs: aandacht voor eigen cultuur, voor verschillen tussen culturen en voor gedeelde waarden en normen in de samenleving. Wat opvalt, is dat in de loop der jaren de specifieke aandacht voor minderheden als doelgroep in het onderwijsbeleid verdwijnt. In het onderwijskansenbeleid is de etnische achtergrond van een leerling niet langer doorslaggevend maar wordt het opleidingsniveau van ouders als criterium gehanteerd. Waar er in het verleden ruimte was voor de ontwikkeling van onderwijs in eigen taal, ligt nu het accent op taalvaardigheid in het Nederlands. En van expliciete aandacht voor kennismaking met cultuurverschillen in het kader van ICO, maakt aandacht voor diversiteit nu deel uit van een breder programma rondom burgerschap waarin gedeelde waarden en normen in de samenleving worden benadrukt. Dat de specifieke aandacht voor minderheden afneemt heeft er mee te maken dat diversiteit als gegeven wordt beschouwd en als geïntegreerd kenmerk van onze samenleving. Dit wordt zichtbaar in de wetgeving rondom onderwijs waarin kennismaken met en kennis hebben van andere culturen als aandachtsgebied expliciet wordt genoemd. Het onderwijs heeft de opdracht alle leerlingen te leren omgaan met de culturele verscheidenheid die de samenleving rijk is en sociale integratie te bevorderen. De maatschappelijke taak van de school krijgt hiermee een nieuwe impuls: leerlingen leren omgaan met diversiteit en tegelijk het

gezamenlijke te bevorderen. De Onderwijsraad (2007) heeft het in dit verband over de 'bindende schoolcultuur'. In de schoolpraktijk zijn er volgens de Onderwijsraad drie manieren waarop actieve scholen een bindende schoolcultuur vormgeven: (a) *convergentie*: deze scholen benadrukken het 'wij-gevoel' in het samen opgroeien in Nederland en besteden weinig aandacht aan de culturele diversiteit van leerlingen; (b) *divergentie*: deze scholen nemen diversiteit in culturele achtergronden van leerlingen als uitgangspunt en maken deze zichtbaar, en (c) *identiteit in religie en levensbeschouwing*: deze scholen nemen eigen, op religie/levensbeschouwing gebaseerde identiteit voorop. De vraag is in welke mate deze verschillende routes bijdrage aan de wenselijke kennis over en kennismaking met andere culturen en hoe precies ze ingericht moeten worden om hieraan een bijdrage te leveren.

Naast deze typering van actieve scholen is de vraag hoe omgaan met culturele diversiteit wordt vormgegeven in andere scholen. Uit onderzoek van de Inspectie (hoofdstuk 4) blijkt dat een meerderheid van de scholen (po/vo) het belangrijk vindt om aandacht te besteden aan bevordering van respect en gelijkwaardigheid en het voorbereiden van leerlingen op een multiculturele samenleving, maar dat van een planmatige en concrete uitwerking van een visie in onderwijsinhouden en activiteiten maar beperkt sprake is. De vertaalslag van beleid naar concrete maatregelen, zoals toewijzen van onderwijstijd, screening en aanschaf van materialen, faciliteiten voor het team om samen te werken, blijkt nog niet goed te lukken. Bovendien is binnen wat scholen doen aan cohesiebevorderend onderwijs is er maar weinig aandacht voor culturele diversiteit. Sociale omgangsvormen en het bevorderen van democratische basiswaarden vinden scholen en leerkrachten belangrijk, kennismaken met andere culturen krijgt echter een lage prioriteit. Maar weinig scholen besteden nu structureel aandacht aan het thema culturele diversiteit in hun onderwijsaanbod, zo blijkt uit onderzoek van de Inspectie. Culturele diversiteit is als onderdeel benoemd in het aandachtsgebied voor burgerschapsvorming en in het kernleerplan dat SLO hiervoor ontwikkeld heeft. Deze inkadering zet het thema voor scholen op de agenda, maar kan er ook toe leiden dat expliciete aandacht voor diversiteit ondergesneeuwd raakt bij de nadruk op gedeelde waarden en normen die centraal staan in burgerschap. Om dit te voorkomen is het van belang het thema diversiteit inhoudelijk te concretiseren. Ervaring met initiatieven rondom ICO (zie hoofdstuk 3) leert immers dat een gebrek aan een concrete invulling leidt tot geringe uitvoering in de praktijk.

De toegenomen diversiteit in scholen heeft ook implicaties voor leerkrachten. Deze literatuurstudie laat zien dat leerkrachten etnische diversiteit als een verrijking ervaren, maar dat zij zich niet altijd voldoende toegerust voelen om op een vruchtbare manier met deze diversiteit om te gaan. Docenten geven aan dat allochtone leerlingen veel aandacht en intensieve begeleiding nodig hebben en zij vinden het lastig om te differentiëren in aanpak. Onderzoek laat zien dat het omgaan met culturele diversiteit extra competenties vragen, boven de reeds benoemde kerncompetenties die leerkrachten volgens de Wet Beroepen in het Onderwijs zouden moeten ontwikkelen. Het gaat ondermeer om bekendheid met de (culturele) achtergronden van leerlingen, het benutten van de culturele bagage van leerlingen in het onderwijs, en de bereidheid van leerkrachten om hun eigen persoonlijkheid te beschouwen binnen de multiculturele omgeving en vanuit verschillende perspectieven naar leerlingen te kijken. Ook samenwerking in teams en met de omgeving, met name ouders, vragen om intensievere inzet op kleurrijke scholen. Het stimuleren van de '*culturele sensibiliteit*' van leerkrachten is van belang.

Uit de literatuurstudie blijkt dat een betere toerusting van leerkrachten bij het omgaan met een cultureel diverse groep van leerlingen belangrijk is, met name op het

pedagogische en didactische vlak. Ook meer *kennis* over sociale en culturele achtergronden van leerlingen wordt wenselijk gevonden. Ervaring met ICO in het verleden leert dat gebrek aan de benodigde leerkrachtcompetenties het slagen van intercultureel onderwijs in de weg stonden (zie hoofdstuk 3). Meer concreet komen de volgende aandachtspunten voor nascholing en opleiding van leerkrachten naar voren:

- Kennis over andere culturen en vaardigheden met betrekking tot interculturele communicatie en omgangsvormen. De vraag is over welke culturele kennis leerkrachten precies moeten beschikken om een voldoende mate van culturele sensibiliteit te ontwikkelen.
- Vormen van differentiatie, met name wat betreft de behoefte van leerlingen aan invloed (autoriteit) en nabijheid.
- Het dilemma tussen enerzijds aandacht vragen voor specifieke groepen en anderzijds het voorkomen van stereotypen; het gevaar bestaat dat dit dilemma een uitvlucht vindt via algemene competenties in dagelijkse situaties.
- Aandacht voor lastige situaties en moeilijke gesprekken in multiculturele klassen. Leerkrachten op zoek naar methoden om leerlingen beter toe te rusten voor het aangaan van de dialoog en het debat over zaken die controversieel of 'beladen' zijn binnen een groep leerlingen. Bijvoorbeeld gesprekken die verband houden met waardendilemma's binnen en tussen (groepen) leerlingen, of onderwerpen die raken aan de delicate balans tussen eenheid en diversiteit (Banks et al., 2006) binnen de school en de samenleving als geheel.

Toerusting van leerkrachten is van belang om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden naar de multiculturele samenleving. Voor alle leerlingen betekent dit dat zij, zoals gezegd, leren omgaan met de culturele verscheidenheid die daarin besloten ligt. Hoofdstuk 6, waarin het perspectief van allochtone leerlingen wordt geschetst, laat zien dat zij daarin een 'lichte voorsprong' hebben. Zij ervaren cultuurverschillen aan den lijve door de verschillen tussen de culturele context in hun thuissituatie en de cultuur en taal die in het publieke domein, bijvoorbeeld op school, centraal staat. Voor leerkrachten is het belangrijk dat zij hier weet van hebben en leerlingen helpen om te switchen tussen de verschillende culturen. Leerlingen ontwikkelen meerdere identiteiten en identificeren zich met uiteenlopende culturele contexten. In multi-etnische klassen blijken zowel cultuurbehoud als cultuuraanpassing bij te dragen aan schoolsucces. Leerlingen die opgroeien in meerdere culturen hebben onderwijs nodig dat in positieve zin bijdraagt aan hun identiteitsvorming, aan identificatie die ruimte biedt voor verbinding met anderen, als ook aan het verwerven van bi-culturele competenties. Hierbij hebben deze jongeren de steun nodig van 'cultureel sensibele' leerkrachten.

Om leerlingen te leren omgaan met culturele diversiteit is het van belang dat zij kennis hebben van en kennismaken met andere culturen, zo blijkt uit hoofdstuk 7. Deze kennis is ook van belang voor leerkrachten. Deze literatuurstudie laat zien dat de literatuur maar weinig precies formuleert welke kennis en vaardigheden ertoe doen. Op hoofdlijnen wordt gewezen op het belang van kennis over (i) sociale omgangsvormen, (ii) interculturele communicatie, (iii) eigen cultuur van de leerling, (iv) verschillen tussen culturen, (v) vooroordelen, discriminatie en racisme, en (vi) migratie, immigratie, en diversiteit in de samenleving. Auteurs als Bank et al. (2005) wijzen daarnaast op het belang van inhouden en concepten die juist het samenbindende benadrukken, zoals wereldburgerschap. Ook de Onderwijsraad (2007) noemt dit een van de pijlers voor een bindende schoolcultuur. Onduidelijk is echter in welke mate en op welke wijze deze kennis aan de orde zou moeten komen. Ervaring met ICO leert dat als je het teveel aan de orde stelt dit tot stereotypering kan leiden, maar bij te weinig of te

algemeen aan de orde stellen kan de culturele dimensie buiten beeld te raken. Benadruk je het gedeelde of juist de verschillen? Hoe koppel je dit aan achtergronden van leerlingen in de klas? Wat moet je precies weten? Op welke lagen van het cultuurconcept, zoals gevisualiseerd in de vier rokken van de ui, moet je je richten?

Ook is de vraag op welke wijze culturele kennismaking vorm zou moeten krijgen. Wat wel duidelijk wordt is dat daadwerkelijk *contact* met andere culturen bevorderend kan werken. Contact is echter geen voldoende voorwaarde. Onderzoek naar de werking van de contacthypothese geeft geen eenduidig beeld op wat precies een effectieve onderwijscontext is waarbij het hebben van contact het meest bijdraagt aan een positieve attitude. Wel is duidelijk dat regelmatige ontmoetingen van belang zijn en dat er een duidelijke doelstelling aan wordt gekoppeld. Ten aanzien van een verdere invulling van een kansrijke aanpak om bij te dragen aan respectvolle kennismaking van leerlingen met andere culturen bestaan veel vragen: hoe groepeer je leerlingen en op welk moment speelt kennis een rol? Hoe benut je ontmoeting om te werken aan wenselijke competenties bij het omgaan met verschillende culturen? Hoe realiseer je ontmoeting op monoculturele scholen? Is contact via internet even kansrijk? (Hoe) kunnen maatschappelijke stages worden benut bij het kennismaken met diversiteit?

Tenslotte

Deze verkennende literatuurstudie over culturele diversiteit in het onderwijs brengt ons tot de volgende conclusies wat betreft implicaties voor leerplanontwikkeling. Ten eerste dat meer inzicht gewenst is in en een nadere specificering van de drie routes voor een bindende schoolcultuur in de schoolpraktijk: hoe kunnen scholen deze routes ontwikkelen, en hoe dragen ze bij aan kennis hebben van en kennismaken met andere culturen?

Ten tweede dat toerusting van leerkrachten van belang is. Belangrijke aandachtspunten zijn daarbij het bevorderen van de culturele sensibiliteit van leerkrachten en het versterken van hun repertoire aan pedagogische en didactische competenties bij het omgaan met culturele verschillen. Tenslotte wijst deze literatuurstudie erop dat ook het leren omgaan met culturele diversiteit een expliciet onderdeel van het onderwijsaanbod zou moeten uitmaken. Kennismaken met andere culturen gaat niet op alle scholen vanzelf, en leidt niet vanzelfsprekend tot een positieve waardering van elkaar. Dit vereist een goede inbedding in het onderwijs. Waar precies een kansrijke aanpak voor culturele kennismaking uit zou moeten bestaan vraagt om verdere uitwerking en onderzoek.

Literatuur

Abram, I. (1998). *Het ABCD van intercultureel leren in de klas*. Den Bosch: KPC.

van den Akker, J., (2005). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In: J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005. Enschede: SLO.

Andriessen, I. & Phaet, K. (2003) Wanneer onderwijs werkt: Naar een contextuele benadering van acculturatie en schoolsucces van allochtone jongeren. *Migrantenstudies*, 19 (4), pp. 266-282.

van Asperen, E. (2003). *Interculturele communicatie & ideologie*. Utrecht: Pharos.

Banks, J.A. et al. (2005). *Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.

Blom, S.V., Hoek, D.J., & ten Dam, G.T.M. (2007). Metacognitieve zelfregulatie, motivatie en perceptie van klassenklimaat. Zijn er sociaal-culturele verschillen? *Pedagogische Studiën*, 1, 20-37.

den Brok, P., Hesp, A., & Servaes, N. (2005). *Help, ik verkleur! Voorbeelden van successen in multiculturele scholen*. Meppel: Uitgeverij School BV.

den Brok, P., Hajer, M., Baptist, J., & Swachten, L. (2004) *Leraar in een kleurrijke school*. Bussum: Coutinho.

CBS (2007). Bevolkingsstatistieken. Verkregen op www.cbs.nl.

Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., & van Eck, E. (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands. *Comparative Education*, 36, 55-72.

Frissen, P.H.A (2004) *Van maakbaarheid naar autonomie en variëteit - een bestuurlijke review van OAB/WSNS/LGF* (Breda, 2004).

Gijsberts, M., & Herweijer, L. (2007). Allochtone leerlingen in het onderwijs. In: Sociaal en Cultureel Planbureau, *Jaarrapport Integratie 2007*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hofstede, G. (1995, 2005). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.

Hajer, M., (2003). *Kleurrijke gesprekken - Interactie in een multiculturele school*. Openbare les, gegeven ter aanvaarding van haar benoeming als lector Lesgeven in de Multiculturele School (april 2003).

Hajer, M., & Meestringa, T. (1995). *Schooltaal als struikelblok - didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.

Hajer, M., Meestringa, T., Miedema, M. (2000). Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid, *Levende Talen*, 1(1), 34-43.

Idema, H., Kasem, A., & Keemaat, H. (2006). *Verbondenheid in verscheidenheid*. Den Haag: Onderwijsraad.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006a). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006b). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, R., & Schooten, E. van, (2005). Onderwijssegregatie in de grote steden. *B en M: tijdschrift voor beleid, politiek en maatschappij*, 32(2), 63-75.

Langberg, M. (2007). *Diversiteit & school*. Enschede: SLO.

Langberg, M. (2007) *Analyse schoolbezoeken Actief Burgerschap en Sociale Integratie*. Enschede: SLO.

Leeman, Y., & Ledoux, G., (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33, 385-399.

Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T., & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs: evaluatie van het Project Intercultureel Leren in de Klas*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Ledoux, G., Overmaat, M., Boogaard, M., Felix, C., & Triesscheijn, B. (2005). *Onderwijskansen bekeken. De stand van zaken in het onderwijskansenbeleid*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

van Leeuwen, B., & Limpens, M., (2007). *Leerlingen verschillen en dat is normaal*. Enschede: SLO.

Ministerie van OCW (2006). *WP2635. Besluit van houdende vaststelling van besluit van het besluit doelstelling en bekostiging onderwijsachterstandenbeleid 2006-2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Mulder, L., Roeleveld, J., van der Veen, I., Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002: ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.

van der Niet, A.M. (2006). *Kennismaken met diversiteit*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2005a). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2005b). *Bakens van spreiding en segregatie*. Den Haag: Onderwijsraad.

van Oostrom, F. (2007a). *De canon van Nederland. Deel A*. Amsterdam: University Press.

van Oostrom, F. (2007). *De canon van Nederland. Deel C*. Amsterdam: University Press.

Pels, T., Lahri, F., & El Madkouri, H. (2006a). *Pedagogiek in moskee Al Wahda*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Pels, T., Lahri, F., & El Madkouri, H. (2006b). *Pedagogiek in moskee Othman*. Verwey-Jonker Instituut. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Pels, T., Dogan, G., & El Madkouri, H. (2006c) *Pedagogiek in moskee Ayasofya*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Renkema, M., Olde Monnikhof, M., Bakker, I., & Dekkers, H. (2000). *Diversiteit in de klas*. Nijmegen: ITS.

Turkenburg, M. (1999). *Gemeentelijke onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Vedder, P. (2004). *Leren in de multiculturele samenleving*. Oratie, Universiteit Leiden.

Vedder, P., Horenczyk, G., & Liebkind, K. (2006). *Ethno-culturally diverse education settings. Problems, challenges and solutions*. Educational Research Review, 2(1), 157-168.

Verkuyten, M. (2006). *Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit*. Oratie, Universiteit Utrecht.

Vermeij, L. (2006). *What's cooking? Cultural boundaries among Dutch teenagers of different ethnic origins in the context of school*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Veugeler, W., ten Dam, G., de Kat, E., Klaassen, C., Leeman, Y., Leenders, H. Maas, S., Meijnen, W., Miedema, S., Radstake, H., Schuitema, J., & Zwaans, A. (2007). De pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schooniveau. Inleiding op het themanummer, *Pedagogische Studieën*, 84(2), 75-83.

WRR (2007). *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Yagmur, S., (2005). *Ethnic identity, behaviour problems and the mediating role of self-esteem: a comparison between Dutch-Turkish and Dutch-Maroccan adolescents*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Bijlage 1

Principes, concepten en richtlijnen voor burgerschapsonderwijs

Banks, et al. (2005) hebben vier principes en tien concepten op basis van theorie, onderzoek, en praktijk opgesteld die essentiële elementen bevatten voor een onderwijsprogramma's voor effectief burgerschap in democratische multiculturele samenlevingen. *Ze wijzen erop dat verschillende lokale, regionale en nationale kwesties toegevoegd moeten worden aan de principes en concepten hier beschreven, en dat deze publicatie gebruikt kan worden voor verdere discussie.*

Principes

I. Diversiteit, Eenheid, Mondiale Onderlinge Verbondenheid, en Mensenrechten

1. *Leerlingen leren over de complexe relaties tussen eenheid en diversiteit in hun lokale, nationale en internationale gemeenschap en de wereld.*
2. *Leerlingen leren over de manieren waarop mensen in hun gemeenschap, nationaal, en regionaal, in toenemende mate onderling afhankelijk zijn van ander mensen in de wereld en verbonden zijn met economische, politieke, culturele, milieukundige en technologische veranderingen die zich over de hele wereld afspelen.*
3. *Het onderwijzen van mensenrechten legt het fundament voor onderwijsprogramma's in burgerschap in multiculturele samenlevingen.*

II. Ervaring en participatie

4. *Leerlingen worden onderwezen in kennis over democratie en democratische instituten en kregen de gelegenheid om te oefenen met democratische vaardigheden.*

Concepten

1. *Democratie*
 - Betekenis van democratie
 - Verspreiding democratie 18e en 19e eeuw
 - Democratie als samenlevings- en staatsvorm
 - Belang van onderwijs voor democratie
 - Culturele democratie: het recht van immigrantengroepen om belangrijke aspecten van de cultuur en taal van hun gemeenschap te behouden
2. *Diversiteit*
 - Variabelen en interactie tussen variabelen (afkomst, cultuur, etniciteit, taal, religie, geslacht, sociale klasse, talenten en beperkingen) die een rol spelen bij diversiteit
 - Geschiedenis van diversiteit
 - Invloed van migratie op diversiteit
 - Belang van groeperingen bij de toenemende erkenning van diversiteit

- Invloed die het behoren tot een bepaalde groep (door van bepaalde afkomst, religie, geslacht etc. te zijn) heeft op het wel of niet hebben van mogelijkheden binnen de maatschappij
3. *Mondialisering*
- Mondialisering als dynamisch proces van toenemende interactie en wederzijdse afhankelijkheid tussen mensen en systemen op aarde
 - Nieuwe kwesties en uitdagingen (rond milieu, werk, culturele veranderingen en nationale soevereiniteit) die samengaan met mondialisering
 - Geschiedenis van mondialisering (handel, migratie)
 - De economische kracht van mondialisering: voor- en nadelen
 - De politieke kracht van mondialisering (informatieontsluiting, invloed op terrorisme, bewegingen om landmijnen en kindsoldaten terug te dringen)
 - De sociale kracht van mondialisering (bedreiging voor uitstervende talen en culturen, veranderingen van identiteit van bepaalde bevolkingsgroepen door cultureel imperialisme, vluchtelingenproblematiek)
 - Anti-globalisten
4. *Duurzame Ontwikkeling*
- Definiëring duurzame ontwikkeling (UNESCO 2002)
 - Noodzaak van duurzame ontwikkeling
 - Link tussen duurzame ontwikkeling en mensenrechten (oneerlijke verdeling van voedsel, huisvesting, gezondheidszorg en onderwijs)
 - Belang van duurzame ontwikkeling in het curriculum
5. *Wereldrijk, Imperialisme, Macht*
- Relaties tussen staten en hoe die zo effectief, democratisch en onpartijdig mogelijk kunnen zijn
 - Historische kijk op relaties tussen machtige en minder machtige staten (relatie met concepten kolonialisme, imperialisme, wereldrijk en macht)
 - Wereldrijken vroeger en nu
 - Nieuwe vormen van imperialisme (media imperialisme, elektronische kolonialisme, communicatie imperialisme)
 - Wereldrijk en superieure militaire technologie (vroeger en nu)
 - De toename van diversiteit door wereldrijken
 - Verhouding tussen macht en diversiteit, mensenrechten etc,
 - Oorzaken van de val van wereldrijken
 - Lessen die uit de geschiedenis getrokken kunnen worden in reflectie op hedendaagse wereldrijken en nieuwe vormen van kolonialisme en p imperialisme
6. *Vooroordelen, Discriminatie, Racisme*
- Ontstaan van vooroordelen (groepen in conflict, uitvergrooten van contrast tussen groepen, verschillen tussen groepen benadrukken en negatief waarden, stereotypering)
 - Wanneer er sprake van discriminatie is (als mensen handelen op basis van hun vooroordelen)
 - Vormen die discriminatie aan kan nemen
 - Institutionele discriminatie
 - Relatie burgerschap en discriminatie: waarom discriminatie onverenigbaar is met democratie

- Vanuit multiculturele en antiracistische onderwijs vragen stellen betreffende de onderwijsleersituatie (welke keuzes worden gemaakt en door wie als bepaald wordt wat geleerd wordt, wiens normen en waarden gelden? etc.)
7. *Migratie*
- Redenen voor migratie
 - Migratie op vrijwillige en onvrijwillige basis, nu en in het verleden
 - Tijdelijke en permanente migratie
 - Vluchtelingenvraagstuk (vooroordelen, sociale, politieke, economische en psychologische barrières)
 - Integratie of segregatie (beleid, regelgeving, (inter)nationale rechten)
 - (permanente) Vluchtelingenkampen
 - Toenemende mate van 'mixed identities', multiculturele en meertalige klassen
 - Bewegingen die voor of tegen migratie zijn, polarisatie
 - Begrip voor migratie als allesomvattend proces op internationale schaal
8. *Identiteit/ Diversiteit*
- Complexiteit van het begrip identiteit
 - Identiteit als voorgeschreven door anderen en identiteit bepaald door individu
 - Invloed van sociale groep en historische omstandigheden op identiteitsvorming
 - Dimensies van identiteit (geslacht, leeftijd, etniciteit, religie etc.)
 - 'mixed identities'
 - Belang van erkenning van diverse identiteiten voor gedeelde identiteit als burger terwijl tegelijkertijd ander identiteiten behouden kunnen worden
 - Belang van respect en tolerantie voor multiculturele samenlevingen
9. *Meervoudige perspectieven/ Verschillende Invalshoeken*
- Belang van meervoudige perspectieven voor burgerschapsvorming
 - Belichten van zowel overeenkomsten als verschillen tussen en binnen groepen
 - Onderwijskundige vraag: hoe kunnen we constructief leren omgaan met mensen die anders zijn dan wij?
10. *Vaderlandsliefde en Wereldburgerschap*
- Manifestatie van vaderlandsliefde in collectieve rituelen (bv. zingen volkslied)
 - Twee kanten van vaderlandsliefde: positieve en negatieve vormen
 - Kritisch vaderlandsliefde (beargumenteerde loyaliteit: trots zijn op de verworven rechten, maar ook problemen aan durven kaarten)
 - Definiëring wereldburgerschap
 - Wereldburgerschap versus ethnocentrisme en negatieve vorm van vaderlandsliefde
 - Naast elkaar bestaan van kritisch vaderlandsliefde en wereldburgerschap ("think globally, act locally")
 - Waarom wereldburgerschap noodzakelijk is voor de complexe hedendaagse wereld

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhouden en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo