

DE VERBINDENDE SCHOOLCULTUUR

advies

DE VERBINDENDE SCHOOLCULTUUR

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit veertien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Advies *De verbindende schoolcultuur*, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nr. 20070055/869, maart 2007.

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2007.

ISBN 978-90-77293-63-8

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: secretariaat@onderwijsraad.nl

(070) 310 00 00 of via de website: www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

Maarten Balyon grafische vormgeving

Drukwerk:

Drukkerij Artoos

© Onderwijsraad, Den Haag

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

DE VERBINDENDE SCHOOLCULTUUR

Hoe kan een gezamenlijke schoolcultuur verschillen overbruggen?

Aan de Minister van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Mevrouw M.J.A. van der Hoeven
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag

ONS BUREAU
20070055/869

DOORLIJFBAAR

CONTACTPERSOON

DOORGESCHRIJVEN

PLAATS- DATUM
Den Haag, 6 maart 2007

TITEL
Advies *De verbindende schoolcultuur*

Mevrouw de Minister,

Met genoegen biedt de raad u hierbij zijn advies *De verbindende schoolcultuur* aan. Hiermee beantwoordt de raad uw adviesvraag van 1 mei 2006.

Het advies richt zich met name op de situatie op scholen met een etnisch gemengde leerlingpopulatie. Deze scholen zijn bij uitstek geschikt om als voorloper op het gebied van sociale integratie en verbinding te functioneren. Immers, leerlingen uit verschillende etnisch-culturele groepen leren op deze scholen met elkaar omgaan. Zij vormen met hun leraren een leef- en werkgemeenschap. Wanneer de school er bewust mee omgaat, werkt deze schoolcultuur als een belangrijke verbindende factor tussen de verschillende groepen op een school. De raad is van oordeel dat de basis voor een dergelijke verbindende schoolcultuur ligt in het streven naar gezamenlijkheid. Scholen zelf wijzen in dit verband op het 'wij-gevoel', een saamhorigheidsgevoel.

In het advies onderkent de raad een drietal routes naar gezamenlijkheid. De eerste route is die van de *convergentie*: eerst de toekomst, dan de herkomst van de leerlingen. Alle leerlingen (deelnemers) van de school groeien op in de Nederlandse context. Hun talenten, rechten, plichten en verantwoordelijkheden staan voorop. Er is bewust geen specifieke aandacht voor de culturele achtergrond van leerlingen. De tweede route is die van de *diversiteit*: eerst de herkomst, dan de toekomst van de leerlingen. Alle leerlingen zijn anders en de school kan een verzamelplaats van culturen zijn. Daarnaast is er een derde route waarin *levensbeschouwingen en religies* als bindmiddel centraal staan.

In eerste instantie is het werken aan een succesvolle schoolcultuur een taak van de scholen zelf. De raad doet in het advies dan ook aanbevelingen gericht op scholen. Van belang is dat de gemengde school bewust keuzes maakt over de wijze waarop de school om wenst te gaan met haar missie.

Vervolgens geeft de raad aan dat de overheid onder andere verbindende schoolculturen kan stimuleren langs de weg van het verder versterken van de bekwaamheden van schoolbestuurders, schoolleiders en leraren op het gebied van culturele convergentie en diversiteit. Ook is het van belang dat lerarenopleidingen structureel aandacht schenken aan kennis en vaardigheid van

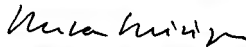
ONDERWIJS raad

HOOFDQUARTIER
2514 JB DEN HAAG
CLAASDOORN 17D 3100 RW
FAX 070 350 15 74
E-MAIL SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL
WEBSITE WWW.ONDERWIJSRAAD.NL


onderwijsgeevenden op het gebied van convergentie en diversiteit. De raad stelt verder voor scholen de gelegenheid te geven zich te ontwikkelen tot *profielschool* op het gebied van *levensbeschouwing* en *godsdiens*t. Een profielschool die uiteraard een verschillende uitwerking zal kennen in het openbaar en in het bijzonder onderwijs.

De raad hoopt met dit advies een constructieve bijdrage te hebben geleverd aan de versterking van een verbindende schoolcultuur op het toenemend aantal gemengde scholen.

Namens de Onderwijsraad,



Prof. dr. A.M.L. van Wieringen
Voorzitter



Drs. A. van der Rest
Secretaris

Inhoud

Samenvatting	9
1 Inleiding: de schoolcultuur op de pluriforme school	13
1.1 Verbindende schoolcultuur als uitdaging	13
1.2 Wat is een schoolcultuur?	15
1.3 Adviesvraag	15
1.4 Over dit advies	17
2 De pluriforme samenleving en het onderwijs	20
2.1 De school en gezinnen en kinderen van niet-westerse afkomst	20
2.2 De school en het integratieproces van jongeren	23
2.3 De school, levensbeschouwing en religie	25
2.4 De school in het multicultureel debat over pluralisme en eenheid	28
3 Schoolcultuur	30
3.1 Wat is cultuur?	30
3.2 Uitwerking van het model	31
3.3 Schoolculturen	33
3.4 Bruggen tussen culturen: pijlers voor een verbindende schoolcultuur	34
4 Drie routes naar een gezamenlijke schoolcultuur	40
4.1 Werken aan een diverse, leerzame schoolcultuur	40
4.2 Route A: convergentie en Nederlander zijn voorop	44
4.3 Route B: aandacht voor diversiteit centraal	47
4.4 Route C: identiteit in religie en levensbeschouwing	50
4.5 Leerlingen over schoolcultuur	53
4.6 Conclusie: verschillende wegen leiden naar een gezamenlijke schoolcultuur	56
5 De school als gemeenschap. Wat werkt en wat niet?	57
5.1 Leren van successen én falen	57
5.2 Vijf succesfactoren toegelicht	58
5.3 Successen, valkuilen en oplossingen in drie routes naar gezamenlijkheid	63
5.4 Succesvolle rollen in de school	68
5.5 Conclusie: kenmerken van een succesvolle schoolcultuur op gemengde scholen	71
6 Op weg naar een verbindende schoolcultuur	73
6.1 Hoofdboodschap: gezamenlijkheid voorop	73
6.2 Visie op het multiculturele karakter van de school	74

6.3	Wat kan de gemengde school nog meer doen (schoolbeleid)?	76
6.4	Wat kan de overheid doen (vijf beleidstrajecten)?	81
6.5	Tot slot: ook de niet-gemengde school heeft een multiculturele taak	89
	Afkortingen	90
	Figurenlijst	91
	Literatuur	92
	Geraadpleegde deskundigen	96
	Bijlagen	
	Bijlage 1: Adviesvraag	B.1-99
	Bijlage 2: Mogelijke stappen om schoolcultuur te veranderen	B.2-103

Samenvatting

Leerlingen uit verschillende etnisch-culturele groepen leren op school met elkaar omgaan. Zij vormen met hun leraren een specifieke leef- en werkgemeenschap, een *schoolcultuur*. Tenminste ... áls zij samen naar school gaan. Scholen worden immers steeds 'zwarter' en 'witter'. De raad heeft recentelijk geadviseerd over de aanpak van deze onderwijssegregatie. Het huidige advies gaat juist over scholen met een multiculturele leerlingenpopulatie. Hoe komt op multiculturele scholen een schoolcultuur tot stand die de verschillende etnische groepen aan zich bindt? Dat is de hoofdvraag van het advies.

Er is geen pasklare oplossing voor de vragen en problemen van de cultureel gemengde school. Het advies wil slechts een handreiking bieden tot nadenken en handelen. Het advies heeft betrekking op openbare en bijzondere scholen, de hoogste groepen in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, en het middelbaar beroepsonderwijs.

Hoofdboodschap: verbondenheid voorop

Wij-gevoel en visie

De basis voor een verbindende schoolcultuur ligt in de gezamenlijkheid. Scholen die voor het advies onderzocht zijn, wijzen op het 'wij-gevoel': iedereen maakt deel uit van déze school, met déze waarden, normen, gewoontes en activiteiten. Gemengde scholen lijken vooral succesvol als zij een visie hebben op wat de meerwaarde is van hun school. Deze visie geeft aan hoe de school wil omgaan met het multiculturele karakter. Op basis van deze visie ontstaat één schoolbeeld, dat de school uitdraagt naar samenwerkingspartners, ouders, enzovoort. Gemengde scholen moeten wel responsief om kunnen gaan met hun visie en beleid. Als de schoolpopulatie van samenstelling verandert, moet de school immers mee veranderen en een (nieuw) antwoord op de veranderingen hebben.

Drie routes

Op basis van de informatie over de scholen met wie voor dit advies gesproken is, kunnen drie visies onderscheiden worden met de bijpassende (beleids)route.

1) Convergentie en Nederlander zijn voorop

Het ideaalbeeld van deze scholen is een school als motor van individueel talent, ongeacht achtergrond. Daarom kijkt de school naar de talenten, rechten, plichten en verantwoordelijkheden van de individuele leerling of deelnemer. Er is bewust geen specifieke aandacht voor de culturele, levensbeschouwelijke of godsdienstige achtergrond van leerlingen. Niet de herkomst, maar de toekomst is het uitgangspunt.

2) Aandacht voor diversiteit centraal

Deze scholen vinden het juist van belang dat de culturele achtergrond van leerlingen niet wordt verloochend. Zij profileren zich met hun gemengde populatie, bijvoorbeeld als wereldschool of als een verzamelplaats van culturen. Zij zien zichzelf als Nederlandse scholen met Nederlandse normen en waarden. Maar er is ook veel aandacht voor diverse le-

vensovertuigingen, zonder één daarvan tot uitgangspunt van de visie te maken. De visie is juist dat de pluriformiteit (en waarde) van geloofsbeleving en cultuur erkend en benoemd wordt.

3) Identiteit in religie en levensbeschouwing

Deze scholen stellen levensbeschouwing en religie als bindmiddel centraal. Dat kan zijn een actieve invulling van de grondslag van het openbaar onderwijs; maar ook een bijzondere school die andere godsdiensten en levensbeschouwingen benadert vanuit de eigen identiteit. Op deze scholen kunnen leerlingen leren dat ook in een andere levensbeschouwing of godsdienst elementen zitten die overeenkomen met hun eigen levensbeschouwing of godsdienst.

Verschillen per schoolsoort

In het *primair onderwijs* gaan leerlingen vaak nog onbevooroordeeld met elkaar om. Anders ligt dat soms voor hun ouders. Het beleid richt zich dan veel meer op het bevorderen van gezamenlijkheid onder ouders. Scholen voor *middelbaar beroepsonderwijs* zijn soms minder op gezamenlijkheid gericht en meer op het nabootsen van de gewenste houding en cultuur in de beroepstakken waarvoor wordt opgeleid. Tot slot zijn veiligheid en geborgenheid in het *vmbo* (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) wellicht nog meer van belang dan in andere sectoren.

Wat kan de school zelf doen?

In eerste instantie is het werken aan een succesvolle schoolcultuur een taak van de scholen zelf. De raad doet vier aanbevelingen gericht op scholen.

1) Ga na welke zaken centraal staan in de schoolcultuur

Elke schoolcultuur rust op gemeenschappelijke pijlers zoals gedeelde vooronderstellingen, waarden en normen. Deze komen tot uiting in verhalen, symbolen, rituelen en vieringen; samen sporten, samen verdriet uiten, samen protesteren, een gezamenlijk logo, samen iets voor een ander betekenen. Dergelijke zaken dragen bij aan de kracht van een schoolcultuur. De school doet er goed aan de gezamenlijke zaken te expliciteren of bewust te bevorderen.

2) Investeer in externe relaties

Door heldere keuzes te maken kunnen het schoolbestuur en de schoolleiding de schoolcultuur herkenbaar maken voor hun relaties. Vanuit dit schoolbeeld werkt de school samen met anderen. Sporttoernooien, digitale samenwerking aan projecten, en andere ontmoetingen tussen scholen kunnen de schoolcultuur versterken.

3) Maak de leerling medeverantwoordelijk via burgerschapsvorming

Burgerschapsvorming behoort een onderdeel te zijn van het dagelijkse schoolleven en het onderwijsprogramma. Daarbij is aandacht voor grote waarden en beginselen van groot belang, maar ook aandacht voor kleinere deugden zoals respect voor anderen en omgangsvormen. Burgerschapsvorming vindt bijvoorbeeld ook plaats wanneer jongeren medeverantwoordelijk worden gemaakt voor het schoolgebouw, de organisatie en het onderwijs.

4) Zorg voor cultureel sensitieve bestuurders, schoolleiders en leraren

De rol van het bestuur en de schoolleiding in de ontwikkeling van de schoolcultuur is cruciaal. Zorg als *schoolbestuur* voor een schoolleider met visie en de wil deze in de praktijk te brengen. Wijs verantwoordelijkheden toe: wie heeft de portefeuille schoolcultuur en culturele diversiteit? Vergroot als *schoolleider* het draagvlak voor de visie en het beleid door goed contact te onderhouden met de werkvloer. Alle *leraren*, maar vooral die op een multiculturele school, hebben culturele sensibiliteit nodig: oprechte interesse in de ander, ook wanneer die een andere achtergrond heeft; in staat zijn te communiceren met personen die anders denken en handelen.

Wat kan de overheid doen?

1) Sluit aan bij burgerschapsvorming en stimuleer onderzoek naar schoolcultuur

Vanaf het schooljaar 2006-2007 zal de Onderwijsinspectie toezien op de manier waarop scholen invulling geven aan de nieuwe Wet op actief burgerschap en sociale cohesie. De raad is van mening dat scholen ook een inspanningsverplichting hebben ten aanzien van schoolcultuur. Immers, de leerling leert op school participeren in een leefgemeenschap en dat maakt onderdeel uit van burgerschapsvorming. De huidige wetgeving biedt hier toe voldoende handvatten. De minister doet er goed aan over enkele jaren opnieuw te bekijken of bestaande wetgeving en toezicht nog altijd voldoen als het gaat om schoolcultuur, met name op gemengde scholen.

2) Verduidelijk de plaats van nieuwe bevolkingsgroepen in de canon

Het tweede beleidstraject is die rondom de ontwikkeling van een canon voor het onderwijs. Bij elk relevant venster van de canon zouden steeds aspecten aan bod moeten komen die verwijzen naar specifieke verhalen en bijdragen van diverse bevolkingsgroepen. Docenten kunnen in de les gebruikmaken van deze inhoud. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om vroegere en bestaande relaties tussen Nederland en herkomstlanden van migranten.

3) Stimuleer de ontwikkeling van profielscholen levensbeschouwing en godsdienst

Leerlingenpopulaties zijn niet alleen multicultureel maar ook multireligieus geworden. Het derde beleidstraject heeft hierop betrekking. De minister zou een project kunnen opzetten waarin scholen ervaring kunnen opdoen met het thema godsdienst en levensbeschouwing. Scholen die als voorlopers op het gebied van levensbeschouwingen- en godsdienstenonderwijs beschouwd worden, kunnen extra gesubsidieerd worden om hun profiel verder uit te werken.

4) Stimuleer kosmopoliet schoolprofiel voor gemengde scholen

Het vierde beleidstraject is internationalisering en interculturalisering van het onderwijs. De raad adviseert de minister multiculturele scholen te stimuleren een internationaal of kosmopolitisch profiel te ontwikkelen. De raad zou het van belang vinden als de minister voorlopig één multiculturele school specifiek vroeg na te denken of zij het Internationaal Baccalaureaat zou willen aanbieden binnen het kader van dit experiment.

5) Stimuleer ontwikkeling multicultureel competente docenten

Het laatste beleidstraject gaat om de bekwaamheden van leraren. Leraren op multiculturele scholen moeten openstaan voor andere culturen. Eigenlijk zou elke docent dit moeten kunnen en elke lerarenopleiding dient daarom aandacht aan dit thema te besteden. Een aparte opleiding is dus niet wenselijk. Wel kan de minister nagaan hoeveel leraren-

opleidingen deelprogramma's aanbieden rond dit thema en indien nodig afspraken maken over uitbreiding hiervan. Daarnaast zou de minister één of meer veldorganisaties aan kunnen wijzen als expertisecentrum multicultureel leren, in aansluiting op bestaande veldinitiatieven.

Tot slot: ook de niet-gemengde school heeft een multiculturele taak

Juist op scholen waar weinig leerlingen zijn met een andere culturele afkomst moet het onderwijs erop toezien dat leerlingen in aanraking komen met andere culturele gedachten, gebruiken en uitingen. Een 'witte' school zou in haar schoolplan en schoolgids aan kunnen geven hoe zij hieraan wil werken. Op termijn zullen steeds meer scholen een meer diverse leerlingenpopulatie hebben. Ook deze 'scholen in transitie' kunnen hun voordeel doen met dit advies.

1 Inleiding: de schoolcultuur op de pluriforme school

Een school met een etnisch-cultureel gemengde leerlingenpopulatie heeft mede tot taak om een schoolcultuur te vormen waarmee leerlingen, ouders en leraren van verschillende culturele en levensbeschouwelijke achtergronden zich kunnen identificeren. In dit advies geeft de Onderwijsraad handreikingen aan scholen die voor deze omvangrijke taak staan, en gaat na hoe samenwerkingspartners en de overheid scholen hierbij kunnen helpen. Het eerste hoofdstuk beschrijft de aanleiding voor het advies, de adviesvragen van de minister, en de aanpak en opbouw van het advies.

1.1 Verbindende schoolcultuur als uitdaging

Het onderwijs staat dagelijks voor de opgave uit te vinden hoe op een goede manier kan worden samengewerkt door mensen met verschillende achtergronden. Aan integratie werkt het onderwijs als het ware bij voortduring. En dat gaat met vallen en opstaan. Het onderwijs heeft tot doel leerlingen te introduceren in gestructureerde kennisgebieden. Onderwijsinstellingen leiden leerlingen ook op tot Nederlands burger in een democratische rechtsstaat en samenleving en bereiden hen voor op hun latere participatie in het beroepsleven. Het onderwijs legt naar de mening van de raad tevens de basis voor sociale binding tussen groepen en een goede integratie van bevolkingsgroepen. Er zijn wetten, waarden en regels die de school hierbij als vertrekpunt neemt. Het gaat dan allereerst om de vertaling van waarden naar de schoolcontext. Keuzevrijheid en vrijheid van vereniging, maar ook saamhorigheid, sociale binding en zorg voor elkaar. Een sociale en democratische samenleving zoals de Nederlandse rust bovendien op een aantal belangrijke pijlers zoals de Grondwet en internationale wetten en verdragen (de Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind). Ook deze zijn uitgangspunt voor het onderwijs en de omgang op school. Kortom: Nederlandse wetten, waarden en uitgangspunten hebben op elke school een belangrijke plek. Daarbinnen zijn nieuwe bijdragen welkom. Deze zullen op hun beurt en na verloop van tijd weer van invloed zijn op wat de samenleving als Nederlandse cultuur beschouwt: deze wordt zodoende gevoeliger voor aanvullingen en verrijkingen.

Tegelijk wijst onderzoek uit dat jongeren van niet-Nederlandse afkomst die goed integreren, juist diegenen zijn die de cultuur van herkomst én de cultuur van het ontvangend land weten te combineren. Dit betekent dat het onderwijs, naast aandacht voor Nederlands burgerschap, Nederlandse waarden en de Nederlandse taal, oog moet hebben voor het opnemen en onderbrengen van de (culturele) verschillen die bestaan tussen leerlingen. De school moet het voor de leerlingen mogelijk maken hun 'eigen' cultuur te (her)ontdekken en leren kennen, en tevens te zien welke plaats deze heeft in een breder maatschappelijk perspectief.

Het spanningsveld tussen Nederlandse waarden enerzijds en aandacht voor de culturen van herkomst anderzijds vormt de achtergrond van dit advies over schoolcultuur op gemengde scholen. Het advies zoekt daarbij naar de verbindende elementen en de pijlers die een gezamenlijke schoolcultuur kunnen ondersteunen.

Voor scholen is het zoeken naar een goede balans niet eenvoudig, al zal de raad in het advies laten zien dat het op veel scholen doorgaans goed gaat. Werken vanuit de Nederlandse cultuur is een kernopgave van het onderwijs. Tegelijkertijd moet die cultuur openingen bieden voor bijdragen van nieuwkomers in de samenleving. De voortgezette segregatie tussen scholen maakt dit alles niet makkelijker. Het aantal scholen met een etnisch-cultureel gemengde leerlingenpopulatie neemt af. Scholen zijn 'zwarter' en 'witter' geworden.¹ In 2004 had bijna één op de tien scholen in het basis- en voortgezet onderwijs meer dan 50% leerlingen van niet-autochtone afkomst. In het voortgezet onderwijs zijn de schoolvestigingen waarin ook de basis- en beroepsgerichte leerwegen van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) zijn vertegenwoordigd het meest gekleurd, terwijl dit het minst geldt voor havo/vwo-scholen.² De meeste zwarte scholen bevinden zich in de grote steden, waar rond de helft van alle leerlingen van niet-Nederlandse herkomst is. Scholen met meer dan 50% leerlingen van niet-westerse afkomst zijn daar weliswaar een afspiegeling van de omgeving, maar ook een uiting van de woonsegregatie in Nederland (waarbij niet-autochtonen veel vaker in de stedelijke omgeving wonen). In het advies *Bakens van spreiding en integratie* adviseert de raad over de aanpak van de segregatie in het onderwijs.³ Deze aanpak moet op lokaal niveau tot stand komen. De eerste stap is overleg tussen scholen en gemeente. Zij moeten bezien of zij tot afspraken over spreiding en integratie kunnen komen. Het kan onder meer gaan om afspraken over onderwijshuisvesting, het stimuleren van ouderinitiatieven tot groepsaanmelding op een 'te witte' of 'te zwarte' school, en afspraken die een betere verdeling van leerlingen met (taal)achterstanden over de scholen tot doel hebben.

Ook wanneer het mogelijk is een einde aan de segregatie te maken, staan scholen voor een lastige opgave. Er ontstaan dan meer scholen met een etnisch gemengde leerlingenpopulatie, die voor de uitdaging staan een gezamenlijke schoolcultuur op te bouwen. Hoe doet een school dat met een cultureel diverse leerlingen- (en leraren-) populatie? Dit advies wil hierop antwoorden vinden. De raad verstaat daarbij onder een gemengde school een school waar een aanzienlijk deel van de leerlingenpopulatie afkomstig is uit een andere cultuur en/of etnische groep dan de traditionele Nederlandse.⁴ Dat wil zeggen een school met een mix van autochtone en niet-autochtone óf een mix van groten-deels niet-autochtone⁵ leerlingen. Deze scholen staan voor de moeilijke taak om een zo diverse populatie samen te brengen in een verbindende schoolcultuur.

Het voert in het kader van dit advies te ver ook in te gaan op de noodzaak voor scholen met een overwegend traditionele *autochtone* leerlingenpopulatie om vorm te geven aan intercultureel onderwijs. Ook op deze scholen is het gewenst dat leerlingen in aanraking

1 *Zwarte scholen worden nog zwarter (2006). Overigens suggereert de term zwarte school een homogeniteit die er meestal niet is. Deze scholen hebben immers vaak leerlingen uit (veel) verschillende etnische groepen.*

2 SCP, WODC & CBS, 2005.

3 Onderwijsraad, 2005b.

4 In het advies worden voor deze scholen verschillende termen gebruikt: *multiculturele school, multi-etnische school, gemengde school.*

5 De raad zal de term *allochtoon* in het advies overigens waar mogelijk vermijden, omdat het doet voorkomen alsof alle leerlingen van niet-Nederlandse afkomst als één groep met gezamenlijke kenmerken zijn op te vatten, terwijl dat niet zo is.

komen met andere culturele gedachten, gebruiken en uitingen en er een positieve grondhouding heerst ten opzichte van (etnische) diversiteit.⁶ Ook voor deze scholen geldt dat ze werken aan een perspectief dat verder gaat dan het traditionele kader en dat bijdragen van meerdere groepen kan omvatten.

1.2 Wat is een schoolcultuur?

Een cultuur is te omschrijven als een geheel van denkmodellen en gedragspatronen. Culturen verschillen van elkaar als het gaat om de normen en waarden die centraal staan, de taal, de gewenste non-verbale communicatie en de mate en vorm van lichamelijk contact en gedrag. Een cultuur kan gebonden zijn aan een groepering, maar ook aan een bepaalde *setting* zoals het dagelijks samenleven op een school.⁷ De situatie op een school heeft specifieke kenmerken die scholen over de hele wereld met elkaar gemeen hebben. Deze schoolsituatie is duidelijk anders dan de situatie thuis en in de werk-omgeving. In die zin is er sprake van een wereldwijd gedeelde schoolcultuur. Immers, elke school zet kinderen en jongeren van gelijke leeftijden gedurende enkele jaren dagelijks bij elkaar, met het doel die kennis en vaardigheden op te doen, die voor maatschappelijke participatie noodzakelijk zijn.⁸ De volwassenen (leraren, schoolleiding) die deel uitmaken van de schoolcultuur staan in een nauw omschreven relatie tot de jongeren. Leerlingen kiezen niet voor deze context, maar maken er, zodra ze naar school gaan, verplicht deel van uit. Voor elke nieuwe leerling die de school binnenkomt is dit een nieuwe culturele situatie, die aanpassing vereist. Hoofdstuk drie gaat uitgebreider in op het conceptuele kader van dit advies, waarin de begrippen cultuur en schoolcultuur centraal staan.

1.3 Adviesvraag

De minister van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) heeft de raad gevraagd advies uit te brengen over de schoolcultuur op gemengde scholen (zie bijlage 1). De hoofdvraag van het advies is: *hoe komt op multiculturele scholen een schoolcultuur tot stand die de verschillende etnische groepen aan zich bindt, waarin alle leerlingen zich herkennen en waaraan leerlingen met verschillende etnische achtergronden een constructieve bijdrage kunnen leveren?*

*Deelvragen:*⁹

- Hoe kunnen het onderwijs en het (onderwijs)beleid ertoe bijdragen dat cultuurverschillen op school constructief benut worden? Zijn er daarbij verschillen in schoolcultuur tussen verschillende onderwijssectoren?
- Wat betekent dit alles voor de schoolleider, de leraar, de leerling?
- Hoe kan de overheid goede schoolculturen stimuleren en overdraagbaar maken?

6 Schriftelijke bijdrage van Landelijk Bureau Racismebestrijding aan dit advies, zie paragraaf 1,4, Aanpak.

7 Vedder & Horenzcyk, 2006.

8 Uiteraard zijn wij ons bewust van de verschillende omstandigheden in de wereld waaronder kinderen naar school gaan. In veel ontwikkelingslanden gaan veel kinderen immers niet naar school of hooguit een paar jaar, en de lessen zijn niet altijd in een (school)gebouw.

9 De eerste deelvraag in de adviesvraag van de minister (zie bijlage 1) luidt: Hoe kan het onderwijs en het (onderwijs) beleid zorgen voor een verbindende schoolcultuur? De raad behandelt deze vraag niet apart, omdat het thema van de verbindende schoolcultuur besloten ligt in de hoofdvraag van het advies.

Toelichting

Er is geen pasklare oplossing voor de problemen en vragen van een gemengde school, en dit advies beoogt niet met een eindoplossing te komen. Wanneer de aanbevelingen van het advies worden opgevolgd en uitgevoerd, zijn niet alle problemen en vragen van de scholen, de ouders en de leerlingen weggenomen. De raad wil met het advies slechts een bijdrage leveren aan de toekomstige ontwikkelingsrichting van de scholen. Hij wil een handreiking tot nadenken en handelen geven naar aanleiding van de zaken die nu in het onderwijs spelen. In de toekomst zal dit van nog groter belang zijn, als steeds meer scholen een gemengde leerlingenpopulatie krijgen zoals de samenleving, de overheid en de scholen dat zelf graag willen.

Het advies wil aangeven hoe een gemengde school om zou kunnen gaan met zijn multicultureel karakter. Het zoeken en versterken van datgene wat verbindt is daarbij van groot belang. De minister vraagt de raad ook te kijken naar de rol van de cultuurhistorische canon hierin. Daarnaast vraagt de raad zich af of het voor scholen nodig of wenselijk is om bewust beleid te voeren op het gebied van culturele diversiteit (deelvraag 1). De raad wil vervolgens met het advies op een concreet niveau komen door vanuit de rollen van betrokkenen naar de multiculturele schoolcultuur te kijken: de schoolleider (en het schoolbestuur), de leraar en de leerling zelf (deelvraag 2). Dit advies gaat niet in op de rol van ouders, omdat de raad hier recentelijk over heeft geadviseerd.¹⁰ Tot slot gaat het advies na hoe de overheid een rol kan spelen als het gaat om het bereiken van verbindende schoolculturen (deelvraag 3). Het advies heeft betrekking op de hoogste groepen in het basisonderwijs, op het voortgezet onderwijs, en op het middelbaar beroeps-onderwijs. Het gaat zowel om het openbaar als het bijzonder onderwijs. Scholen met een diverse populatie staan meestal pas in de belangstelling wanneer zij met veiligheidsproblemen kampen. In dit advies staat het thema veiligheid niet centraal, maar de raad gaat er wel van uit dat een heldere en hechte schoolcultuur in grote mate bijdraagt aan de veiligheid op school.

Hoewel het advies allereerst betrekking heeft op multiculturele scholen, zijn sommige aanbevelingen gericht op alle scholen. Elk school streeft immers naar een hecht en veilig schoolklimaat. De raad zoekt in dit advies naar wegen waarlangs scholen dit kunnen bereiken, waar nodig en wenselijk met steun van de overheid. Bovendien zullen op termijn steeds meer scholen een multiculturele leerlingenpopulatie kennen, als het beleid rondom segregatie resultaten begint af te werpen. Steeds meer scholen krijgen dan te maken met de specifieke uitdagingen en moeilijkheden die een gemengde school met zich meebrengt. De raad hoopt en verwacht dat ook deze 'scholen in transitie' hun voordeel kunnen doen met het voorliggende advies.

Er is veel literatuur over thema's als de multiculturele samenleving, interculturele communicatie, interculturele pedagogiek, sociale cohesie, integratie en inburgering.¹¹ Ook de Onderwijsraad heeft eerder aandacht besteed aan gezamenlijkheid (de canon) en culturele diversiteit in het onderwijs. Het advies blijft niet uitgebreid stilstaan bij deze discussies, maar richt zich zo veel mogelijk op het schoolniveau. Uit onderzoek wordt vooralsnog niet duidelijk of een bepaalde schoolcultuur ook leidt tot betere leerprestaties. Dat hoeft ook niet, het is enkel meegenomen als het zo is. Het uitgangspunt van de raad is namelijk dat een ontspannen en veilige schoolcultuur een doel op zich is.

¹⁰ *Onderwijsraad, 2005a.*

¹¹ *Overigens is er weinig onderzoek naar schoolculturen en de voorwaarden voor het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur in een multiculturele en -etnische omgeving. Hierop komt de raad bij het formuleren van aanbevelingen terug.*

1.4 Over dit advies

Eerdere adviezen

De raad ziet dit advies als een vervolg op eerder uitgebrachte adviezen en verkenningen over de sociale rol van het onderwijs: de verkenning *Samen leren leven* (2002) en de adviezen *Onderwijs en burgerschap* (2003), *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* (2004b) en *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs* (2005a). *Samen leren leven* ging na hoe het onderwijs kon bijdragen aan de sociale samenhang in de maatschappij. In de onderwijsinhoud was, aldus de raad, in 2002 nog te weinig ruimte voor burgerschapscompetenties. Op schoolniveau was meer betrokkenheid, participatie en medezeggenschap van ouders, leerlingen en deelnemers nodig. Tot slot veronderstelde de raad dat sociale samenhang en veiligheid in de omgeving van de school een gunstige invloed konden hebben op scholen. Het advies *Onderwijs en burgerschap* sloot aan op deze verkenning. De raad werkte hierin drie niveaus van burgerschapsvorming uit: schoolburgerschap (binnen de school als gemeenschap), maatschappelijk burgerschap (onder meer binnen de plaatselijke gemeenschap) en staatsburgerschap (binnen de politieke gemeenschap). Mede op basis van dit advies is de Wet op actief burgerschap en sociale integratie in het primair en voortgezet onderwijs op 9 december 2005 tot stand gekomen en op 1 februari 2006 in werking getreden. Deze wet regelt de verplichting voor scholen voor primair en voortgezet onderwijs om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Scholen hebben de opdracht hun leerlingen voor te bereiden op deelname aan de pluriforme samenleving. Binnen het onderwijs dienen leerlingen te leren over en in aanraking te komen met leeftijdgenoten met verschillende achtergronden en culturen. Op deze manier kan een school een belangrijke bijdrage leveren aan de voorbereiding van leerlingen op deelname aan de samenleving.

Het huidige advies bouwt verder op dit thema en kijkt naar de invulling die een school via de schoolcultuur geeft aan schoolburgerschap. Het gaat dan om de wijze waarop de school erin slaagt een gemeenschap te vormen waarvan alle leerlingen deel uitmaken en al werkende weg leren wat het inhoudt om deel van een samenleving te zijn.

De school werkt bij het vormgeven van een gezamenlijke schoolcultuur samen met uiteenlopende partners. In het advies *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* is de aard van deze samenwerking voor een deel van de leerlingenpopulatie van scholen (multicultureel of anderszins) aan bod geweest. De raad inventariseerde in en buiten het onderwijs welke voorzieningen bestonden voor enerzijds leerlingen met problemen en anderzijds leerlingen die uitblonden op school. Hij concludeerde dat er voor leerlingen met problemen volop beleid en hulpinstanties aanwezig waren. Echter, praktische problemen zoals verscotting, gebrek aan afstemming tussen scholen en hulpverleners, uiteenlopende wijzen van bekostiging en wettelijke regelingen zorgden ervoor dat de onderwijspraktijk vaak weinig effectief kon omgaan met deze leerlingen. De raad zag in de totstandkoming van samenwerking tussen onderwijs en externe deskundigen in een uitvoeringsteam (zorgadviesteam) een belangrijke ontwikkeling, die steeds vaker voorkwam en verder gestimuleerd moest worden. Ook Operatie Jong¹² heeft aangegeven hieraan prioriteit te geven. De ministerraad heeft in september 2003 ingestemd met de twaalf prioriteiten in de proeve van de jeugdagenda. Operatie Jong heeft deze thema's vervol-

12

Operatie Jong is een samenwerkingsverband van de ministeries van VWS, OCW, Justitie, SZW en BZK. Het kabinet heeft Steven van Eijck benoemd tot Commissaris Jeugd- en Jongerenbeleid. Hij staat aan het hoofd van het projectbureau van Operatie Jong.

gens uitgewerkt in plannen van aanpak.¹³ Operatie Jong geeft hierin aan de bestaande regionale samenwerkingverbanden (waarvan alle instellingen voor primair onderwijs deel uitmaken) te willen steunen bij het opzetten en onderhouden van eigen zorgstructuren. In het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs zet Operatie Jong in op een toename van scholen met een zorgadviesteam, via praktijkontwikkeling, ondersteuning bij implementatie, overdracht van praktijkervaring, resultaatbepaling en monitoring. De financiële middelen hiervoor zijn in de begroting van het ministerie van OCW opgenomen.

Het meest recente advies over de sociale rol van onderwijs (*Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*) handelt over de vraag hoe een school zichzelf kan versterken door ouders en leerlingen actieve rollen binnen de school te geven. In feite gaat het in dit advies om het versterken van de schoolcultuur door het realiseren van goede en sterke professionele en persoonlijke relaties tussen de betrokkenen bij de school. De raad stelt in het genoemde advies dat elke school zou moeten werken aan structureel contact met ouders. Het zal scholen niet altijd lukken om (alle) ouders te bereiken, maar de raad hoopt en verwacht dat scholen volharden in hun pogingen. Daarnaast geeft de raad aan hoe belangrijk het is om als school te zorgen dat leerlingen voldoende mogelijkheden hebben voor participatie en medeverantwoordelijkheid. Het voorliggende advies over schoolcultuur bouwt voort op deze aanbevelingen. Zonder medewerking van de ouders en de leerlingen wordt de ontwikkeling van een verbindende schoolcultuur op gemengde scholen erg lastig.

Tot slot heeft het advies ook raakvlakken met het in de inleiding genoemde advies over het tegengaan van segregatie in het onderwijs (*Bakens voor spreiding en integratie*, 2005b) en met het advies *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011* (2005c). Zoals de raad in het huidige advies zal laten zien, liggen internationalisering en multiculturalisering van het onderwijs als concepten en onderwijspraktijken dicht bij elkaar dan soms wordt gedacht.

Aanpak

Voor dit advies zijn vele praktijkervaringen verzameld en geanalyseerd. Er is niet bijster veel wetenschappelijk onderzoek verricht naar succesvolle schoolculturen. Dit is een belangrijke lacune, waardoor het niet mogelijk is met zekerheid te zeggen wat werkt en wat niet, welk effect een school bereikt met een bepaalde vorm van schoolcultuur en welke instrumenten effectief zijn. Toch heeft de raad op basis van de vele praktijkervaringen gemeend te kunnen adviseren over de schoolcultuur op multiculturele scholen. Maar steeds met de kanttekening dat systematisch onderzoek naar dit thema van cruciaal belang is.

De volgende activiteiten zijn uitgevoerd voor dit advies:

- Een literatuurstudie naar de multiculturele samenleving en de gemengde school.
- Een panel over schoolcultuur met leraren van gemengde scholen.
- Gesprekken met deskundigen over diversiteit op school.
- Secundaire analyses op de casussen van het voormalige Thorbecke College en het Niels Stensen College.¹⁴

¹³ *Operatie Jong*, 2004.

¹⁴ Den Brok, Hajer & Patist, 2007a, 2007b. Deze casussen zijn uitgevoerd door het lectoraat *Lesgeven in de multiculturele school van de Hogeschool van Utrecht*.

- Groepsgesprekken met leerlingen en onderwijsdeelnemers van multiculturele scholen.
- Een casusstudie naar goede voorbeelden op gemengde scholen in binnen- en buitenland.
- Een panel met schoolleiders van gemengde scholen waarin voorlopige aanbevelingen zijn besproken.
- Per e-mail is deskundigen gevraagd hun visie te geven op de gewenste schoolcultuur op gemengde scholen. Drie deskundigen hebben dit in een uitgebreide notitie gedaan.¹⁵ Anderen hebben telefonisch of per e-mail gereageerd. In de tekst van het advies refereren we waar relevant aan deze bijdragen.

Leeswijzer

Hoofdstuk twee geeft weer binnen welke maatschappelijke context de multiculturele school functioneert. Aan bod komen de positie en integratie van niet-westerse gezinnen en jongeren in de samenleving en het maatschappelijk debat over multiculturalisme. Hoofdstuk drie besteedt aandacht aan de nadere conceptualisering van cultuur en schoolcultuur. In hoofdstuk vier staan de scholen zelf centraal in een analyse van de praktijkvoorbeelden die voor het advies verzameld zijn. Dit hoofdstuk laat zien hoe scholen op verschillende manieren omgaan met hun multiculturele identiteit. Welke keuzes maken zij hierin en hoe pakt dat uit? Hoofdstuk vijf gaat, wederom vanuit de praktijkvoorbeelden, na welke succes- en faalfactoren de beschreven benaderingen in zich (kunnen) dragen. Hoofdstuk zes, ten slotte, geeft via aanbevelingen aan hoe de school zelf en de centrale en lokale overheid kunnen werken aan verbindende schoolculturen.

¹⁵ De notities kwamen van G. Çelik (landelijke voorzitter Stichting Cosmicus, intercultureel netwerk voor studenten en alumni), L. Kortram (lector diversiteit en de multiculturele competentie aan de Hogeschool van Utrecht, voorheen Hogeschool De Horst) en M. Mohle (beleidsadviseur onderwijs van het Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassendiscriminatie).

2 De pluriforme samenleving en het onderwijs

Ontwikkelingen in de samenleving hebben hun weerslag op het onderwijs en de school. Dit hoofdstuk geeft de belangrijkste ontwikkelingen weer: migratie naar Nederland en de maatschappelijke positie van migranten en hun nakomelingen, de integratie van jongeren uit niet-westerse culturen, de komst van nieuwe religies en levensbeschouwingen, en de discussies over de multiculturele samenleving.

2.1 De school en gezinnen en kinderen van niet-westerse afkomst

De school wordt al decennialang geconfronteerd met kinderen van migranten. De Nederlandse samenleving is namelijk al veel langer een immigratieland waar mensen naartoe komen op zoek naar een beter leven, als studiemigrant, arbeidsmigrant of huwelijksmigrant. Momenteel worden de vier grootste *niet-westerse*¹⁶ bevolkingsgroepen gevormd door Nederlanders van Turkse, van Surinaamse, van Marokkaanse en van Antilliaanse afkomst: in 2005 respectievelijk 350.000, 330.000, 315.000 en 130.000 personen.¹⁷ Met meer dan een miljoen personen maken deze vier groepen inmiddels twee derde deel uit van de niet-westerse minderheden. Het resterende derde deel bestaat uit andere etnische groepen. Elk van deze groepen is op zichzelf klein van omvang. In 2005 waren er 76.000 personen uit voormalig Joegoslavië in Nederland, 44.000 Irakezen, 37.000 Afghanen, 29.000 Iraniërs en 22.000 Somaliërs. De meeste Nederlanders met een andere *westerse* afkomst komen uit Duitsland, België en het Verenigd Koninkrijk.¹⁸ Van alle kinderen in Nederland woont ruim een tiende in de grote stad, terwijl dit voor de helft van de kinderen van Surinaamse en Marokkaanse afkomst en een derde van de kinderen van Turkse en Antilliaanse afkomst geldt. De helft van alle kinderen in de grote stad heeft een niet-westerse achtergrond.¹⁹

*De school en gezinnen van Turkse en Marokkaanse afkomst*²⁰

De gemengde school heeft doorgaans te maken met een grote groep leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst. De meeste ouders van deze leerlingen zijn als volwassenen naar Nederland geëmigreerd. Veelal hebben zij een laag opleidingsniveau: 60% van de Turkse en 75% van de Marokkaanse eerste generatie heeft geen diploma. Veel va-

¹⁶ Het CBS rekent tot de categorie 'niet-westers' alle personen waarvan ten minste één ouder geboren is in Turkije, Afrika, Latijns-Amerika of Azië. Personen oorspronkelijk uit Indonesië of Japan rekent de CBS niet tot deze categorie. De omvang van de bevolkingsgroep 'Indische Nederlanders' is naar schatting groter dan die van de genoemde categorie 'niet-westers'. Schattingen lopen uiteen van 430.000 (CBS) tot 582.000 (Nederlands Interdisciplinair Demografisch Instituut). De groep is demografisch moeilijk af te bakenen. 'Indische Nederlanders' staat soms alleen voor mensen van gemengd Nederlands-Indisch bloed, soms ook voor autochtone Nederlanders die een deel van hun leven in voormalig Nederlands-Indië hebben doorgebracht. Daarnaast zijn er westerse allochtonen van Indonesische afkomst: personen met ten minste één ouder die in het onafhankelijke Indonesië geboren is (Beets, Van Imhoff en Huisman, 2003).

¹⁷ SCP, WODC & CBS, 2005.

¹⁸ SCP, WODC & CBS, 2005.

¹⁹ Distelbrink & Hooghiemstra, 2005.

²⁰ Feiten en cijfers uit Distelbrink & Hooghiemstra, 2005.

ders zijn in de loop der tijd werkloos of arbeidsongeschikt geworden, van de moeders werkt slechts een kleine minderheid. Ruim een derde van de gezinnen is aangewezen op een uitkering. De gezinnen hebben gemiddeld meer kinderen dan autochtone gezinnen, wat ook hogere kosten met zich meebrengt. Zij hebben doorgaans weinig contacten met autochtone Nederlanders.²¹ Slechts een minderheid van de ouders spreekt Nederlands met de kinderen. Mede hierdoor hebben hun kinderen vaak een taalachterstand op autochtone kinderen (zie paragraaf 2.2).

Toch zijn er duidelijk positieve ontwikkelingen te bemerken. Kinderen en jongeren die hun jeugd in Nederland hebben doorgebracht hebben een beter opleidingsniveau. Zij hebben meer contacten met autochtone Nederlanders en spreken vaker Nederlands met hun eigen kinderen. Van de moeders werkt 40%. Vaders emanciperen langzamer. In de komende jaren zal de tweede generatie in de leeftijd van gezinsvorming komen. Er beginnen in de Marokkaanse gemeenschap gemengde gezinnen te ontstaan: inmiddels heeft een vijfde van de mannen uit de tweede generatie die nu een gezin hebben gevormd, een autochtone partner. In de Turkse gemeenschap zijn hiervoor nog geen aanwijzingen.

Hoewel dit via beleid ontmoedigd wordt, zoekt naar schatting 50 tot 60% van de tweede generatie toch weer een partner in het land van herkomst. Kinderen zullen in de toekomst dus vaker opgroeien met één ouder die geboren en getogen is in Nederland. En veel kinderen zullen ook één ouder hebben die als volwassene naar Nederland gekomen is, de taal niet machtig is en weinig opleiding heeft genoten. Ook deze kinderen zullen naar verwachting vaker te kampen hebben met leerachterstanden en taalproblemen dan autochtone kinderen.

Veel ouders van Turkse of Marokkaanse afkomst vinden gehoorzaamheid in de opvoeding nog altijd van groter belang dan zelfstandigheid. Dit sluit niet goed aan op het onderwijs, dat doorgaans een groot beroep op zelfstandigheid doet. Bij de meeste autochtone ouders is dit inmiddels andersom: zij waarderen een bepaalde mate van zelfstandigheid boven strikte gehoorzaamheid. Opvattingen hierover hangen sterk samen met het opleidingsniveau, zo is bekend uit onderzoek. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe meer belang een ouder hecht aan zelfstandigheid.

De school en gezinnen van Surinaamse en Antilliaanse afkomst²²

Veel gemengde scholen hebben te maken met grote aantallen kinderen van Surinaamse of Antilliaanse afkomst. De maatschappelijke positie van deze gezinnen lijkt nu sterk op die van autochtone gezinnen. Van de ouders van Surinaamse afkomst is 60% als volwassene naar Nederland gekomen, van de ouders van Antilliaanse afkomst 75%. De meeste ouders spreken Nederlands met hun kinderen en hebben contacten met autochtonen. In opvattingen over buitenshuis werken door moeders komen de ouders overeen met de autochtone populatie, ze zijn zelfs moderner. De twee-oudergezinnen zijn voor 40% (Surinaamse afkomst) tot 60% (Antilliaanse afkomst) gemengd, dat wil zeggen dat een partner autochtoon is. Rond de helft van alle gezinnen is eenoudergezin. Deze gezinnen hebben vaker geldzorgen en alleenstaande moeders werken dan ook (noodgedwongen) veel meer voltijds dan autochtone moeders. Vooral Antilliaanse vrouwen worden jong moeder: vaak nog voor hun twintigste.

21
22

Overigens is voor zover bekend nog niet onderzocht hoeveel autochtone Nederlanders multi-etnische contacten onderhouden. Distelbrink & Hooghiemstra, 2005.

Het denken over de opvoeding verschuift in deze groep. De eerste generatie vindt gehoorzaamheid het belangrijkste, maar jongere generaties leggen net als veel autochtone gezinnen de nadruk op bepaalde vormen van zelfstandigheid. Dit past goed bij het huidige onderwijs, dat ook belang hecht aan zelfstandig leren. In de toekomst zullen deze opvattingen zich naar verwachting nog verder uitbreiden. Het aantal twee-oudergezinnen en gemengde gezinnen zal dan toenemen. De positie van kinderen die in deze gezinnen opgroeien, verschilt op den duur niet meer van die van kinderen in autochtone gezinnen. Echter, de blijvende instroom van Antilliaanse migranten baart zorgen (minder goed opgeleid, meer traditionele opvattingen). Kinderen van deze subgroep lopen in de toekomst juist meer risico's en een grote kans op leerachterstanden in het onderwijs.

School en armoede

Armoede is een probleem waar gezinnen van niet-Nederlandse afkomst relatief vaker mee te maken hebben dan autochtone gezinnen. In 2003 had een derde van de Marokkaanse Nederlanders een inkomen beneden de armoedegrens, onder de Turkse huishoudens was dit 29%, onder de Antilliaanse 28% en onder de Surinaamse 23%. Dat is 3,5 keer zo hoog als bij autochtone huishoudens. De inkomenssituatie van groeperingen die korter in Nederland zijn (meestal voormalige asielzoekers) is vaak nog ongunstiger. Meer dan de helft van de Somalische, Afghaanse en Irakese huishoudens heeft een inkomen onder de armoedegrens.²³ De multiculturele school zal daarom doorgaans te maken hebben met een minder welvarende leerlingenpopulatie, met alle gevolgen van dien. Armoede mag geen barrière vormen voor de onderwijsmogelijkheden van kinderen.

School en vrouwen uit etnisch-culturele minderheden

Een meerderheid (55%) van de vrouwen uit etnische minderheden verkeert nog altijd in een achterstandspositie ten opzichte van mannen en autochtone vrouwen. Zij hebben geen baan en weinig opleiding, en zijn niet economisch zelfstandig. Bij vrouwen die hier geboren zijn of op jonge leeftijd hier naartoe zijn gekomen ligt het opleidingsniveau veel hoger, maar de meerderheid van de jonge volwassen vrouwen uit de Turkse en Marokkaanse groep heeft nog altijd geen startkwalificatie.²⁴

De school en succesvolle migranten(kinderen)

Er zijn ook succesvolle groepen en hoopgevende ontwikkelingen. Ten eerste doen meisjes het vaak beter dan jongens in het onderwijs. Vooral meisjes van Surinaamse afkomst hebben slechts een kleine leerachterstand. Ook voor Antilliaanse meisjes zijn de vooruitzichten positief, al zijn er zorgen over de nieuwe instroom van laagopgeleide Antillianen naar Nederland in de afgelopen jaren. Hun kinderen zitten in het basisonderwijs en doen het minder goed. Meisjes van Turkse of Marokkaanse afkomst leveren relatief de zwakste prestaties, maar in het voortgezet onderwijs doen zij het wat beter dan jongens uit dezelfde groep. In het vervolgonderwijs stromen meisjes van Turkse en Marokkaanse afkomst in gelijke mate of vaker door naar middelbaar en hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs dan jongens. De meisjes zien het behalen van een diploma vaak als manier om te ontsnappen uit hun kansarme milieu. Zij hebben minder vaak, zoals jongens, te maken met de verlokkingen van de jeugdcultuur en het uitgaansleven omdat ze veel tijd thuis doorbrengen.²⁵

23 Centraal Bureau voor de Statistiek & Sociaal en Cultureel Planbureau, 2005.

24 Gijsberts, Merens, Groeneveld, Laan Bouma-Doff, Marx & Van Putten, 2004.

25 Gijsberts e.a., 2004.

Daarnaast beleefde Nederland in het afgelopen decennium de opkomst van getalenteerde jonge *auteurs*, interessant genoeg met name afkomstig uit de tweede generatie Marokkaanse Nederlanders, maar ook uit andere niet-westerse groepen. Ook op andere creatieve terreinen (cabaret, beeldende kunst, theater) zijn kunstenaars met een niet-westerse achtergrond vaak succesvol, al zijn er weinig cijfers beschikbaar.

Kunstmarokkanen

In het kader van MarokkoNederland2005 organiseerde Stichting Upstream de manifestatie Kunstmarokkanen. Tien jonge Nederlands-Marokkaanse kunstenaars exposeerden hun werk in zeven grote steden. Kunstmarokkanen presenteert in de eerste plaats goede kunst en interessante debatten, maar onderzoekt tevens welke invloed een bepaalde culturele achtergrond heeft op het werk van de kunstenaars.

Bron: <http://www.kunstmarokkanen.nl>

Een ander successterrein is *ondernemerschap*. Tussen 1999 en 2003 kwamen er 13.000 ondernemers met een niet-westerse achtergrond bij. Daarmee is de toename van ondernemers van niet-westerse afkomst groter dan die van autochtone ondernemers. In totaal waren er in 2003 ongeveer 47.000 ondernemers van niet-westerse afkomst in Nederland. De belangrijkste herkomstlanden zijn Turkije, Suriname en China.²⁶

Van de *vrouwen* uit de grote immigrantengroeperingen kan inmiddels 22% aangemerkt worden als maatschappelijk succesvol. Zij zijn relatief hoogopgeleid, hebben een goede baan en verdienen genoeg om zichzelf te onderhouden. Het gaat vooral om vrouwen van Antilliaanse of Surinaamse afkomst, maar ook een deel van de vrouwen van Turkse en Marokkaanse afkomst redt het inmiddels op eigen kracht.

Tot slot zijn er voorbeelden van successen in de deelname aan *wetenschap en politiek*. We weten niet precies wat het aandeel is van migranten in de wetenschap. Er zijn schattingen die stellen dat tussen de 8 en 26% van academici die op een universiteit werken een niet-Nederlandse afkomst heeft (maar de cijfers zijn onbetrouwbaar).²⁷ De helft hiervan is tijdelijk in Nederland om te werken, maar de andere helft bestaat uit tweedegeneratiemigranten en 'laatkomers' die alleen hun universitaire studie in Nederland hebben gevolgd (zoals voormalige asielzoekers). Hieronder zijn opvallend veel vrouwen. Daarnaast is het aantal volksvertegenwoordigers met een niet-westerse achtergrond na de gemeenteraadsverkiezingen van 7 maart 2006 flink toegenomen (302 van de ruim 9.500 raadszetels, tegen 204 na de vorige verkiezingen).²⁸ Er zijn 25 leden van de Provinciale Staten met een niet-westerse afkomst en 16 (van de 150) Tweede Kamerleden.²⁹

2.2 De school en het integratieproces van jongeren

Het onderwijsbeleid voor minderheden was aanvankelijk zowel gericht op integratie via het voorkomen van achterstanden als op het bestrijden van achterstandsproblematiek. Het ging uit van een tijdelijk verblijf in Nederland en was derhalve ook gericht op het be-

²⁶ Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005.

²⁷ Crul, Kraal, Kumcu & Penninx, 2002.

²⁸ Instituut voor politiek en publiek, 2006.

²⁹ Website Instituut voor politiek en publiek, www.publiek-politiek.nl.

houd van de eigen cultuur via les in eigen taal en cultuur. En er zou intercultureel onderwijs moeten komen voor álle kinderen. Het beleid gericht op de eigen cultuur is echter in de loop der jaren afgebouwd. De meest recente stap was het stopzetten van de bekostiging van het onderwijs in allochtone levende talen in 2004.

In de afgelopen jaren is gebleken dat veel multiculturele scholen problemen hebben, die deels voortvloeien uit (cultuur)verschillen tussen leerlingen en hun ouders enerzijds en de school anderzijds. Het gaat bijvoorbeeld om de reactie van een deel van de leerlingen op zaken als homoseksualiteit, de positie van vrouwelijke docenten en actuele gebeurtenissen elders in de wereld. De problemen lopen uiteen van vervelende incidenten tot extreme situaties waarbij leraren bedreigd of agressief benaderd worden door leerlingen of ouders. Als reactie hierop is er in het huidige beleid aandacht voor het omgaan met cultuurverschillen en botsende normen en waarden, maar ook voor het werken aan een veilig schoolklimaat. De meest recente nota over integratiebeleid omschrijft integratie als: gedeeld burgerschap op basis van gemeenschappelijke waarden en normen, en met Nederlands als voertaal.³⁰ Onderwijs speelt hierin een belangrijk rol.

Als onderdeel van het integratiebeleid zijn er uiteenlopende projecten en beleidsinspanningen gericht op het wegwerken van achterstanden in het onderwijs. Belangrijke onderdelen zijn het zo jong mogelijk aanpakken van taalachterstanden, individuele begeleiding en maatwerk, en de ontwikkeling van zorgnetwerken rondom scholen.³¹ De uitwerking en uitvoering hiervan liggen voornamelijk bij de gemeenten. Daarnaast is er in het onderwijsbeleid aandacht voor burgerschapsvorming en voor onderwerpen uit de cultuurhistorische canon van Nederland.

Jongeren en integratie

Kinderen en kleinkinderen van immigranten groeien veelal op tussen twee culturen. Als het gaat om interculturele kennis en vaardigheden hebben zij een voorsprong. 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 de kinderen een gebrek aan waardering ervaren voor de vaardigheden, kennis en gevoelens die typisch zijn voor hun cultuur. Internationaal onderzoek naar bijna achtduizend autochtone en migrantenjongeren in dertien landen, waaronder Nederland, suggereert dat het ontwikkelen van een sterke 'bi-culturele' identiteit belangrijk is voor een gezonde integratie.³² Migrantjongeren die zich goed voelen en zich als aangepast beschouwen, richten zich niet alleen op de eigen culturele groep en óók niet alleen op de nieuwe cultuur. Zij zoeken naar het beste van beide werelden. Van de jongeren in het hierboven genoemde internationale onderzoek zegt ruim een derde hiernaar te streven. Zij bedienen zich van hun eigen én van de nationale taal en onderhouden contacten met de eigen én met de nationale culturen en groepen. Docenten op multiculturele scholen zullen over multiculturele empathie en begrip moeten beschikken om goed om te kunnen gaan met deze gemengde identiteiten.

30 Ministerie van Justitie, 2004.

31 Distelbrink & Hooghiemstra, 2005.

32 Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006.

Positie in het onderwijs

De afgelopen vijftien jaar heeft de groep leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst een derde van zijn taalachterstand ingelopen. Bij het rekenen haalden zij bijna de helft van hun achterstand in. Antilliaanse leerlingen maakten ruim 10% van hun taalachterstand goed, maar maakten weinig vorderingen bij het rekenen. Momenteel is de gemiddelde taalachterstand van leerlingen van niet-westerse afkomst op autochtone leerlingen in groep acht van het basisonderwijs één tot twee jaar. Voor rekenen is dit ongeveer een half jaar. In het voortgezet onderwijs volgt slechts 20% van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst een havo- of vwo-opleiding, 80% gaat naar het vmbo. Van de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse afkomst gaat 25% naar havo of vwo (tegenover 50% van de autochtone leerlingen). Eén op de tien leerlingen van niet-westerse afkomst verlaat de school zonder diploma.³³

Ook onder kinderen uit vluchtelingengroepen is sprake van leerachterstanden. Aziatische vluchtelingenkinderen (Iran, Afghanistan) doen het in het basisonderwijs gemiddeld beter dan kinderen uit Oost-Europa (vaak uit het voormalige Joegoslavië). Kinderen met een Afrikaanse achtergrond, zoals Somalië, hebben doorgaans de grootste achterstand. Dit komt ook tot uiting in hun positie in het voortgezet onderwijs. Iraanse kinderen scoren met een deelname van bijna 50% in havo/vwo in het derde leerjaar ongeveer net zo goed als Nederlandse leerlingen. De overige vluchtelingengroepen scoren minder goed.³⁴

Multiculturele straattaal

Veel jongeren uit zowel allochtone als autochtone culturen spreken onderling straat- of jongerentaal. Hierin zijn woorden opgenomen uit diverse talen, waaronder het Engels en verschillende minderheidstalen.³⁵ Dit is geen exclusief Nederlands verschijnsel, maar komt ook in andere Europese landen voor.³⁶ Naar eigen zeggen gebruiken de jongeren (meestal tussen de twaalf en de negentien jaar) straattaal omdat ze het stoer vinden. Taal dient als manier voor jongeren om zich af te zetten tegen autoriteiten en ouders. Dit is geen nieuws, jongerentaal bloeit al sinds de jaren zestig. Maar de huidige straattaal geeft ook uiting aan de multi-etnische identiteit van de jeugd. 80% van de scholieren in grote Nederlandse steden zegt straattaal te spreken.³⁷ Scholen zullen zich moeten beraden hoe om te gaan met dit fenomeen. Sta je de straattaal toe op school en in welke situaties?

2.3 De school, levensbeschouwing en religie

Over religie heeft de WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) in 2006 een interessante verkenning uitgebracht.³⁸ De WRR stelt dat lange tijd is gedacht dat steeds minder mensen in Nederland zich als gelovig beschouwden. De 'ontkerkelijking' werkte ook door in het beleid van de overheid. Er lijkt de laatste jaren echter sprake van een opmerkelijke comeback van religie. Religie en geloof zijn weer onderwerp van gesprek en studie. Dat valt, zo zegt de WRR, niet alleen te verklaren door de opkomst van de islam in onze samenleving. Ook de al dan niet vermeende terugkeer van het traditionele geloof en opkomende nieuwe vormen van religieuze beleving maken dat religie zich

33 SCP, WODC & CBS, 2005

34 Sociaal en Cultureel Planbureau, 2003.

35 Appel, 1999.

36 Zijlmans, 2004.

37 Zijlmans, 2004.

38 Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2006b.

weer meer manifesteert in het publieke domein. Vraagstukken die voortvloeien uit die verbinding tussen religie en het publieke domein lijken niet langer te kunnen worden beantwoord met een enkele verwijzing naar de scheiding van kerk en staat.

Aan de hand van onderzoeken schetst de WRR een beeld van de religieuze landkaart van Nederland en geeft inzicht in de betekenis van religie voor de individuele burger. Enerzijds wordt op traditionele manieren gemeten in welke mate mensen zich nog rekenen tot een kerk of godsdienst, anderzijds wordt onderzocht in welke mate mensen zijn ontlenen aan een specifieke leefstijl. De vormgeving van (nieuwe) religie voegt zich naar andere culturele ontwikkelingen. Met de komst van migranten zijn nieuwe religies en levensbeschouwingen naar Nederland gekomen. Zo telt Nederland momenteel naar schatting 700.000 *christelijke* migranten. Zij wonen overwegend in de Randstad en het merendeel is orthodox-christelijk, katholiek of evangelisch. Het aantal migrantenkerken is groot en neemt toe. Een kleine minderheid van de migranten sluit zich aan bij de bestaande Nederlandse kerken.³⁹ Daarnaast wonen er rond de 75.000 aanhangers van het (Surinaams) *hindoeïsme* in Nederland. In 1995 bestonden er naar schatting ruim 140 Hindoestaanse stichtingen en verenigingen, verdeeld over twee hoofdstromingen – Arya Samaj en Sanatan Dharm – en ongeveer 20 hindoeïetempels. Toch lijkt het belang van het hindoeïsme in het dagelijks leven af te nemen. Naar schatting niet meer dan 40% van de hindoes in Nederland beleeft zijn religie actief via gebedsdiensten thuis, het vieren van feestdagen en tempelbezoek.⁴⁰

De islam, met op dit moment naar schatting⁴¹ één miljoen aanhangers in Nederland, is een 'nieuwkomer' die sterk in de belangstelling staat, waardoor in de publieke beeldvorming de begrippen moslim en allochtoon soms samenvallen.⁴² In werkelijkheid heeft slechts de helft van de bevolking met een niet-Nederlandse achtergrond ook een moslim-achtergrond. Binnen de islam is er bovendien een grote diversiteit, zowel naar etnische herkomst als naar religieuze stroming. Behalve de scheiding tussen de soennitische en sjiiitische islam zijn er in Nederland ook een aantal wetsscholen, zoals de hanafitische en de sjafitische, mystieke genootschappen en religieus-politieke bewegingen (bijvoorbeeld Milli Görüs).

De laatste jaren heeft de islam in binnen- en buitenland met een negatieve beeldvorming te kampen. Dat komt met name door het gewelddadige fundamentalistisch activisme dat wereldwijd de kop opsteekt. Opinieleiders, politici en burgers vellen harde oordelen over 'de' islam. Deze godsdienst zou principieel in strijd zijn met kernwaarden als democratie en mensenrechten. Maar, zoals de WRR stelt: de islam heeft vele gezichten en cultuurgebonden kenmerken, waardoor de vraag of 'de' islam zich wel of niet laat verenigen met democratie en mensenrechten, niet zinvol is.⁴³

Het onderzoek *Van Allah tot Prada* maakt onderscheid tussen vijf soorten geloofsbeleving bij jonge moslims. Neo-orthodoxen zijn veelal hoogopgeleid. Zij zijn actief en politiek georiënteerd en willen de traditionele geloofsleer moderniseren. *Flexibelen* maken deel uit van jongerenculturen, accepteren de islam, maar het geloof is (nog) niet rich-

39 Withagen, 2005; Sociaal en Cultureel Planbureau, 2006.

40 Eldering, 2002.

41 *Het aantal moslims is slechts te schatten omdat er in Nederland geen registratie is naar godsdienst (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2003).*

42 Willems, 2006.

43 *Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2006a.*

tinggevend voor hun handelen. *Hedonisten* zijn doorgaans ouder, gaan veel met autochtonen om, hebben een uitbundig uitgaansleven en vrijere opvattingen over man-vrouw-verhoudingen. *Conformisten* volgen de traditionele geloofsregels en brengen veel tijd thuis door; een subgroep is mogelijk vatbaar voor radicale gedachtegangen en opvattingen. *Escapisten*, ten slotte, zijn vooral jongens. Zij hebben een problematische levensstijl (overlast, criminaliteit), zijn vaak langdurig werkloos en brengen veel tijd samen op straat door.⁴⁴

De harde kern van de zeer radicale islam in Nederland wordt geschat op enkele honderden personen. Deze groep wordt in staat geacht "activiteiten te ontplooiën die de samenleving kunnen ontwrichten".⁴⁵ Het gaat niet alleen om het dreigen met en oproepen tot geweld, maar ook om het beïnvloeden van anderen. Om de harde kern heen is er namelijk een grotere groep (enkele duizenden) die de radicale opvattingen deelt. De minister van Justitie heeft een programma weerbaarheid opgesteld met concrete acties om de radicalisering onder moslimjongeren (en rechtsradicalisering van autochtonen) tegen te gaan.⁴⁶

Hij is moslim, ik ben christen

"Mijn beste vriend is een Turk. Hij is moslim en ik ben Christen." (Britte, groep 7)⁴⁷

"Nee, in Noord-Amerika is religie, anders dan in Nederland, volkomen geaccepteerd. Als ik Nederlandse moslims spreek zeggen ze altijd: 'Ik word beschouwd als een tweederangs burger, omdat ik gelovig ben ... vind je het gek dat ik geen enkele aandrang voel om in zo'n samenleving te integreren?' Zoiets heb ik zelfs in deze tijd van Guantánamo Bay, de invasie in Irak en de Patriot Act nog nooit gehoord van een Amerikaans moslim."

Irshad Manji, in NRC van 8 juli 2006.

Gemengde scholen, of het nu om openbare of bijzondere scholen gaat, komen in aanraking met een veelheid aan religieuze identiteiten en levensbeschouwingen. Deze hebben een concrete invloed op de gang van zaken op school als het bijvoorbeeld gaat om het willen vieren van religieuze feesten, om leerlingen die vragen om een gebedsruimte op school, om het dragen van religieuze symbolen en kledingstukken, of om grote groepen leerlingen die meedoen aan de islamitische vastenmaand. Daarnaast kunnen de verschillen in religie en levensbeschouwing op allerlei manieren van invloed zijn op het gesprek en de discussie op school. Daarbij kan het gaan over de leerstof (denk aan het werk van Darwin), de omgang tussen mensen (positie van vrouwen, homoseksualiteit) en de actualiteit.

44 Nabben, Yesilgöz & Korf, 2006.

45 Ministerie van Justitie, 2005a.

46 Ministerie van Justitie, 2005b.

47 Deelnemer aan het jongerenpanel dat de Onderwijsraad van advies voorzag op 7 juli 2006.

2.4 De school in het multicultureel debat over pluralisme en eenheid

Gemengde scholen functioneren binnen een breder maatschappelijk kader, waarin de afgelopen jaren heel veel gesproken is over het multiculturele karakter van Nederland. Het voert in het kader van dit advies te ver om hier uitgebreid op in te gaan, in deze paragraaf worden de hoofdlijnen van het beleid en het debat kort aangestipt.

Integratiebeleid: tussen aanpassing en ontplooiing

Tot rond 1994 (het verschijnen van de tweede Minderhedennota) was, als het om immigratie en de multiculturele samenleving ging, 'integratie met behoud van eigen cultuur' de officiële beleidslijn van de overheid. Beleid is nu vooral gericht op het eisen en mogelijk maken van aanpassing en inburgering van nieuwe immigranten en personen die al veel langer in Nederland zijn, op het gebied van taal, onderwijs en arbeid.

Het actuele debat over de multiculturele samenleving wordt niet alleen gevoerd in Nederland, maar ook in vele andere Europese landen en in de Verenigde Staten. Er zijn grofweg twee tegengestelde posities te onderscheiden in de discussies. Monoculturalisten wijzen erop dat samenlevingen meer zijn dan een optelsom van afzonderlijke culturele groepen. Opiniemakers zoeken naar datgene wat mensen in Nederland, ondanks de verschillen, verbindt. Wat zijn de Nederlandse kernwaarden? Welke gedragsregels gelden voor iedereen? Welke aanpassingseisen mag of moet Nederland stellen aan nieuwe immigranten? Sommige monoculturalisten zien de noodzaak van een daadkrachtig integratiebeleid waarbij nieuwkomers zich in hoge mate moeten aanpassen aan de Nederlandse cultuur. Het gaat hen er om minderheden voor hun eigen bestwil te incorporeren in de Nederlandse samenleving. De spontane maatschappelijke ontwikkeling gaat hen niet snel genoeg en daarom moet de overheid optreden, onder andere via verplichte inburgeringscursussen.⁴⁸

Multiculturalisten daarentegen zijn van mening dat de verschillende culturele achtergronden in onze samenleving een verrijking van de Nederlandse cultuur zijn en dat het streven naar aanpassing niet te ver moet gaan. Toch zijn ook de meeste van deze deskundigen en opiniemakers het erover eens dat culturele groepen momenteel te weinig met elkaar in contact komen en dat de samenleving voor de opdracht staat de muren tussen groeperingen te slechten. Sen (2006) is bijvoorbeeld van mening dat het bestaan van verschillende culturele groepen die nauwelijks met elkaar in aanraking komen, van individuen en gevangenen maakt van hun afkomst en het onderlinge verkeer van ideeën en levensstijlen verhindert. Mensen moeten in staat zijn vrij te kiezen voor een ander levensstijl en levensbeschouwing dan die waarmee zij zijn opgegroeid. Anderen betogen dat niet de 'oude' Nederlandse cultuur en kernwaarden centraal dienen te staan (zoals monoculturalisten bepleiten), maar dat Nederland op zoek zal moeten gaan naar een vernieuwde identiteit waarin verschillende groepen zich herkennen. Autochtone Nederlanders moeten niet zeggen dat burgers met een andere afkomst meer op hen moeten lijken, maar de verschillende groepen zouden samen een nieuw 'wij' moeten construeren.⁴⁹

Voor steeds meer scholen is een multi-etnische schoolbevolking een gegeven. Ook zij vragen zich af of zij een meer monoculturele of multiculturele visie willen voorstaan. Moeten leerlingen met een niet-Nederlandse afkomst zich in hoge mate aanpassen aan de autochtone waarden en gebruiken? Of kan een school 'duizend bloemen laten bloeien' zonder naar gezamenlijkheid te streven? Of, ten slotte, is het ook voor multiculture-

48 *Duyvendak & Veldboer, 2004.*

49 *Putman, 2006.*

le scholen tijd om op zoek te gaan naar een vernieuwde identiteit waarin leerlingen met uiteenlopende achtergronden zich kunnen vinden? Het volgend hoofdstuk gaat na of en hoe de schoolcultuur zo kan worden vormgegeven dat deze functioneert als een brug tussen de verschillende groeperingen en denkbeelden op een multiculturele school.

3 Schoolcultuur

Wat is cultuur? En welke eigenschappen hebben culturen? Hoe kan schoolcultuur omschreven worden? Nagegaan wordt of en hoe een school bruggen kan slaan tussen culturen door de nadruk te leggen op verbindende 'pijlers', en toch ook recht kan doen aan de diversiteit op school.

3.1 Wat is cultuur?

Cultuur is te omschrijven als een geheel van denkmodellen en gedragspatronen dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering. Cultuur is een dynamisch geheel van overtuigingen, praktijken, competenties, ervaringen en bijbehorende impliciete en expliciete spelregels. De waarden en normen, de grote verhalen, de rituelen, de symbolen en de achterliggende mens- en wereldbeelden waarin dit geheel verankerd is, maakt deel uit van een cultuur.⁵⁰ Culturen verschillen van elkaar in voorstellingen van de ideale gemeenschap, de ideale mens, in centrale normen en waarden, in taal en gebaren, en in de mate en vorm van lichamelijk contact en gedrag.⁵¹

Een cultuur kan gebonden zijn aan een samenleving, een groepering, een organisatie, maar ook aan een bepaalde setting zoals het dagelijks samenleven op een school.⁵² De situatie op een school heeft specifieke kenmerken die scholen over de hele wereld met elkaar gemeen hebben. Deze schoolsituatie is duidelijk anders dan de situatie thuis of op de werkplek. In die zin is er sprake van een wereldwijd gedeelde schoolcultuur. Immers, elke school zet kinderen en jongeren van gelijke leeftijden gedurende enkele jaren dagelijks bij elkaar met het doel, die kennis en vaardigheden op te doen die voor maatschappelijke participatie noodzakelijk zijn. De volwassenen (leraren, schoolleiding) die deel uitmaken van de schoolcultuur staan in een nauw omschreven relatie tot de jongeren. Leerlingen kiezen niet voor deze context maar maken er, zodra ze naar school gaan, verplicht deel van uit. Voor elke nieuwe leerling die de school binnenkomt is dit een nieuwe culturele situatie, die aanpassing vereist.

Vier schillen van cultuur

De literatuur gebruikt verschillende metaforen om naar cultuur – en daarmee ook schoolcultuur – te kijken. Een daarvan is de vergelijking met een ui.⁵³ Deze metafoor wijst op de diverse lagen van een cultuur die als uischillen over elkaar heen liggen. De buitenste laag gaat er het makkelijkst af, hoe dieper naar de kern hoe moeilijker het wordt. Deze binnenste schil bestaat uit diepliggende vooronderstellingen en basisaannames van de

50 *Onder andere Berger & Luckmann, 1966; Geertz 1973; Bourdieu, 1979. In Nederland Zijderveld, 1966, 2000; en Eldering, 2000.*

51 *Shadid, 2002.*

52 *Vedder & Horenzcyk, 2006.*

53 *Schein 1985, 1992. De grondleggers van dit model zijn Berger en Luckmann (1966). Het model is in Nederland bekend geworden door Zijderveld (1966).*

leden van de gemeenschap zoals hun beeld van een ideale wereld en de persoonlijkheid die daarbij hoort. De tweede schil bestaat uit waarden en normen. De derde schil bestaat uit het uiten van deze waarden en normen via mythen, helden en symbolen. De vierde schil wordt gevormd door gewoontes, rituelen en procedures. De vier schillen tezamen worden ook het cultureel systeem van een organisatie of culturele groep genoemd. De term systeem duidt erop dat de vier schillen met elkaar samenhangen.

Beperkingen van het conceptuele kader

Het conceptuele kader van dit advies is beperkt tot een aantal belangrijke dimensies van cultuur. Sociaalpsychologische vragen (de attitudes die verschillende etnische groepen ten opzichte van elkaar hebben bijvoorbeeld) zijn daarin niet meegenomen. Ook vragen over de emotionele en belevingskanten van culturen zijn niet beschreven. Zo gaat het kader niet in op het verschil tussen collectivistische en individualistische culturen en tussen zogenoemde schuld- en schaamteculturen. Dit zijn wel belangrijke dimensies, waar scholen waarschijnlijk ook rekening mee moeten houden. Er is echter te weinig eenduidige kennis hierover om er in dit advies op in te gaan.

3.2 Uitwerking van het model

Cultuur en het dagelijkse leven

Mensen leven in verschillende delen van de wereld in verschillende omstandigheden. Maar ze staan daarbij altijd voor de noodzaak oplossingen te vinden voor vraagstukken van het dagelijkse leven. Het gaat enerzijds om de relatie met de natuurlijke omgeving. Elk mens heeft voedsel nodig en zoekt bescherming tegen het weer en het klimaat door kleding en onderdak. Anderzijds vraagt ook de sociale omgeving om het regelen van fundamentele zaken. Bijvoorbeeld de zorg voor kinderen, zieken en bejaarden, de manier waarop mannen en vrouwen en ouders en kinderen met elkaar omgaan, de dagelijkse omgang tussen mensen. De gedragspatronen en spelregels die een samenleving ontwikkelt als oplossingen, vormen een basisbestanddeel van cultuur.⁵⁴ Cultuur kan dus begrepen worden als de manier waarop mensen de omgang met de natuurlijke omgeving en met elkaar vormgeven.

De natuurlijke en sociaalhistorische contexten waarin culturen tot ontwikkeling komen verschillen aanzienlijk. Culturen vertonen dan ook veel variatie. Die variatie is nog sterker omdat elke cultuur een selectie uit meerdere mogelijkheden is. In vergelijkbare omgevingen hadden zich dan ook (deels) andersoortige culturen kunnen ontwikkelen. Naarmate een samenleving ingewikkelder wordt, neemt ook de complexiteit van de cultuur toe. In omvangrijkere samenlevingen ontwikkelen deelgemeenschappen (bijvoorbeeld bepaalde sociale lagen) vaak een eigen subcultuur.⁵⁵

Continuïteit van culturen

Het is niet nodig, en voor de continuïteit van een samenleving zelfs niet wenselijk, dat individuele leden van een samenleving steeds opnieuw het wiel uitvinden door bestaande praktijken telkens weer ter discussie te stellen. Handelingen die in het verleden hun waarde bewezen hebben, worden dan ook al gauw weerspiegeld in alledaagse gewoon-

⁵⁴ Zie onder andere Berger & Luckman, 1966; Zijderveld, 1966.

⁵⁵ Pierre Bourdieu (1979) heeft geanalyseerd hoe de verschillende subculturen symbolen, signalen, riten, rituelen en dergelijke gebruiken om zich van elkaar te onderscheiden.

tes.⁵⁶ Maar daar blijft het niet bij. Juist omdat elke cultuur een selectie uit meerdere mogelijkheden is en samenlevingen voortdurend in beweging zijn, is het voor hun continuïteit van belang om handelingspatronen van een diepere zin te voorzien en ze zo te legitimeren. Hun belang en hun betekenis worden daarom verankerd in *waarden en normen* die voor de hele gemeenschap gelden. Bij waarden gaat het om zaken die betrouwen als goed en nastrevenswaardig beschouwen, bij normen om de gedragsregels die hieruit voortvloeien.

Dit geheel van waarden en normen wordt in de meeste samenlevingen verwoord en doorgegeven door middel van grote verhalen als *mythen, sagen en legenden*. Dit zijn verhalen van de gebeurtenissen die in het verleden voor leden van de gemeenschap van belang geweest zijn en die hun waarden en normen hebben beïnvloed of goed weergegeven. In deze verhalen zijn de helden vaak personen die behoren of ooit (zo wordt beweerd) behoord hebben tot de gemeenschap. De gemeenschap ziet deze helden als de belichaming van bepaalde ideale persoonlijkheidskenmerken. Deze verhalen legitimeren niet alleen de cultuur van een samenleving of gemeenschap, ze dragen er ook aan bij dat waarden en normen hun neerslag vinden in gedragspatronen en gewoontes. Vaak zijn dergelijke gewoontes zo ingeslepen, dat ze slechts met moeite tot gezamenlijke waarden zijn te herleiden. De verhalen en de daarin vervatte waarden en normen krijgen vaak ook een neerslag in *symbolen*. Dit zijn feitelijk materiële verwijzingen naar de verhalen en de waarden, normen en gedragspatronen. Symbolen spelen een belangrijke rol in de emotionele verankering van waarden en normen. Ze roepen bij mensen dezelfde associaties en gevoelens op als de gemeenschap of samenleving en haar cultuur en verhalen zelf. Tot slot vormen rituelen een belangrijke koppeling tussen woord en daad. Rituelen zijn de sociale gewoontes en vieringen rondom belangrijke en steeds terugkerende gebeurtenissen. Welke dat zijn is vaak al in de verhalen van de gemeenschap vastgelegd.

Culturen en wereld- of mensbeelden

Een cultuur is meer dan een geheel van geïnstitutionaliseerde oplossingen voor de problemen van het dagelijkse leven. Culturen bevatten ook modellen van en voor de werkelijkheid en het handelen van mensen.⁵⁷ Dat zijn beelden van een wereld zoals deze idealiter zou kunnen zijn. Dit kan een bovenaardse hemel zijn, maar ook een toekomstig paradijs hier op aarde. Die ideale toestand bereikt de gemeenschap niet zomaar. Hun leden moeten daarvoor in het dagelijkse leven offers brengen. In vrijwel alle culturen gaat het daarbij om de afweging tussen de eigen belangen en die van de gemeenschap. De ideale persoonlijkheid, het rolmodel voor de andere leden van een gemeenschap, is in deze optiek dan ook degene die zijn persoonlijke welzijn vrijwillig ondergeschikt maakt aan het streven naar een volmaakte wereld voor de hele gemeenschap.⁵⁸ Ook deze wereldbeelden en persoonlijkheidsidealen worden van generatie op generatie overgedragen en liggen besloten in de diepliggende vooronderstellingen bij de leden van de gemeenschap (de eerste, binnenste schil van cultuur). De belangrijke verhalen van culturen zijn te zien als beschrijvingen van en uitleg over deze ideale samenlevingen en de worsteling om die te bereiken.⁵⁹ Ze leggen de verbinding tussen het leven van alledag en een 'hogere' werkelijkheid. De wereld krijgt zo betekenis en wordt begrijpelijk en hanteerbaar.

56 In de werkomgeving worden die vaak geformaliseerd tot procedures.

57 Geertz, 1973.

58 Boltanski & Thevenot, 1991.

59 Zoals Max Weber heeft laten zien, horen de grote boeken van de wereldgodsdiensten, de Thora, de Bijbel en de Koran, sociologisch gezien ook tot belangrijke verhalen waarmee gemeenschappen hun manieren van denken en doen aan elkaar uitleggen en doorgeven (Weber, 1920, 1976, 1978).

Dynamiek van culturen

Culturen zijn geen statische eenheden. Ze ontwikkelen zich in interactie met de samenleving en de omgeving. In de loop van de tijd kunnen ooit beproefde handelingspatronen hun waarde verliezen en in onbruik raken. Dat geeft nieuwe generaties de ruimte om andere manieren van denken en doen te ontwikkelen. De kennismaking met andere culturen via reizen, internet, boeken of andere communicatiemiddelen, zorgt bijvoorbeeld voor de nodige dynamiek. Alleen al omdat daarmee zichtbaar wordt dat er ook andere mogelijkheden zijn dan die welke in de eigen cultuur gerealiseerd worden. Migratie is eveneens een bron van dynamiek. Migranten brengen meestal een eigen cultuur met zich mee. Op termijn werkt die door in de cultuur van het ontvangende land. In elke samenleving is er dan ook sprake van een zekere mate van culturele diversiteit.

3.3 Schoolculturen

Culturen, opvoeding en identiteit

De leden van een gemeenschap houden elkaar dus voortdurend bij de culturele les. En ze dragen de culturele bagage (waarden, normen, idealen) van de gemeenschap via opvoeding en socialisatie over aan de nieuwe generaties. Daarbij spelen verhalen, helden en symbolen, maar ook rituelen een grote rol. Opvoeding is ook belangrijk in de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit in een gemeenschap. De waarden en het gedrag van mensen worden in sterk mate bepaald door de cultuur waarin zij opgroeien. Anders gezegd: identiteit is altijd verknoopt met de gedragingen die iemand zich heeft eigen gemaakt, met gewoontes, met de waarden en normen en met de symbolen en rituelen van een samenleving. Het proces dat daaraan ten grondslag ligt is het leren om zich in te leven in de rol en de verwachtingen van de anderen en het zich zo eigen maken van de verwachtingen dat men het eigen handelen ermee stuurt. Dit maakt elke identiteit ook kwetsbaar. Als bepaalde handelingspatronen in onbruik raken of zich een alternatief aandient, kan dat als bedreiging ervaren worden voor de eigen identiteit.⁶⁰ Tegelijk geven deze veranderingen mogelijkheden voor dynamiek en flexibiliteit. Overtuigingen, waarden en normen die niet meer neerslaan in gedrag slijten en verdwijnen. Op den duur ontstaat zo ruimte voor verandering.

De school als gemeenschap en setting

De school is te zien als een deelgemeenschap binnen een samenleving. De school heeft daarin een specifieke opdracht: het overdragen van kennis, cultuur en competenties aan jonge generaties. Het conceptuele kader voor culturen is dan ook goed te gebruiken voor scholen. Om kennis, cultuur en competenties over te dragen moet elke school een aantal basale zaken regelen: onderdak voor de school, lesmateriaal, lestijden, activiteiten voor en van de leerlingen, rol en taken van de leraar, de relatie tussen docenten en leerlingen en die tussen ouders en docenten. Om de school te laten functioneren moet de schoolleiding voorzieningen treffen en een reeks gedragsregels formuleren, bekendmaken en handhaven.

Ongeacht hun feitelijke situatie hebben scholen impliciet of expliciet een visie op wat ze willen zijn, waar ze voor staan, wat ze met elkaar willen bereiken voor en met de leerlingen en hoe ze dat willen doen. Deze visie verwijst naar een ideaalbeeld van de school als onderwijsgemeenschap en van de ideale (onderwijs)wereld en de ideale leer-

ling en docent. Deze visie draagt ook waarden en normen in zich. Deze vormen de basis voor een verdere invulling van de spelregels voor de omgang tussen schoolleiding, leraren en leerlingen, tussen school en ouders, enzovoort. Tegelijk geven zij mede een kader voor het curriculum en andere activiteiten. Net als de omringende samenleving heeft de school eigen grote verhalen, eigen helden, eigen rituelen, symbolen en gewoontes, of kan de school deze ontwikkelen.

School en omgeving

De school functioneert uiteraard in een maatschappelijke omgeving. Die verwacht van de school dat ze de leerlingen die kennis en kunde bijbrengt, die voor het functioneren in de samenleving relevant zijn. Er is dan ook als het ware een open verbinding tussen de cultuur van de school en het geheel van denkmodellen en gedragspatronen van de samenleving als geheel. De schoolcultuur vervult tevens externe functies. Ze kan de school een herkenbaar beeld naar buiten geven, naar bijvoorbeeld de Inspectie, het ministerie en andere scholen. Bovendien kan een schoolcultuur ouders en leerlingen iets geven om zich mee te identificeren en om trots op te zijn.

3.4 Bruggen tussen culturen: pijlers voor een verbindende schoolcultuur

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. In het Nederlandse zuilenstelsel van de eerste helft van de twintigste eeuw maakten scholen deel uit van een zuil en deelden als vanzelfsprekend dezelfde culturele basis. Naarmate de zuilen verdwenen, de samenleving complexer werd en de culturele diversiteit toenam, werd het minder eenvoudig. Binnen deze context wordt de vraag relevant, hoe cultureel diverse scholen een gemeenschappelijke schoolcultuur tot stand kunnen brengen.

Een diversiteit aan wereldbeelden

Het creëren van een dergelijke verbindende schoolcultuur is geen eenvoudige opdracht. Onze samenleving kent een pluraliteit aan culturen, waarin verschillen bestaan in dagelijkse praktijken, maar waarin er ook spanningen kunnen zijn tussen wereldbeelden, doelen en persoonlijkheidsidealen. Het seculiere wereldbeeld van een samenleving waarin een inkomen, welzijn en vrijheid voor iedereen het hoogste goed vormen, staat soms op gespannen voet met de idealen van de wereldgodsdiensten. Zij zoeken de volmaakte wereld doorgaans in het bovenaardse. Uiteraard verschillen ook de helden en de ideale persoonlijkheden die de mensheid de weg kunnen wijzen naar deze paradijzen van elkaar. In de gesecculariseerde wereldbeelden zijn de helden mensen die hun denk- en organisatievermogen, hun tijd en hun geld beschikbaar stellen om een hoger welzijnsniveau voor iedereen te realiseren; of anders charismatische leiders die mensen de weg naar een ideale toekomst wijzen. Als de ideale wereld boven of buiten deze wereld gezocht wordt, zijn helden vaak de asceet of zelfs heiligen die van aardse goederen en genoegens afzien. Zij offeren zich op ter wille van het hogere doel.⁶¹ Een ander ideaalbeeld is dat van de samenleving als een soort grootfamilie, een netwerk van onderlinge betrekkingen

⁶¹ Overigens horen deelculturen als die van de wereld van de kunst met schoonheid als het hoogste principe en die van de wetenschap met waarheid als het hoogste goed, tot deze categorie. En ook gemeenschappen die op zoek zijn naar nieuwe spiritualiteit.

waarin mensen zich tot elkaar verhouden als broer en zus. Het basisprincipe is naastenliefde en de held is de patriarch, de wijze vader die alles bij elkaar houdt.⁶²

Het heeft er lange tijd op geleken dat de ideaalbeelden van de industriële samenleving die van de religieuze samenleving en de gezinssamenleving hadden verdrongen. Maar in de praktijk zijn de verschillende wereldbeelden nog steeds aanwezig in de westerse samenleving.⁶³ Dat deze verschillende typen naast elkaar bestaan, betekent niet dat zij harmonieus samengaan. Het beeld van de ideale wereld dat in een cultuur besloten ligt, heeft meestal een universele pretentie: het zou de beste wereld zijn voor de hele mensheid.⁶⁴ Dat juist dat tot veel conflicten heeft geleid en leidt, hoeft geen betoog.⁶⁵ We zien dat bijvoorbeeld in het Nederlandse debat over integratie, vrije meningsuiting, respect en tolerantie, en in het internationale debat over de cartoonkwestie.

Ook de voorzitter van de WRR heeft in zijn inleiding *Vorbij de scheiding tussen kerk en staat* tijdens het symposium naar aanleiding van de verkenning *Geloven in het publieke domein* (2006b) gewezen op een voor velen onverwachte en verwarrende 'comeback' van religie. Godsdienstsociologen stellen de eerder dominante hypothese van steeds voortgaande secularisering van moderne samenlevingen ter discussie. Recent empirisch onderzoek dat verder kijkt dan kerkbezoek, biedt inzicht in een zich ingrijpend transformerende religieuze praktijk. In het publieke debat wordt gewezen op de waarde van religie voor de samenleving, maar blijkt telkens ook de felle weerstand die zij oproept. De WRR wil (empirisch) onderzoek naar de (positieve of negatieve) invloed van religie op de democratie en het vreedzaam samenleven, en naar de vraag of de overheid nieuwe oriëntatiekaders behoeft om hiermee om te gaan.

Naar een verbindende schoolcultuur

Met hun diversiteit aan culturele en etnische achtergronden brengen leerlingen een verscheidenheid aan soms onderling tegenstrijdige levens- en wereldbeschouwingen de school binnen. Scholen staan voor de opgave om leerlingen, ouders, leraren en schoolleiders met uiteenlopende maatschappelijke achtergronden, politieke visies, wereldbeelden en meningen met elkaar te laten samenwerken en een gemeenschap te laten vormen. Wat kan een school die wil werken aan een goede schoolcultuur doen?

Het schillenmodel van cultuur laat zien dat het op het niveau van de school lastig, zo niet onmogelijk is om levens- en wereldbeschouwingen op het niveau van de basisveronderstellingen met elkaar te verzoenen. Sommige antropologen trekken daaruit de conclusie dat we ons daarom geen illusies moeten maken over gemeenschappelijke waarden als bruggen tussen culturen. We zouden ons beter kunnen beperken tot 'het organiseren van diversiteit'.⁶⁶ Dat wil zeggen dat de school zich erbij neerlegt dat er verschillende culturen zijn op school, deze naast elkaar laat bestaan en niet meer streeft naar een gedeelde schoolcultuur. Deze benadering heeft echter belangrijke nadelen. Het zou een terugkeer naar een soort zuilenstelsel betekenen, maar nu langs de lijnen van etnische groeperingen en hun subculturen. Dit laat weinig ruimte voor leerlingen die de grenzen van hun thuis-

62 *Sommige onderzoekers zoals Samuel Huntington zien vooral een spanning tussen de Islam en het moderne westerse wereldbeeld. Huntington (1998) denkt zelfs dat er sprake is van een 'botsing tussen beschavingen'. Anderen signaleren vooral een spanning tussen een (te) snel verlopend moderniseringsproces en de meer substantiële waarden en normen (o.a. Zijdeveld, 2000).*

63 *Zie Boltanski & Thevenot, 1991. Zie ook Achterhuis, 1998.*

64 *Dit geldt behalve voor de grote wereldgodsdiensten, ook voor bijvoorbeeld politieke ideologieën*

65 *Van Beek, Pansters & Fumerton, 2003.*

66 *Zie onder andere Van Beek e.a., 2003.*

cultuur willen overschrijden. Een school in ons type samenleving zal toch moeten zoeken naar aangrijpingspunten om bruggen te slaan tussen de culturen. Daar zijn in het schillenmodel aangrijpingspunten of 'pijlers' voor te vinden. Ze zijn te vinden in de dagelijkse gang van zaken in de school, de alledaagse dimensies van cultuur, en met name in de buitenste schillen: mythen, helden, symbolen, gewoontes en rituelen. Maar ze zijn ook te vinden op het niveau van wereldbeelden.⁶⁷ Pijlers zijn ook te vinden in de externe omgeving en zelfs op internationaal niveau, zoals in het hiernavolgende wordt beschreven.

Pijlers in de school

De schoolsituatie

Ondanks accentverschillen hebben scholen overal ter wereld een aantal basale kenmerken gemeen en bestaat er eenzelfde verhouding tussen leraren en leerlingen. Deze situatie delen leerlingen met elkaar en dat geeft een band. Deze band biedt de school(leiding) houvast om op een elementair niveau gedragsregels voor leerlingen en leraren te formuleren, bekend te maken en te handhaven.

De visie van de school

Het heeft geen zin om de pijlers voor de verbinding tussen de op school aanwezige culturen direct te zoeken in hun basisvooronderstellingen. Maar de school kan daar wel in zeker mate een eigen beeld aan toevoegen door het formuleren van een expliciete visie op zichzelf als gemengde school. Een dergelijke visie geeft een antwoord op vragen als: wie willen we zijn, waar staan we voor als school, wat willen we met elkaar bereiken en hoe doen we dat? De visie verwoordt als het ware een ideaalbeeld van de school als onderwijsgemeenschap. Deze visie kan opgevat worden als het equivalent voor de school van een wereldbeeld, als de basisvooronderstellingen van een cultuur. Een dergelijke visie verbindt schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders met elkaar en doet een beroep op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle participanten om die ook te realiseren.

Waarden en normen

Een school kan vervolgens aan haar visie waarden en normen ontleen. Deze vormen het kader voor het curriculum en zijn tegelijk de basis voor een verdere invulling van de spelregels voor de omgang tussen schoolleiding, leraren en leerlingen, tussen school en ouders, enzovoort.

Leerdoelen en leerstof

De school zal haar visie ook concretiseren in gezamenlijke leerdoelen en die invullen met lesprogramma's en andere activiteiten. Ook de leerstof en de grote (historische) verhalen vormen een belangrijke verbinding tussen de pijlers. Voor de leerlingen zijn zij de bron van kennis en vaardigheden. Tegelijkertijd bevatten zij een beeld van de samenleving en de daarin geldende waarden en normen, maar ook van grote idealen en manieren om die te realiseren. Ze beschrijven als het ware de ideale gemeenschap. Het creëren van een basis voor gemeenschappelijke verhalen is ook een belangrijke strategie in het streven naar binding tussen mensen.⁶⁸ Veel van die mythen en verhalen zijn gebonden aan specifieke culturen en levensbeschouwingen, maar er zijn er ook een aantal die door veel culturen gedeeld of bewonderd worden. Historische verhalen laten bovendien zien dat culturen geen afgesloten eenheden zijn, maar voortdurend in beweging zijn en elkaar

⁶⁷ Ook het Nederlandse sociologisch-antropologische onderzoek naar immigranten en integratie wijst in die richting, met name van Entzinger, het IMES (Universiteit van Amsterdam) en over immigranten en onderwijs (Gowicharm), evenals onderzoek op het terrein van intercultureel onderwijs.

⁶⁸ Willems, 2006.

wederzijds beïnvloeden. Zo komt een Nederlands symbool als de tulp oorspronkelijk uit Turkije, en rekenen doen we met de door de Arabische wereld geïntroduceerde cijfers.

Helden en symbolen

Helden zijn ideale rolmodellen. En symbolen representeren de gemeenschap en laten zien dat je erbij hoort. Beide zijn ze dus belangrijk om de gemeenschappelijke cultuur handen en voeten te geven. Het is belangrijk om als school te zoeken naar gezamenlijke helden. Dat kunnen bijvoorbeeld mensen zijn die op school gezeten hebben en nu een belangrijke rol spelen, bijvoorbeeld als politicus, kunstenaar, ondernemer of wetenschapper.

Riten en rituelen

Riten en rituelen, van feesten tot rouwrituelen, versterken het saamhorigheidsgevoel en kanaliseren ook hevige emoties. In de ontwikkeling en versteviging van een gedeelde schoolcultuur kunnen zij een belangrijke rol spelen.

Pijlers vanuit de externe omgeving

Gedeelde doelen

Ondanks alle verschillen delen mensen in het dagelijkse leven een aantal behoeften, wensen en verlangens met elkaar, zoals goed eten, een prettige en schone fysieke omgeving, respect voor elkaar en leuke dingen zoals feesten. Onderzoek van Vermeulen en Penninx (2000) laat zien dat buurtbewoners in een multi-etnische buurt dezelfde dingen belangrijk vinden. Bijvoorbeeld niet te veel lawaai, niet te veel overlast van de burens, veiligheid en een schone straat. Ze blijken een gevoel van gemeenschap te ontwikkelen als ze gezamenlijk ook de verantwoordelijkheid krijgen en nemen voor de kwaliteit van de buurt. Zoiets geldt ook voor een school en zou benut kunnen worden door alle participanten gezamenlijk verantwoordelijk te maken voor het reilen en zeilen van de school. Een voorbeeld is het informeel handhaven van de schoolregels door oudere leerlingen. Ook buitenschoolse activiteiten kunnen gemeenschappelijke doelen opleveren, zoals het winnen van een voetbalwedstrijd tegen een andere school.

Leven in Nederland

Wat de leden van de school als gemeenschap ook delen is: leven in Nederland en de Nederlandse nationaliteit hebben of willen hebben. Dat betekent dat de school leerlingen moet voorbereiden op het zichzelf in de Nederlandse samenleving kunnen redden. Aandacht voor de maatschappelijke regels en de culturele identiteit van Nederland is daarmee ook een noodzakelijk onderdeel van de socialisatietraak van het onderwijs.⁶⁹

Gedeelde waarden, regels en grenzen

Er zijn in Nederland een aantal gedeelde wetten, waarden en regels die de school als niet onderhandelbaar vertrekpunt zou moeten nemen. Ze zijn vastgelegd in de Grondwet en in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens. Belangrijke bepalingen daaruit voor een school zijn het verbod op discriminatie van mensen op grond van sekse, geloof of ras, het recht op de vrijheid van meningsuiting en het recht op vrijheid van godsdienst. De Nederlandse maatschappij heeft verworvenheden waar zij trots op mag zijn: individuele vrijheid, keuzemogelijkheden en het gelijkheidsdenken. Bepaalde zaken passen niet binnen de uitgangspunten van een land dat de Grondwet en de Universele Verklaring onderschrijft.

Gedeelde taal

De mate waarin kinderen taalvaardig zijn en het Nederlands beheersen is niet alleen bepalend voor het schoolsucces, maar bepaalt ook de kwaliteit en het gemak van interetnische contacten in een schoolgemeenschap.⁷⁰ De binding van leerlingen aan de school en aan elkaar en de mate waarin er een gezamenlijke cultuur ontstaat, hangt eveneens samen met het gebruik van het Nederlands als gezamenlijke voertaal.

Deelname als burger aan Nederland als democratische samenleving

Twee belangrijke componenten van de socialisatietaak van het Nederlandse onderwijs zijn de bijdrage aan een moderne invulling van burgerschap en de bijdrage aan de overdracht en verdere ontwikkeling van de canon (zie ook hoofdstuk 2).⁷¹ Hierbij gaat het om die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we nieuwe generaties via het onderwijs willen meegeven. Daarnaast kan de zoektocht naar eenheid met ruimte voor verscheidenheid in de inhoud van het onderwijs tot uiting komen in aandacht voor internationalisering. Juist om leerlingen in een gemengde school de kennis en competenties mee te geven waarmee ze (later) in staat zijn actief deel te nemen aan de Nederlandse samenleving, zouden die elementen een belangrijke plaats in het curriculum moeten krijgen. Tegelijk moet de canon niet al te 'autochtoon' worden ingevuld. Kinderen uit andere culturen hebben namelijk ook de verbinding met de landen en culturen van herkomst gemeenschappelijk. Bovendien hebben de betrekkingen tussen die landen en Nederland vaak hun sporen in de Nederlandse cultuur achtergelaten. Bij het invullen van de canon kan de school haar leraren en leerlingen aansporen om juist op zoek te gaan naar gemeenschappelijk erfgoed. Een voorbeeld is al genoemd: de tulp, symbool van Nederland, maar afkomstig uit Turkije. Maar ook muziek en eetgewoontes: de rijsttafel als de Nederlandse variant op een Indische maaltijd.

Samen jong zijn

Jongeren vormen een generatie die voor specifieke uitdagingen en problemen staat. Zij onderscheiden zich van volwassenen (en zijn met elkaar verbonden) door het samen jong zijn: via eigen kledingkeuze, taalgebruik en muzieksmaak. In sterke schoolculturen worden leerlingen aangesproken op hun identiteit als jongere, dorp- of stadsbewoner, en deelnemer aan de school. De school laat zo zien welke binding er tussen hen bestaat, los van etniciteit of cultuur.

Internationale pijlers

Wereldwijde waarden en rechten

De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens is al genoemd. Alle culturen en levensbeschouwingen hebben cruciale thema's en waarden met elkaar gemeen, zoals het besef van menselijke kwetsbaarheid, de behoefte om menselijk leed te verzachten en veiligheid te bieden, en het idee van de fundamentele morele gelijkheid van mensen. Meer recent is er ook het streven naar een wereldwijde 'civic culture' waarin democratische legitimiteit, publieke verantwoording en een ethos van bewijsvoering een belangrijke rol spelen.⁷² De school kan internationale verhalen en helden aanhalen om te verduidelijken om welke rechten en plichten het gaat. Denk aan Martin Luther King, Nelson Mandela en Mahatma Gandhi. Een school zou tevens gebruik kunnen maken van interna-

70 *Vedder & Horenczyk, 2006.*

71 *De commissie-Oostrom heeft de canon omschreven als het geheel van belangrijke personen, teksten, kunstwerken, voorwerpen, verschijnselen en processen die samen laten zien hoe Nederland zich ontwikkeld heeft tot het land waarin we nu leven (zie hoofdstuk 2).*

72 *Unesco, 1995.*

tionale mijlpalen, zoals de Dag van de Rechten van de Mens, om aandacht te besteden aan universele waarden en rechten.

Leren samenleven: vrede en wereldburgerschap

Nederland kent vanouds een kosmopolitische oriëntatie, een gevoel van Europees en wereldburgerschap dat ons in staat stelt om creatief in te gaan op de uitdagingen en de mogelijkheden die de nieuwe verhoudingen bieden. De Onderwijsraad signaleert in zijn advies *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011* (2005c) dat zo'n oriëntatie, gekoppeld aan een gevoel van mondiale solidariteit, hard nodig is om mee te kunnen komen met en deel te nemen aan de internationale ontwikkelingen.

Angst voor betrokkenheid bij de 'grote wereld' en het zich terugtrekken in de veilige haven van de eigen nationale staat komen veelal voort uit onbekendheid met die wereld. Wat je niet kent, daar kun je niet van houden en waar je niet van houdt, daar kun je niet voor zorgen. Een mondiale oriëntatie vraagt om doelgerichtheid en om kennis van zaken. Dat begint bij de directe omgeving. Het kennen en begrijpen daarvan legt niet alleen de basis voor de zorg voor die eigen wereld, voor lokaal burgerschap, maar ook voor een verder durven kijken dan de eigen wereld. In het advies *De stand van educatief Nederland* (2004a) pleit de Onderwijsraad daarom voor de ontwikkeling van een Nederlandse canon. Als inspiratiebron noemt hij de erfgoedprogramma's van Unesco (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation), die hij ziet als 'wereldcanon'.⁷³ Inmiddels is de canon (van de commissie-Van Oostrom) verschenen; hierover meer in hoofdstuk zes.

De school kan de internationale oriëntatie van leerlingen benutten om bewust te streven naar een kosmopolitische oriëntatie. Dan kan de school aan de slag met begrippen als burgerschap en wereldburgerschap, zoeken naar wat culturen aan waarden en normen gemeenschappelijk hebben, en aandacht besteden aan een wereldcanon. Unesco-programma's bieden daar interessante aanknopingspunten voor.

Tot slot: gedeeld, maar niet uniform

Voor het klimaat en de samenhang in de school is een gedeelde schoolcultuur een belangrijke voorwaarde. Tegelijk moet dit streven niet resulteren in een culturele eenheidsworst. Zowel ouders als leerlingen vinden het belangrijk dat er naast gezamenlijkheid ook ruimte is voor de eigen identiteit van elke leerling en ook om die op een creatieve en constructieve manier te laten zien. Daarnaast is het van belang om ook verschillen en tegenstellingen tussen culturen en culturele wereldbeelden en basisveronderstellingen inzichtelijk en bespreekbaar te maken. Het is beter spanningen en conflicten niet toe te dekken, maar tot het uitgangspunt voor een gesprek te maken.

73

Zie ook het werkprogramma 2006-2007 van de Nationale Unesco Commissie.

4 Drie routes naar een gezamenlijke schoolcultuur

Scholen met een multiculturele leerlingenpopulatie geven op verschillende manieren vorm aan hun schoolcultuur. Er zijn scholen die culturele diversiteit met opzet welhaast negeren en convergentie tot uitgangspunt van beleid maken (A), scholen die juist kiezen voor cultuurbewust beleid op uiteenlopende terreinen (B), en scholen die hun aanpak centreren rondom levensbeschouwing of geloof, vertrekkend vanuit hun eigen identiteit (C). Dit hoofdstuk beschrijft de drie routes op basis van de schoolportretten die voor het advies zijn opgesteld en de panelgesprekken die gevoerd zijn met leerlingen, leraren en schoolleiders. Vanuit de praktijk kijken we terug naar de theorie. Scholen maken, minder of meer bewust, gebruik van de pijlers en schillen van cultuur.

4.1 Werken aan een diverse, leerzame schoolcultuur

Wat doet een school met een gemengde leerlingenpopulatie, die streeft naar een gemeenschappelijke schoolcultuur? Dit hoofdstuk probeert hier vanuit een aantal verzamelde praktijkvoorbeelden antwoord op te geven. Elf schoolportretten zijn (mede) voor dit advies opgesteld. Acht schoolportretten hebben betrekking op multi-etnische scholen in Nederland die, op verschillende manieren, een bewust, proactief beleid voeren ten aanzien van de diversiteit van hun leerlingenpopulatie. Daarnaast heeft de nationale Unesco-commissie vier buitenlandse casussen van gemengde scholen laten opstellen. Het gaat om scholen in Duitsland, Engeland, Canada en Frankrijk. De informatie uit de casussen is aangevuld met de resultaten van drie panelgesprekken: met leerlingen, met leraren en met schoolleiders.⁷⁴ Relevante uitspraken vanuit deze panels zijn in de tekst opgenomen, maar de scholen in kwestie worden niet als afzonderlijke casussen beschreven.

Kwantitatieve gegevens

De meeste (zeven van de elf) onderzochte scholen behoren tot het voortgezet onderwijs. Er zijn daarnaast een basisschool, twee mbo-instellingen (middelbaar beroepsonderwijs) en een hogeschool geanalyseerd.⁷⁵ Eén buitenlandse casus betreft een scholengemeenschap met leerlingen tussen vier en vijftien jaar. Het openbaar onderwijs is bij de geselecteerde casussen oververtegenwoordigd. Dit wordt gecompenseerd door het feit dat de leraren en schoolleiders uit de panels voor het merendeel werkzaam zijn op scholen met een confessionele identiteit.

⁷⁴ Zie de lijst achterin dit advies voor de namen van de paneeldeelneemers.

⁷⁵ Het hbo is geen onderwerp van het huidige advies. De hogeschool in kwestie is echter een bekend voorbeeld op het gebied van proactief omgaan met culturele diversiteit, en is voor dit advies beschreven om te bezien welke leerpunten eruit voortvloeien voor scholen uit de andere onderwijssectoren (primair en voortgezet onderwijs en mbo).

Tabel 1: Geportretteerde scholen

Naam en plaats school	Sector	Aantal leerlingen	Leerlingen (%) andere etnische achtergrond	Grootste etnische groep	Grondslag
Het Stadsveld, Enschede	Basisonderwijs	240	?	Turks	Openbaar
Caland Lyceum, Amsterdam	Vmbo, havo, vwo	1.815	50%	Turks, Marokkaans	Openbaar
Stedelijk Lyceum, Roermond	Vmbo, havo, vwo	960	Ongeveer 33%. Dit varieert van 95 (vmbo) tot 5% (havo/vwo)	Turks, Marokkaans	Openbaar
City College St. Franciscus, Rotterdam	Havo, vwo	850	90%	Divers, o.a. Kaapverdi-aans, Turks, Surinaams.	Rooms-katholiek
Arcus College, Lelystad	Vmbo, havo, vwo	1.300	16%	Antilliaans, Surinaams, Marokkaans	Interconfessioneel
Collège Georges Clemenceau, Parijs	Collège, lycée	?	77%	Diverse Afrikaanse etniciteiten	Openbaar
Clauberg Gymnasium, Duisburg	Gymnasium	577	67%	Turks	Openbaar
George Green's School, Londen	Comprehensive school	1.200	50%	Bangladeshi	Openbaar
John Pritchard School, Winnipeg	Primary en secondary school	563	90%	Zeer divers	Openbaar
ROC Midden Nederland, Utrecht	Middelbaar beroepsonderwijs	28.000 ⁷⁶	37%	Turks, Marokkaans	Openbaar
Koning Willem I College, Den Bosch	Middelbaar beroepsonderwijs ⁷⁷	15.000	25%	Turks, Marokkaans	Openbaar
Haagse Hogeschool, Den Haag	Hoger beroepsonderwijs	18.000	35%	80 nationaliteiten	Openbaar

76 Het portret gaat met name over twee vestigingen van het ROC Midden Nederland, het percentage studenten met een andere etnische afkomst is het gemiddelde van deze twee locaties (25% en 50%).

77 Het Koning Willem I College omvat ook primair en voortgezet onderwijs. De beschreven casus heeft echter alleen betrekking op het mbo.

Gezamenlijkheid en binding voorop: het creëren van een wij-gevoel

Alle scholen geven op hun eigen manier invulling aan hun schoolcultuur. Maar de doelen die zij willen bereiken lijken sterk op elkaar. Zo vinden alle scholen het van belang dat er een schoolcultuur is waar leerlingen en leraren zich prettig en geborgen voelen. Een school is een samenleving in het klein met alle problemen van dien, maar scholen proberen als het ware de scherpste kanten van de samenlevingsinvloeden af te slijpen. In een flink aantal gevallen fungeert de school als relatief veilige haven in een onrustige omgeving. "De binding op school moet tegenwicht bieden aan ontwrichtende invloeden van buitenaf", aldus een schoolleider. "Hoe sterker de schoolcultuur, hoe beter je het hoofd kunt bieden aan de buitenwereld", meent een ander. Alle scholen vinden het belangrijk dat ze hun leerlingen opvoeden voor een plek in de Nederlandse (of Duitse enzovoort) maatschappij. In hun zoektocht naar wat bindt leggen scholen vaak de nadruk op het feit dat de leerlingen allemaal Nederlanders zijn (of vaker nog: allemaal Amsterdammers of allemaal Rotterdammers). Ook wijzen de scholen erop dat de leerlingen de straatcultuur met elkaar gemeen hebben, leerlingen staan daar soms dichterbij dan bij de cultuur van het land van herkomst. Voor met name beroepsopleidingen (vmbo, mbo, hbo) geldt dat de schoolcultuur ook moet lijken op de wereld waarin leerlingen later gaan werken.

Amsterdamse cultuur

"Ik denk dat de leerlingen als gemeenschappelijke cultuur de Amsterdamse cultuur hebben, het zijn allemaal Amsterdammertjes. En ze hebben die straatcultuur die heel gemeenschappelijk is. Ze hebben een loyaliteit naar de cultuur van hun ouders, maar die hebben ze voor een heel groot deel afgelegd. Je hebt de schoolcultuur, de cultuur van de ouders en de straatcultuur, en de kinderen zijn daar vooral aan gebonden (...) Dat is de taal die je gebruikt, de muziek waar je van houdt, hoe je met elkaar omgaat, dus voortdurend respect naar mekaar toe en wat dat dan inhoudt is iets heel anders dan wat wij er ooit onder hebben verstaan."

Leraar multiculturele school (lerarenpanel april 2006)

Hoewel een goede en prettige schoolcultuur waarschijnlijk bijdraagt aan een veiliger schoolklimaat, is dit voor scholen niet de hoofdreden om hieraan te werken. Wel geven scholen aan dat een respectvolle houding en onderlinge betrokkenheid tot minder veiligheidsproblemen kunnen leiden. Persoonlijk contact is dan ook een belangrijke voorwaarde.⁷⁸ In ieder geval zijn veiligheidspoortjes en detectors niet de instrumenten om een prettige schoolcultuur te realiseren. Een schoolleider: "Je wilt als leerling niet als crimineel door de metaaldetector, je wilt het gevoel hebben ontvangen te worden".

De scholen zien het als hun opgave om verschillen tussen (groepen) leerlingen te overbruggen. Nogmaals een schoolleider: "Je hebt dertig culturen bij elkaar. De verschillen krijg je dus cadeau. Nu is het zoeken naar de verbinding. Dat doe je via veiligheid en geborgenheid. En door aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren." In plaats van door het nemen van harde maatregelen proberen de scholen liever op andere manieren de schoolcultuur in positieve zin vorm te geven en gezamenlijkheid van leerlingen te bevorderen, bijvoorbeeld door het organiseren van bindende activiteiten. Scholen sluiten soms aan bij gebeurtenissen als de Nationale Dodenherdenking, de Internationale Dag van de

Rechten van de Mens of Internationale Vrouwendag. Dit biedt volgens de scholen ook de mogelijkheid om deze onderwerpen op het netvlies van leerlingen te krijgen.

Een aantal scholen hecht veel belang aan heldere gedragsregels, maar een goed schoolklimaat gaat hieraan steeds vooraf, anders, zeggen de betrokkenen, werken regels toch niet. Er zijn scholen die hun leerlingen een 'respectcontract' laten ondertekenen. Dit heeft natuurlijk alleen zin als de omgangsregels ook daadwerkelijk geïmplementeerd en gehandhaafd worden. Uit de casussen blijkt dat scholen hierbij een balans moeten vinden tussen duidelijke regels voor iedereen aan de ene kant en flexibiliteit aan de andere kant. Bij eventuele calamiteiten zeggen scholen in principe klein in te grijpen, zodat de situatie niet verder escaleert. Soms zet een school naast allerlei meer zachte maatregelen als het stimuleren van dialoog en ontmoeting, ook in op de harde kant van het veiligheidsbeleid. Dit is vaak niet eens zozeer bedoeld om de eigen leerlingen in toom te houden, maar om ongewenste bezoekers van buiten de school te weren.

Taalgebruik

Scholen verschillen in het beleid dat zij voeren ten opzichte van het gebruik van de Nederlandse taal. Sommige scholen hebben als regel ingevoerd dat het Nederlands de enige voertaal is op school, ook in de pauzes en op het schoolplein. Zo hopen zij dat leerlingen door oefening meer bedreven worden in het Nederlands. Maar ook willen zij met deze maatregel het wij-gevoel versterken en voorkomen dat leerlingen die een bepaalde taal niet machtig zijn, zich buitengesloten voelen. Andere scholen hebben als meer beperkte maatregel gekozen om af te spreken dat het Nederlands de enige voertaal is tijdens de lessen, daarbuiten mogen leerlingen wel hun moedertaal (en 'jongerentaal') spreken. Maar er zijn ook scholen die van mening zijn dat 'meertaligheid' een kenmerk is van hun multiculturele schoolklimaat. Zij wijzen er bijvoorbeeld op dat zij leerlingen bij het leren en begrijpen van lesstof soms beter kunnen helpen door iets in de moedertaal uit te leggen. Wel geldt dan vaak de afspraak: als er iemand bij een gesprek komt die de voertaal niet machtig is, schakelt de groep over op het Nederlands.

Drie routes als uitvloeisel van drie visies op schoolcultuur

Op grond van de portretten en de panelgesprekken zijn drie routes te onderscheiden die leiden naar een gemeenschappelijke schoolcultuur. Deze drie routes komen voort uit drie verschillende visies op schoolcultuur. De routes vloeien uiteraard soms in elkaar over, maar verschillen toch op essentiële punten. De routes zijn niet voor de eeuwigheid: scholen kunnen (al dan niet bewust) kiezen om van route te veranderen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren als de omstandigheden rondom de school en de achtergronden van de leerlingen wijzigen.

De drie routes zijn:

- (A) Scholen die gezamenlijkheid nastreven door *convergentie* tot uitgangspunt van hun identiteit, visie en beleid te maken. Zij benadrukken vaak dat alle leerlingen in de Nederlandse (Duitse enzovoort) context en cultuur opgroeien.
- (B) Scholen die gezamenlijkheid nastreven door *diversiteit* als uitgangspunt van hun identiteit, visie en beleid te maken. Zij houden op verschillende manieren rekening met de culturele achtergrond van de leerlingen.
- (C) Scholen die de contacten en overeenkomsten tussen verschillende *levensbeschouwingen en religies* tot uitgangspunt van hun identiteit, visie en beleid maken.

De routes onderscheiden zich ook in de wijze waarop hun basishouding zichtbaar doorwerkt in de (buitenste) schillen van de schoolcultuur: symbolen; mythen, helden en gewoontes; rituelen en procedures.

4.2 Route A: convergentie en Nederlander zijn voorop

Deze scholen kijken in de eerste plaats naar de talenten, rechten, plichten en verantwoordelijkheden van de individuele leerling. Zij laten zich veel minder gelegen aan de culturele groep waaruit de leerling afkomstig is. Niet de herkomst, maar de gezamenlijke toekomst is het uitgangspunt. Daarbij beschouwen scholen de nationale cultuur min of meer als een gegeven. Met de term convergentie (uit de wiskunde en de economie) geeft de raad aan dat deze scholen hun aandacht richten op het *naar elkaar toe groeien* meer dan op culturele verscheidenheid. Wanneer leerlingen zich willen groeperen naar etnische afkomst belemmert de school dit niet, maar het is ook niet iets dat de school via beleid extra wil stimuleren. Dergelijke scholen gaan ervan uit dat zij etniciteit het beste als irrelevant kunnen beschouwen om ervoor te zorgen dat iedereen gelijk, als individu, behandeld wordt en dat het ontwikkelen van talenten niet wordt belemmerd door te veel rekening te houden met culturele achtergrond. In de Verenigde Staten noemt men dit 'color blindness'.⁷⁹ Het sterkst zien we deze opvatting in Frankrijk. Daar biedt de neutrale, publieke school geen ruimte voor verschillende etnische en religieuze uitingen ('école laïque'). De vorming van leerlingen tot Frans staatsburger is een belangrijke taak van het onderwijs. Hoewel minder stringent, zijn er in Nederland ook scholen die dezelfde uitgangspunten hebben. Het verschil met Frankrijk is dat de Franse openbare scholen zich (moeten) conformeren aan de école laïque, terwijl sommige Nederlandse scholen er zelf voor kiezen om zich te richten op de individuele talenten van leerlingen.

Geen specifiek beleid

Op deze school zijn 1.800 leerlingen. De verhouding autochtoon/niet autochtoon is fifty-fifty. Er is bijvoorbeeld een klas met 18 nationaliteiten. Maar we zetten géén specifiek beleid in op specifieke groepen. Een tijd lang werd de school met opheffen bedreigd (als gevolg van het ontstaan van een multi-etnische leerlingenpopulatie). Sommige scholen gaan in dat geval zich speciaal richten op activiteiten voor bepaalde groepen (bijvoorbeeld de Nederlandse Marokkanen). Maar wij willen een school zijn voor iedereen. We zetten de prestatiekant voorop, niet de sociale kant.

Lerarenpanel 25 april 2006

Niet religieus

Het feit dat de school een openbare school is, wordt geïnterpreteerd als niet-religieus. Er worden geen christelijke of andere religieuze feestdagen op school gevierd. Een gebedsruimte is vanuit deze optiek ook niet toegestaan in de school.

Portret Calandlyceum. Amsterdam

79 Schofield, 2004; Cochran-Smith, 1995.

Niet opdringerig

“We willen vooral niet opdringerig zijn. Je moet vooral niet zeggen ‘het moet zus of zo’. Docenten kunnen soms angstig reageren op problemen rondom multiculturaliteit, terwijl er in werkelijkheid weinig aan de hand blijkt te zijn. Het hulp bieden op de achtergrond, het werk achter de schermen, is in lijn met de visie van de school, multiculturaliteit wordt niet specifiek uitgedragen.”

Portret Koning Willem I College 's Hertogenbosch

De scholen die convergentie als uitgangspunt hanteren, geven dat aan door uitspraken als: leerlingen zijn in de eerste plaats studenten; diversiteit is er wel, maar er wordt niet naar gehandeld. Het convergente karakter van de school komt op een aantal manieren naar voren: zo is er geen specifieke aandacht voor religieuze feestdagen en zijn er geen gebedsruimten. De school staat wel de afwezigheid van leerlingen tijdens eigen religieuze feesten zoals het Suikerfeest toe, maar hanteert hiervoor uitsluitend de algemene of gemeentelijke richtlijnen. Er wordt dus in het schoolbeleid niet aangehaakt bij dergelijke festiviteiten. Ook andere cultureel en religieus bepaalde rituelen worden niet of nauwelijks gebezigd. Markante momenten in het schooljaar worden profaan (zonder een religieuze dimensie) ingevuld door bijvoorbeeld een gala, een schoolfeest of een open podium. Het staat de leerlingen daarbij vrij om iets van hun culturele achtergrond te laten zien. Er zijn geen aparte regels voor specifieke groepen: regels zijn niet cultuurgebonden en benadelen of bevoordelen culturele groepen niet. Voorbeelden zijn: fatsoenlijk met elkaar omgaan en van elkaars spullen afblijven. In het personeelsbeleid is er geen specifieke aandacht voor diversiteit of het bewust aannemen van personeel met een niet-Nederlandse achtergrond. Op sommige scholen gericht op convergentie worden bijvoorbeeld activiteiten ontplooid in het kader van School zonder Racisme. Ook sportwedstrijden nemen een belangrijke plaats in, bijvoorbeeld door leerlingen het WK-voetbal in het klein na te laten spelen. Bescheiden aandacht is er voor het laten kennismaken met de Nederlandse cultuur. Zo is op basisschool Het Stadsveld in Enschede een Turkse medewerker rond Kerstmis met een aantal Turkse moeders naar een tuincentrum geweest om te laten zien wat voor versieringen er dan allemaal zijn en uit te leggen hoe er door Nederlanders Kerst wordt gevierd.

Tekeningen over respect

Verspreid door de hele school hangen ongeveer zestig tekeningen van een roos vastgehouden door een vuist met het woord respect er boven. Leerlingen hebben hun tekening voorzien van een slogan.

Portret Stedelijk Lyceum Roermond

De moord op Theo van Gogh en de Deense cartoonrellen zijn voorbeelden van gebeurtenissen die van invloed kunnen zijn op de schoolcultuur. Ook scholen die convergentie voorop stellen, kunnen daardoor geconfronteerd worden met extreme opvattingen.

Cartoonrel

Vanuit de optiek dat verschillende meningen ruimte moeten krijgen binnen de school, werd door de leerlingenraad een debat georganiseerd over de Deense cartoonrellen. Tijdens dit debat bracht een aantal leerlingen extreme denkbeelden naar voren. De aanwezige docenten werden hierdoor overvallen en wisten op dat moment niet goed hoe ze moesten reageren.

Portret Calandlyceum Amsterdam

Tegenstellingen overbruggen

Ook om tegenstellingen te neutraliseren worden kunst en cultuur ingezet. Zo heeft bijvoorbeeld de leerlingenraad een grote poster gemaakt met een Lonsdale-leerling naast een Marokkaan op een bankje met als titel *Rechts-extremisme komt hier niet voor*.

Portret Stedelijk Lyceum Roermond

Verbindingen met de pijlers en de cultuurschillen

De scholen gericht op convergentie hebben het ideaalbeeld voor ogen van een school als motor van individueel talent, ongeacht de culturele achtergrond van leerlingen. Er is geen specifieke aandacht voor de culturele, levensbeschouwelijke of godsdienstige achtergrond van de leerlingen. De gedeelde taal is de nationale voertaal; het gebruik van andere talen wordt niet gestimuleerd. Daarmee dragen scholen er primair aan bij, dat leerlingen en deelnemers zich straks als burger kunnen redden in Nederland en Europa. Er worden weinig pogingen vanuit de school gedaan om de culturen van andere landen bij burgerschapsvorming te betrekken. Dit betekent overigens niet dat deze scholen wereldvreemd ten opzichte van andere culturen zouden staan, maar het wereldburgerschap neemt geen prominente plaats in.

Vooronderstellingen en basisveronderstellingen (als basis van de visie van de school)	Convergentie en ontwikkelen individueel talent voorop, schoolcultuur is niet religieus of cultuurgebonden
Waarden en normen	Gelijkheid, respect, dialoog, ontmoeting
Mythen, helden en symbolen	Sporhelden (zonder nadruk op afkomst), schoolmotto gericht op individuele talenten, prestaties ('een school met kansen')
Gewoontes, rituelen en procedures	Gala, convergente gedragsregels, open podium, vieren van Valentijnsdag, sportprojecten, geen hoofddoeken, geen gebedsruimten

4.3 Route B: aandacht voor diversiteit centraal

Ook deze scholen gaan uit van de gelijkwaardigheid (rechten en plichten) van individuen, maar hechten daarnaast waarde aan de etnische groep als geheel. Zij vinden het van belang dat de culturele achtergrond van leerlingen niet wordt verloochend en moedigen hen aan hun 'etnische stem' te laten horen en hun culturele identiteit te laten zien. In tegenstelling tot de scholen gericht op convergentie profileren deze scholen zich juist met hun gemengde populatie, bijvoorbeeld als wereldschool of als een school als mengkroes of verzamelplaats van culturen. Eén schoolleider geeft bijvoorbeeld aan dat de naam van haar school (De Regenboog) verwijst naar het feit dat verschillende kleuren als in een regenboog te onderscheiden zijn: "De kleuren verschillen, maar ze zijn allemaal mooi."

All different, all equal

"De (gewenste) schoolcultuur is in een document van vijf pagina's omschreven, maar de essentie daarvan is overal op de school terug te vinden. Op grote posters in klaslokalen en op de gang staat de centrale slogan: 'All different, all equal'. Dit motto wordt vergezeld door foto's van leerlingen. Kenmerken van de visie zijn: een multi-religieuze, multi-etnische en multiraciale school, een school waar iedereen gelijkwaardig is, waar discriminatie niet wordt getolereerd, een school die zo veel mogelijk inspeelt op individuele wensen en behoeften en geen standaardaanpak hanteert, en een school waar talenten worden gevierd. Iedere dag start met een bijeenkomst voor het personeel waarbij deze visie ook steeds weer ter sprake wordt gebracht."

Unesco: Portret George Green's school Londen

De scholen zien zichzelf in de eerste plaats als Nederlandse scholen met Nederlandse normen en waarden (of Duits enzovoort). Maar er is ook veel aandacht voor diverse levensovertuigingen, zonder één daarvan tot uitgangspunt van de visie te maken. De visie is juist dat de pluriformiteit (en waarde) van geloofsbeleving en cultuur erkend en benoemd wordt. Zoals een directielid van het ROC Midden Nederland Utrecht (regionaal opleidingscentrum) stelt: "De school wil een plek zijn waar culturele verschillen niet als bedreiging worden beschouwd, maar als bron van creativiteit en innovatie." Dergelijke scholen houden dus niet alleen rekening met culturele wensen en gebruiken, maar gaan uit van de *waarde* van het in huis hebben van verschillende culturen (zie kader).

Prijs voor literatuurmethode

Het Johan de Witt College heeft leerlingen van ruim tachtig nationaliteiten. Voor velen van hen was Engels nooit eerder een verplichte vreemde taal. De meeste leerlingen hebben wél een achtergrond waar verhalen vertellen en poëzie een belangrijke culturele rol spelen. Dat heeft de school aangegrepen als hulpmiddel voor een literatuurmethode. De methode 'Wanted Read or Alive' is vakoverstijgend. Schrijf-, luister-, spreek- en gespreksvaardigheden komen aan bod, evenals sociale vaardigheden. Hiermee heeft de school in 2000 het Europees Talenlabel (van de Europese Commissie) gewonnen. Zij kregen een beloning in de vorm van een geldprijs en een certificaat. Daarnaast mogen ze het logo van het Europees Talenlabel een jaar lang op publicaties vermelden.

De docent die de methode ontwikkelde: “Ik was verbaasd over de reacties. Allereerst waren de leerlingen op mijn toenmalige vestiging erg trots. We hebben veel leerlingen van allerlei nationaliteiten (Schilderswijk). Het deed ze erg goed, zoveel aandacht in de pers (van regionale en landelijke bladen).”

C. van Gool (2004). Zoden aan de dijk? Vijf Jaar kwaliteitsbevordering in het vreemdetalenonderwijs. Europese talenlab.

Op allerlei manieren wordt in de schoolcultuur rekening gehouden met de diversiteit binnen de school. In de kantines is er halal voedsel, de schoolregels zijn in meerdere talen opgesteld, de school voert beleid om zorg te dragen dat leerlingen uit verschillende etnische groepen elkaar in vriendschappen vinden, en er zijn soms gebeds- of stilte-ruimtes. Integratie is volgens deze scholen niet hetzelfde als volledige aanpassing aan de Nederlandse (nationale) cultuur. Een schoolleider: “Je moet niet andere talen dan het Nederlands verbieden, want je gooit daarmee een deel van de mens weg.” Doordat de school bekende mensen als Jörgen Raymann, acteurs van Shouf Shouf Habibi en rapper Ali B. uitnodigt, zien leerlingen succesvolle rolmodellen met diverse culturele achtergronden op school.

Ook in het curriculum wordt rekening gehouden met de schoolpopulatie. Zo is er veel aandacht voor de rol van taal binnen vakken en wordt er taalgerichte feedback gegeven. Boeken en andere lesmethoden worden gescreend op hun geschiktheid voor de leerlingen.

Uitgaan van culturele verschillen

Het Clauberg Gymnasium telt 577 leerlingen, waarvan 67% niet oorspronkelijk uit Duitsland komt. Er zijn meer dan 20 nationaliteiten vertegenwoordigd, maar Turken (Koerden) vormen de grootste groep. In vele zaken komt de veelkleurige populatie van de school naar voren. De kantine heeft geen varkensvlees, leerlingen maken samen een krant met veel aandacht voor verschillende culturen. In de literatuurles wordt gezocht naar teksten die verbindend kunnen zijn, zelfs teksten van Lessing en Goethe lenen zich daarvoor, is de ervaring. De verschillende religieuze feestdagen worden gevierd, de schoolregels staan zowel in het Duits als het Turks vermeld, en er zijn tutorprogramma's opgezet om leerlingen met een verschillende etnische achtergrond en leeftijd bij elkaar te plaatsen.

Daarnaast is het taalbeleid van de school opvallend. De school vindt het van groot belang dat leerlingen zo goed mogelijk Duits leren, maar er zijn ook mogelijkheden om Turkse taallessen te volgen. Op deze lessen komen ook Turkse leerlingen van omliggende scholen af. Er is de mogelijkheid om Turks als eindexamenvak op te nemen. De school vindt het een voordeel wanneer leerlingen goed tweetalig zijn. Ten slotte zijn er instroomklassen voor leerlingen die geen Duits kennen, maar op grond van intelligentietests wel geschikt zijn bevonden voor het gymnasium. Na maximaal twee jaar stromen zij in de reguliere klassen in. Meestal gebeurt dat al na een jaar.

Unesco: portret Clauberg Gymnasium

Festivals

Op alle afdelingen worden festivals georganiseerd en zijn er culturele optredens. Daarbij is er speciale aandacht voor dat alle op de school aanwezige culturen tot hun recht komen.

Portret ROC Midden-Nederland Utrecht

Manifestatie voor één dag

“De meest geslaagde activiteit die wij doen: deelnemers hun eigen cultuur aan elkaar laten presenteren zoals ze het zelf willen. Bijvoorbeeld via kookgerechten, dans, dia-voorstelling. ‘De ene die kookt en bakt, de ander danst, een derde geeft een diapresentatie’. Het betreft een soort manifestatie van één dag per jaar. Het is een vorm van erkenning geven aan verschillende culturen. Het is vrijwillig, je schrijft je ervoor in, vooral allochtone leerlingen doen mee. Autochtonen menen dat ze niets te vertellen hebben!”

Lerarenpanel 28 april 2006 (deelnemer vanuit ROC Eindhoven)

Op een aantal van de scholen zijn tutorprogramma's waarin leerlingen met een gevarieerde etnische achtergrond en verschillende schoolniveaus elkaar begeleiden. Een opvallende activiteit gebeurt op het Stedelijk Lyceum in Roermond. Daar worden hoogopgeleide asielzoekers die NT2 (Nederlands als tweede taal) volgen ingezet ter ondersteuning van de vmbo-leerlingen. Zij geven bijvoorbeeld bijlessen en coachen de leerlingen. De ervaringen daarmee zijn volgens de directie goed.

Ten slotte kunnen de internationale uitwisselingsprogramma's genoemd worden die bijvoorbeeld op het ROC Midden Nederland worden georganiseerd. Samen met de ANWB is een project opgezet waarbij leerlingen in Marokko stage kunnen lopen. Ook zijn jongeren met een Marokkaanse en Nederlandse achtergrond samen naar Marokko gereisd om meer over elkaars achtergronden te leren.

Ouders als doelgroep van diversiteitsbeleid

De basisschoolcasus geeft een wat ander beeld van een school gericht op diversiteit. De directie, medewerkers en leerlingen van openbare basisschool Het Stadsveld in Enschede geven aan: “kinderen maken geen onderscheid”. De kinderen groeperen zich niet naar etniciteit, maar maken vrienden met andere leerlingen met uiteenlopende achtergronden. Echter, tussen de *ouders* met verschillende achtergronden zijn soms wél spanningen. Zo mopperen autochtone ouders over het feit dat kinderen met een moslimachtergrond vrij krijgen met het Suikerfeest of het Offerfeest. Ook klagen ouders wel eens over het feit dat Turkse moeders onderling Turks met elkaar praten en zij zich hierdoor buitengesloten voelen. In een aantal gevallen is zelfs sprake van discriminerende opmerkingen door autochtone ouders. De school neemt duidelijke stelling in tegen dergelijke uitingen van discriminatie. De school onderneemt bewust verschillende activiteiten om ontmoeting en binding tussen de ouders te versterken.

Schoolverbeteringscommissie

Het Stadsveld organiseert elk jaar samen met ouders een cultureel feest op het schoolplein. Iedereen kan dan iets van zijn eigen cultuur laten zien. Ook Nederlandse culturele gebruiken en de Nederlandse cultuur mogen aan de orde komen. De Schoolverbeteringscommissie die het feest organiseert, is divers samengesteld om zo veel mogelijk een afspiegeling van de schoolpopulatie te zijn. Naast het organiseren van het Pleinfeest is de commissie verantwoordelijk voor het onderhoud en de verbetering van het schoolplein. Dit jaar is bijvoorbeeld een sponsorloop georganiseerd om geld in te zamelen voor nieuwe speelrekken op het plein. Om de commissie te bedanken is men afgelopen jaar gezamenlijk uit eten geweest in een Turks restaurant.

Portret OBS Het Stadsveld Enschede

Verbindingen met de pijlers en de cultuurschillen

De visie van de school is gebaseerd op diversiteit. Diversiteit is een verrijking, andere culturen zijn interessant en worden volop beleefd in de school. Elementen uit andere culturen worden geïntroduceerd binnen de school. Het ideaalbeeld is de school als een veelkleurige gemeenschap. Het nagestreefde wereldbeeld komt het dichtst in de buurt van de samenleving als een grootfamilie met min of meer sterke onderlinge betrekkingen. De waarden en normen die de school hanteert sluiten hierop aan: respect, interesse, ontmoeting. In de lessen wordt aandacht besteed aan andere culturen, soms worden methoden gescreend op het buitensluiten of discrimineren van bepaalde groepen. De school houdt rekening met de thuistaal van de leerlingen, ook bij het aanleren van het Nederlands. De helden en symbolen van deze scholen kunnen bekende succesvolle mensen zijn met een niet-Nederlandse achtergrond of vertegenwoordigers van groeperingen die voor leerlingen van de school interessant zijn.

Vooronderstellingen en basisveronderstellingen (als basis voor de visie van de school)	Diversiteit is verrijking, leren leven in twee culturen, andere culturen zijn interessant
Waarden en normen	Respect, interesse, ontmoeting, gelijkheid
Mythen, helden en symbolen	Bekende succesvolle mensen met gelijke etnische achtergrond als deel van leerlingen, inspirerende leiders als Martin Luther King, Mahatma Gandhi of Nelson Mandela, schoolmotto gericht op waarde van diversiteit ('all equal, all different')
Gewoontes, rituelen en procedures	Culturele festivals, feestdagen, religieuze dagen, halal voedsel, gemengde lunch, bijeenkomsten over de visie

4.4 Route C: identiteit in religie en levensbeschouwing

Scholen die kiezen voor route A of B, schenken geen expliciete aandacht aan religie en levensbeschouwing; scholen die kiezen voor route C doen dat wel. In theorie kan dat gaan om een actieve invulling van de grondslag van het openbaar onderwijs. In de onderzochte casussen gaat het echter om bijzondere scholen die andere godsdiensten en

levensbeschouwingen benaderen met als vertrekpunt hun eigen identiteit. Vanuit deze (christelijke) identiteit wordt een gesprek aangegaan met andere godsdiensten en levensbeschouwingen.⁸⁰ De scholen zoeken naar verbindingen en overeenkomsten met andere godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen.

De onderzochte bijzondere scholen hechten veel waarde aan de eigen identiteit. Zij hebben een sterke behoefte om deze te accentueren in de onderwijskundige visie, in het onderwijs in levensbeschouwelijke vorming, en in vaste gebruiken als dagopeningen, vieringen en acties voor goede doelen. Ook in het personeelsbeleid komt deze visie terug. De school verwacht van personeelsleden dat ze affiniteit met de identiteit van de school hebben. Een schoolleider van een bijzondere confessionele school stelt bijvoorbeeld: "Wij zijn een Hollandse school met een protestants-christelijk beleid en daar pas je in of niet. En dat werkt prima. Daar maken we geen uitzonderingen voor". De schoolregels zijn duidelijk en voor de buitenwereld soms streng. In sommige gevallen vraagt de school aan ouders deze regels ook te ondertekenen.

Eigen verantwoordelijkheid

Er is veel aandacht voor zorg voor het milieu en de schepping van God. Deze zorg wordt vertaald naar de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen voor het schoolmilieu. Ook de kwaliteit van het ontwikkelen als mens behoort tot het onderwijs.

Portret ISG Arcus Lelystad

Reflectie op verschillende opvattingen

In de lessen levensbeschouwing komt veel informatie over verschillende culturen en religies aan bod. De vieringen waarbinnen iedere levensbeschouwing en religie een plek krijgt, zijn verplicht. De leerlingen zijn bekend met de achtergrond van religieuze feesten, zowel van het christelijke geloof als van andere geloven. Hoewel de school vooral de christelijke feestdagen viert, wordt tijdens deze vieringen altijd aandacht besteed aan (soortgelijke) vieringen in andere religies.

Portret Citycollege St. Franciscus, Rotterdam

Op de onderzochte scholen die gekozen hebben voor route C is geen plaats voor uitingen van specifieke geloofs- of culturele overtuigingen anders dan die van de schoolidentiteit (een hoofddoek of kleding met een sterk nationalistisch karakter). De scholen vinden het belangrijk een onderscheid te maken tussen innerlijke en uiterlijke diversiteit. Voor innerlijke diversiteit is alle ruimte.

Mengelmoes

Een belangrijk instrument is het project Mengelmoes. Dit project loopt al vijf jaar en biedt leerlingen van de eerste en tweede klas de mogelijkheid professionele workshops te volgen om zo gebruiken van andere culturen te ervaren. Zo zijn er workshops in buikdansen, djembé, exotische sieraden maken, Fries en yoga, en is er een Marokkaans theehuis.

Portret ISG Arcus Lelystad

Deze scholen hebben meestal contacten met maatschappelijke en religieuze organisaties in de buurt. Op de ISG Arcus in Lelystad is naar aanleiding van de eerdergenoemde cartoonrellen contact gezocht met verschillende islamitische instanties en moskeebesturen. Hoewel het wellicht toevallig is, is er sprake van een duidelijk andere aanpak dan bij de andere scholen. Ouders van moslimleerlingen bidden aan om op school te komen om aan leerlingen uit te leggen hoe zij tegen deze aanslagen aankijken. Zij benadrukken dat de islam het vermoorden van onschuldigen afkeurt. Hierdoor werd voor een aantal leerlingen duidelijk dat er meerdere vormen van islam zijn en werden niet alle leerlingen met het islamitisch geloof over één kam geschoren.

Uiting van route C in de pijlers en de cultuurschillen

Op deze scholen leren jongeren dat ook in een andere levensbeschouwing of godsdienst elementen zitten die in wezen lijken op wat hun eigen levensbeschouwing of godsdienst uitdraagt. Op de bijzondere scholen kan het gezamenlijk geloof in (een) God voor verbinding tussen verschillende godsdienstige groepen leiden, hoe lastig dit ook vaak is. Begrippen als solidariteit en dienstbaarheid zijn belangrijke waarden. Het feit dat christendom, islam en hindoeïsme wereldgodsdiensten zijn, kan bijdragen aan een transnationale oriëntatie van de leerlingen.

Vooronderstellingen en basisveronderstellingen (als basis voor de visie van de school)	Zorg voor de schepping, erkennen dat anderen ook waardevolle opvattingen uitdragen, ontwikkelen van de mens, leerlingen zijn schepsels van God
Waarden en normen	Respect, interesse, verantwoordelijkheid, solidariteit, dienstbaarheid
Mythen, helden en symbolen	Vitrine met alle wereldreligies; schoolmotto gericht op diversiteit ('verzilveren kleurrijk talent')
Gewoontes, rituelen en procedures	Dagopeningen, vieringen, aandacht voor goede doelen, Sint-Franciscusdag, strenge regels

Verschillen in schoolcultuur tussen onderwijssectoren

Sommige verschillen in schoolcultuur hangen samen met de leeftijdsgroep en de schoolsoort. In het primair onderwijs zijn leerlingen, zeker in de jongere leeftijdsgroepen, zich vaak nog nauwelijks bewust van de verschillende achtergronden van hun klas- en schoolgenoten, en gaan zij onbevooroordeeld met elkaar om. Anders ligt dat soms voor hun ouders, die het onderscheid aanbrengen en hun kinderen hierin beïnvloeden. Scholen zullen dan moeten proberen ouders tot gezamenlijkheid te bewegen, iets dat bij de kin-

deren min of meer vanzelf gaat. Scholen voor beroepsonderwijs (mbo) geven soms aan dat zij minder een gezamenlijke schoolcultuur en een wij-gevoel nastreven. Zij zijn er vooral op gericht de gewenste houding en cultuur in de beroepstakken waarvoor wordt opgeleid na te bootsen, zodat leerlingen weten wat van hen verlangd wordt. Tot slot zijn veiligheid en geborgenheid in beroepsgerichte leerwegen van het vmbo (en ook in het speciaal onderwijs) nog meer van belang dan in andere sectoren.

4.5 Leerlingen over schoolcultuur

Naast de schoolcultuur zijn de persoonlijke en sociale relaties tussen betrokkenen van belang als het gaat om een gevoel van verbondenheid op school.⁸¹ Alle leerlingen associëren het begrip schoolcultuur dan ook in de eerste plaats met de omgang tussen mensen, ongeacht de route van hun school. Rekening met elkaar houden en interesse hebben voor de ander noemen leerlingen als belangrijke elementen van de schoolcultuur. Uiteindelijk moet dit gedrag resulteren in een prettige en ongedwongen sfeer op school. Belangrijk is ook dat leerlingen het gevoel hebben dat ze welkom zijn en dat ze gekend worden door andere leerlingen en door leraren. En ze ergeren zich als ze nauwelijks weten wie de schoolleiding is. Jongeren lijken daar, ongeacht hun afkomst, hetzelfde over te denken. Respect voor elkaar is de toverformule van een goede omgangsvorm, ongeacht de verschillen in bijvoorbeeld kledingstijl of huidskleur.

Gewoon allemaal Nederlanders

“Het maakt niet zo veel uit waar je vandaan komt. Hier binnen [in deze school] dan. Het maakt echt niet uit hoe je van je achternaam heet, hoe je eruit ziet en waar je ouders vandaan komen en waar je zelf vandaan komt. [...] Ze praten gewoon Nederlands, het zijn gewoon Nederlanders. Zo zie ik het ook gewoon.”

Citaat leerling panel Stichting Alexander, havo, autochtoon

Jongeren lijken doorgaans enthousiaster over de omgang tussen leerlingen onderling dan over het contact tussen leerlingen en leraren. Zij vinden het belangrijk dat leraren leuk en spontaan gedrag vertonen, ook dat draagt bij aan een aangename schoolcultuur. Een onrechtvaardige of onterecht strenge houding van leraren wijzen leerlingen duidelijk af. Dit betekent niet dat elk streng optreden als negatief wordt ervaren: wanneer leerlingen zich misdragen is het terecht dat zij worden bestraft. Het handhaven van door leerlingen gedragen regels draagt ook bij aan een prettige schoolcultuur. De beste regels zijn echter de ongeschreven regels die ervoor zorgen dat mensen elkaar met respect behandelen.

Samenstelling van de schoolpopulatie

Leerlingen op scholen met een grote culturele diversiteit benadrukken het belang ervan. Daar waar sprake is van culturele homogeniteit, speelt diversiteit geen rol in de omschrijving van schoolcultuur. De aanwezigheid van verschillende groeperingen is dus van invloed, maar juist de combinatie met hoe verschillende groepen met elkaar omgaan maakt de schoolcultuur tot wat hij is. Wat opvalt is dat vriendschapsvorming langs etnische lij-

81

Zie Onderwijsraad, 2005a voor een uitgebreide beschrijving van de sociale relaties op een school.

nen een goede omgang tussen leerlingen binnen de klas niet belemmert. De groepsvorming komt vooral tijdens pauzes en na schooltijd tot uiting. Daarbij lijken de groepen niet vijandig, maar wel onverschillig tegenover elkaar te staan. Discriminatie komt soms voor, niet alleen tussen leerlingen, maar ook tussen leerlingen en leraren, aldus de leerlingen.

Uitgescholden

“Ik werd een keer uitgescholden door een leerkracht. Zij zei: ga maar naar een andere school waar ze hoofddoeken dragen en ze schold me uit.”

Citaat leerling panel Stichting Alexander

In de panels zijn leerlingen ook gevraagd naar hun top tien van kenmerken van een goede schoolcultuur. In deze top tien staan twee kenmerken die met een diverse schoolbevolking in verband gebracht kunnen worden. Leerlingen vinden het belangrijk dat ze veel leren over de verschillende nationaliteiten en culturen op school; en zij hechten er waarde aan dat iedereen wordt geaccepteerd en niemand wordt buitengesloten.

Organisatie van de school

De organisatie van de school lijkt een groot stempel te drukken op de manier waarop leerlingen en deelnemers de schoolcultuur beleven. Op scholen waar leerlingen meer inspraak hebben wordt de schoolcultuur positiever beleefd dan op scholen waar dat niet het geval is. Een duidelijk verband tussen inspraak en de samenstelling van de leerlingpopulatie is er niet: veelkleurige scholen kennen niet minder of meer inspraak van leerlingen dan scholen met veel autochtone leerlingen. Leerlingen vinden het van belang dat strafprocedures – bij de rector melden, het plein vegen – goed geregeld zijn en zonder verschil tussen leerlingen worden uitgevoerd. Ook het schoolgebouw is van grote betekenis. Het schoolgebouw draagt eraan bij of een leerling zich thuis voelt op school en is dus van invloed op de schoolcultuur. Leerlingen noemen hierbij geen specifieke elementen die met culturele verscheidenheid te maken hebben (bijvoorbeeld het beschikken over een stilte- of gebedsruimte).

Gezamenlijke activiteiten

De activiteiten die jongeren noemen als bijdrage aan een gewenste schoolcultuur lijken vooral te passen bij een school gericht op convergentie (route A). Leerlingen noemen samen kamperen, naar de Efteling of op zeilkamp als goede manieren om de schoolcultuur te verbeteren en leerlingen uit verschillende culturele groepen met elkaar in contact te brengen. Gezamenlijke activiteiten hebben niet altijd het gewenste resultaat dat culturele groepen structureel meer met elkaar omgaan. Zoals een leerling zegt: “Het was goed voor de sfeer, maar Nederlanders en buitenlanders zijn (daarna) niet méér met elkaar omgegaan.”

De leerlingen vinden het niet goed als activiteiten bepaalde groepen al dan niet bedoeld uitsluiten. Dat kan gebeuren bij schoolreisjes of excursies waarbij met name leerlingen (meisjes) met niet-westerse achtergronden van hun ouders niet mee mogen. In plaats van deze activiteiten af te schaffen, stellen leerlingen juist voor ze te verplichten om de problemen te doorbreken.

Turkse meisjes

“Wij zijn vorig jaar met de klas naar Antwerpen gegaan. Het is een excursie om allemaal met elkaar naar toe te gaan, maar de meeste Turkse meisjes gingen gewoon niet mee. Ik was het enige Turkse meisje met nog een Turkse jongen, als enige buitenlanders in de groep. Ik vind dat iedereen gewoon verplicht mee zou moeten.”

Citaat leerling Stichting Alexander

Leerlingen vinden het belangrijk dat schoolleiding en leerkrachten hen niet te geforceerd met andere culturen willen laten kennismaken. Voorlichting en informatie vinden ze van belang, maar bovenaan staat de wens om zelf keuzes te maken met wie ze wel en niet omgaan. Ze vinden het wel goed dat hun scholen soms activiteiten organiseren waar de groepen terloops met elkaar in aanraking komen. Daarbij kan het gaan om een workshop salsa, sportevenementen met door leraren ingedeelde groepen ('anders krijg je Turkije tegen Nederland'), of activiteiten rondom kunst en cultuur.

Groepjes niet goed

“Een paar jaar geleden had je veel meer groepjes, daar stonden de Surinamers en daar de Antillianen. Wat Marokkaanse vrienden stonden ook op een plek en mooi dat daar iedereen omheen liep. Een leraar heeft toen gezegd dat dit niet goed voor ons was om zo te staan(..)”

Leerling ISG Arcus.Lelystad

Aanbevelingen van de jongeren

De belangrijkste aanbeveling van leerlingen is dat iedereen moet beseffen dat elke schoolcultuur uniek is. De overheid moet volgens hen dan ook geen verplichtingen opleggen aan scholen over de aard van de schoolcultuur. Wat in de ene situatie goed werkt, hoeft dat in de andere niet te doen. Elke school moet zelf kijken wat er nodig is om een prettige schoolcultuur te realiseren. De leerlingen zien dan ook weinig directe mogelijkheden voor de minister om maatregelen te bedenken. Ze zou misschien de inspraakmogelijkheden van leerlingen kunnen verbeteren. Ook is het volgens sommige jongeren van belang om te streven naar de totstandkoming van méér multiculturele scholen.

Gemengde gemeenschap

“De minister moet ervoor zorgen dat het een heel gemengde gemeenschap wordt en dat je niet hele selectieve scholen krijgt. Je hebt nu over een hele hoop scholen van die vooroordelen, oh, daar vind je alleen maar studejies die viool spelen. En hier op deze school zitten alle rambo's. En ga ja naar die school, dan ben je vast en zeker illegaal. Dat zijn gewoon de verhalen.”

Citaat leerling panel Stichting Alexander

4.6 Conclusie: verschillende wegen leiden naar een gezamenlijke schoolcultuur

Schoolleiders, leraren en leerlingen denken eensgezind over de kenmerken van een gezamenlijke schoolcultuur. Een prettige en veilige sfeer, een school waar mensen graag naar toe gaan, een cultuur waarin leerlingen gemotiveerd worden hun talenten te ontwikkelen. Om deze schoolcultuur te bereiken, bewandelen scholen grofweg drie routes. Deze lopen soms wat in elkaar over, maar er zijn ook duidelijk verschillen. Route A gaat uit van convergentie, route B van de pluriforme school en route C van de eigen identiteit van (meestal) de (inter)confessionele school. Echter, het is ook voorstelbaar dat er openbare scholen bestaan die actief omgaan met religie en levensbeschouwing. Voorzichtig kan worden gesteld dat openbare en algemeen-bijzondere scholen eerder zullen kiezen voor route A. Er zijn echter ook openbare scholen die kiezen voor route B, juist vanwege de opvatting dat elke cultuur dezelfde waarde heeft en aandacht verdient. Leerlingen moeten zo veel mogelijk kennis maken met de diverse levensbeschouwingen en maatschappelijke overtuigingen in de Nederlandse samenleving. Een aantal van de voor dit advies onderzochte scholen met een confessionele identiteit benut de eigen achtergrond om een gezamenlijke schoolcultuur vorm te geven (route C). Voor de meeste ondervraagde leerlingen is de route die de school hanteert niet duidelijk te benoemen.

Er zijn verschillen in schoolcultuur tussen de onderwijssectoren. In het primair onderwijs lijken leerlingen zich minder bewust van de verschillende achtergronden van hun klas- en schoolgenoten, en gaan zij onbevooroordeeld met elkaar om. Hun ouders kunnen het onderscheid wel aanbrengen. Basisscholen zijn dan meer bezig met het creëren van een gezamenlijkheid onder de ouders dan onder de kinderen. Daarnaast geven sommige scholen voor middelbaar beroepsonderwijs expliciet aan dat zij minder een gezamenlijke schoolcultuur nastreven. Zij zijn er vooral op gericht de cultuur na te bootsen van de beroepstakken waarvoor wordt opgeleid. Tot slot lijken veiligheid en geborgenheid in beroepsgerichte leerwegen van het vmbo (en naar verwachting ook in het speciaal onderwijs) nog meer van belang dan in andere sectoren.

De schoolculturen en de drie routes daarin zijn in dit hoofdstuk zo veel mogelijk beschreven aan de hand van praktijkverhalen. In het volgende hoofdstuk gaat de raad in op mogelijke succesfactoren en valkuilen van elke route. Ook worden leerpunten aangegeven van twee scholen die er niet in geslaagd zijn om hun school om te vormen tot een multiculturele gemeenschap, met sluiting tot gevolg.

5 De school als gemeenschap. Wat werkt en wat niet?

Multiculturele scholen streven ernaar om een gemeenschap te vormen waarin hun leerlingen zich veilig en geborgen voelen en met elkaar verbonden zijn. Vijf factoren dragen hieraan bij. Scholen met een gezamenlijke schoolcultuur zijn proactief en toekomstgericht (1); hebben een duidelijk visie op hun multiculturele karakter en daarbij passend beleid (2); werken op basis van een open communicatie en duidelijke afspraken (3); werken aan draagvlak en betrokkenheid van alle leraren en leerlingen (4); en bouwen aan een extern netwerk en aan samenwerking (5). De scholen onderscheiden zich als het gaat om de route die zij kiezen om vorm te geven aan hun gezamenlijke schoolcultuur. Welke succesfactoren en valkuilen laten de portretten zien voor elke route? Het gaat er wellicht niet eens zozeer om welke route een school kiest, maar vooral dát er gekozen wordt. Tot slot kijkt dit hoofdstuk naar de rollen die in de school vervuld worden. Wat vraagt een sterke schoolcultuur van schoolleiders, leraren, ouders en leerlingen?

5.1 Leren van successen én falen

Successen en valkuilen

De schoolportretten voor dit advies zijn bewust uitgekozen omdat de raad ze als goede praktijken beschouwt op het gebied van een gezamenlijke schoolcultuur op een multiculturele school. Het gaat om scholen die, weliswaar op verschillende manieren, een bewust, proactief beleid voeren ten aanzien van de diversiteit van hun leerlingenpopulatie. De portretten geven helder weer welke factoren bij de totstandkoming hiervan van groot belang zijn geweest. Steeds komen deze succesfactoren in de praktijkverhalen terug. Ook in de panelgesprekken die de raad met leraren en schoolleiders gehouden heeft, kwamen deze factoren ter sprake.

Leren van fouten

Naast de schoolportretten heeft de raad voor dit deel van het advies secundaire analyses laten uitvoeren op een eerder casusonderzoek naar twee voormalige scholen in Utrecht (het Thorbecke College en het Niels Stensen College). Zij hebben in 2003 de deuren moeten sluiten als gevolg van een te late en te weinig vergaande reactie op de verkleuring van hun leerlingenpopulatie. De analyses beschrijven de schoolcultuur op deze scholen. Ondanks de uiteindelijke sluiting kunnen de casussen bij voorbeelden van good practice worden geplaatst, in die zin dat er uit het proces veel valt te leren.

5.2 Vijf succesfactoren toegelicht

Uit de schoolportretten komen vijf factoren naar voren die van groot belang lijken te zijn voor een succesvolle schoolcultuur: een proactieve en toekomstgerichte houding (1); een duidelijke visie op het multiculturele karakter en daarbij passend beleid (2); open communicatie met duidelijke afspraken (3); draagvlak en betrokkenheid (4); en een uitgebreid extern netwerk en externe samenwerking (5).

1) Proactieve en toekomstgerichte houding

De scholen die voor dit advies zijn onderzocht kijken vooruit. Zij zijn zo veel mogelijk op de hoogte van de samenstelling van hun leerlingenpopulatie (zij houden cijfers bij) en kunnen vaak aangeven in welke richting zij denken dat deze samenstelling zich in de komende jaren zal ontwikkelen, mede gezien het toekomstbeeld voor de wijk en regio waar zij gevestigd zijn. Zij houden niet krampachtig vast aan wat is geweest, maar zijn flexibel genoeg om hun missie, visie en beleidsvoering aan te passen aan (komende) veranderingen. Zij zoeken actief naar dat wat bindt.

Anticiperen op wat komen gaat

Het Stedelijk Lyceum Roermond heeft de afgelopen vijf jaren te maken gekregen met een snel veranderende leerlingenpopulatie. Als openbare school is het Stedelijk Lyceum van oudsher altijd een verzamelplaats van culturen geweest, maar de laatste jaren is daar een etnische dimensie bijgekomen. De succesfactor is dat de school sterk inzet op binding door kunst en cultuur. Ook bij een veranderende leerlingenpopulatie ervaren de schoolleiding en de docenten dit nog steeds als een sterk bindmiddel. En, zegt de locatiedirecteur: "We zijn altijd al een Wereldschool geweest, maar hebben daar nu een etiket op geplakt en het als het ware boven de voordeur gehangen."

Portret Stedelijk Lyceum Roermond

Scholen reageren echter soms niet op het gemengde karakter van hun school, of pas op het moment dat zich problemen voordoen. Deze scholen kunnen zich overvallen voelen door de veranderingen in de leerlingenpopulatie en zien dat dan als een negatieve ontwikkeling. Betrokkenen zijn in dat geval geneigd zo lang mogelijk, soms geforceerd, vast te houden aan het oude beeld van de school. Zo reageren ze te laat, waardoor de school in een negatieve spiraal terecht kan komen. Wanneer er geen expliciet beleid is, kan verkleuring bijvoorbeeld leiden tot een vertrek van de zogenoemde kansrijke leerlingen, inclusief de niet-autochtone. Ook scholen waar één etniciteit in kwantitatief opzicht gaat domineren, kunnen problematisch zijn. Deze scholen kunnen hierdoor onaantrekkelijk worden voor leerlingen met een andere achtergrond.

Te weinig en te laat vooruitgekeken

Op 1 augustus 2003 sloot de katholieke school het Niels Stensen College in Utrecht na veertig jaar definitief haar deuren. Eens was het een grote, bloeiende school die bekend stond om haar aandacht voor artistieke en kunstzinnige vorming en onderwijsvernieuwing. De school begon vanaf 1990 leerlingen te verliezen en tegelijkertijd steeg het aantal leerlingen met een niet-Nederlandse afkomst tot 95% van het totaal. Het aantal etniciteiten nam in deze periode af van ruim 30 tot een handvol, waarbij met name de Marokkaanse groep groot van omvang was. Op school verslechterde de relatie tussen docenten, schoolleiding en leerlingen, er waren steeds minder (buitenschoolse) activiteiten, het aantal onderwijsuitvallers steeg en de prestaties daalden. Er vonden vernielingen plaats op school en in de media en de gemeente kreeg de school een slechte naam. Toch hield een deel van de docenten en de schoolleiding krampachtig vast aan het oude imago. Doordat de veranderingen zeer geleidelijk verliepen, bemerkten veel personeelsleden het niet of te laat en was er weinig overleg over de implicaties van de veranderingen voor de didactiek, de lesmethodes en de activiteiten.

Het Thorbecke College maakte een grotendeels vergelijkbaar proces mee. Ook een fusie tussen het Niels Stensen College en het Thorbecke College (en een nieuw onderwijsconcept) deed het tij niet keren en toen het aantal aanmeldingen voor de nieuwe school te laag was, bleek sluiting onafwendbaar.

Casussen Niels Stensen College en Thorbecke College

2) Duidelijke visie en duidelijk beleid

Anticiperen wil tevens zeggen dat de visie van de school, het beeld dat een school van zichzelf heeft, niet statisch is. Een school kan ook van visie veranderen indien de omstandigheden daarom vragen. Belangrijk is wel dat alle geledingen binnen de school duidelijk weten wat op dat moment de visie is en dat er voor deze visie een draagvlak bestaat. Hierbij speelt de keuze voor één van de drie in het vorige hoofdstuk beschreven routes een rol. De school maakt haar keuzes duidelijk in het visiedocument van de school, maar ook in beleidsstukken zoals het schoolplan, de schoolgids, de informatie die aan ouders en wijkbewoners verstrekt wordt en het beeld dat naar buiten wordt gebracht op de website (en eventueel in de media).

Een duidelijke visie

De visie op diversiteit van het Calandlyceum wordt door de schoolleiding en verschillende docenten verwoord als "diversiteit is er wel, maar er wordt niet naar gehandeld. Iedereen wordt gelijk behandeld: leerlingen én ouders". Volgens de school is diversiteit geen onderwerp van gesprek en creëert dat een eenheid. De school kiest er bewust voor de verschillende aanwezige culturen niet te benadrukken. Op die manier wordt er in de optiek van het Caland niet gepolariseerd.

Portret Calandlyceum

Wat is ons uitgangspunt?

“Er waren docenten die experimenteerden met interculturalisering van het onderwijs. Zo was er een experiment met natuur- en scheikundeonderwijs waarbinnen principes van vuur en veiligheid werden ingebracht aan de hand van Turkse Djoha-verhaaltjes. Dergelijke elementen werden door leerlingen als erkenning van hun eigenheid beschouwd en leken hun motivatie te vergroten. Tegelijkertijd werd er een beleid gevoerd waarin geen ruimte was voor gebruik van de eigen taal in school en schoolplein.” De beide zaken stonden volgens de geïnterviewde leraren haaks op elkaar: wat is nou ons uitgangspunt?

Portret Thorbecke College Utrecht

3) Heldere communicatie en afspraken

Multi-etnische scholen met een succesvolle schoolcultuur kenmerken zich door heldere communicatie en afspraken. Schoolleiders informeren leraren tijdig en openlijk over de verwachte veranderingen en moedigen een open gesprek over mogelijkheden en te verwachten problemen aan. Deze scholen sturen de schoolcultuur zowel top-down als bottom-up aan. Dat wil zeggen niet veel. Ook heldere keuzes en afspraken tussen docenten zijn van belang.

Een lijn trekken ...?

“Als schoolleiding moet je expliciet de keuze maken om niet af te wachten na incidenten maar 's ochtends gelijk bij elkaar te komen en te kiezen: wat zeggen we en hoe. Je moet met docenten expliciet afspreken wat je daar als school over gaat zeggen, er zijn ook docenten die niet willen praten over iets dat gebeurd is. Je moet hierin één lijn trekken.”

Of verschillen laten zien?

“Dat doen wij niet, één lijn trekken. Er zijn verschillen tussen docenten. Sommige zijn van de harde lijn (geen gezeur, doorwerken), sommige van de hele zachte (alles uitgebreid bespreken, alle ruimte geven). Ik realiseer me wel dat het klimaat heel snel verstoord kan worden door een heftige gebeurtenis op school – moord op een connector – gelukkig hebben we dat op school nog nooit gehad, maar het zou de verhoudingen zeker verstoren.”

Deelnemers lerarenpanel, april 2006

Geen duidelijke afspraken

Docenten en leerlingen merkten dat het persoonlijke kleinschalige klimaat op school langzaam plaats maakte voor een verruwing en een dalende betrokkenheid van leerlingen en docenten. “Nou, ik denk dat het met ons verkeerd ging. Dus dat het heel normaal was dat je lawaai in de gangen hoorde of dat leerlingen iets deden en niemand de leerlingen aansprak en leerlingen elkaar niet aanspraken en docenten onderling niet. Dat er kinderen te laag ingeschat worden en verveeld rondlopen, maar ook kinderen die in de bovenbouw het niet redden en er een jaartje tussenuit willen. Er is gewoon te weinig gezegd: dat hoort niet binnen onze school.”

Portret Thorbecke College Utrecht

4) Werken aan draagvlak en betrokkenheid

Met name in het bve (beroepsonderwijs en volwasseneneducatie), maar ook op het hbo (hoger beroepsonderwijs) en op grote middelbare scholen met veel locaties, is het lastig om één schoolcultuur te bereiken. Elk gebouw of kernteam heeft immers een eigen sfeer en uitstraling en een specifieke manier van omgang tussen leraren onderling, en tussen leraren en leerlingen. Elke afdeling heeft eigenlijk zijn eigen schoolcultuur. Dat is onvermijdelijk en ook niet erg. Toch zijn er ook grote onderwijsinstellingen die erin slagen om in grote lijnen met elkaar af te spreken waar elke betrokkene binnen de school voor staat en dit uit te dragen. Daaraan ligt wel een continu proces van werken aan de schoolcultuur ten grondslag, waarbij het van groot belang is de aandacht niet te laten verslappen ten gunste van andere zaken.

Eenheid op hoofdlijnen

Het ROC Midden Nederland is een grote instelling voor middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie in de regio Utrecht met in totaal 28.000 studenten en 55 locaties. De afdelingen zijn zeer verschillend, evenals de cultuur die er heerst. Toch streeft de instelling naar een bepaalde mate van eenheid in visie en handelen. Het ROC Midden Nederland wil een school zijn “waar culturele verschillen niet als bedreiging worden beschouwd, maar als bron van creativiteit en innovatie”. Om dit te verankeren kent het ROC een directeur grotestedenbeleid. Hij heeft onder meer als taak het diversiteitsbeleid van de school vorm te geven. Door activiteiten te ontplooiën en te ondersteunen stimuleert hij de dialoog en ontmoeting tussen verschillende culturen. Zo probeert de school een aantal jaarlijkse mijlpalen aan te geven die gezamenlijk gevierd worden. Het gaat om (inter)nationale feest- en herdenkingsdagen zoals de Dag van de Rechten van de Mens en de Nationale Dodenherdenking. Bij veel activiteiten wordt samengewerkt met externe partners. Bij incidenten of schokkende gebeurtenissen gerelateerd aan de multiculturele samenleving geeft de directeur grotestedenbeleid advies en gaat deze in gesprek met betrokkenen. Zo is naar aanleiding van de moord op Theo van Gogh een brief aan de docenten geschreven. De brief vroeg de docenten het onderwerp in de klas te bespreken en gaf hiervoor handreikingen. Ook heeft de directeur grotestedenbeleid op verschillende afdelingen de leerlingen en medewerkers toegesproken en hun opgeroepen de gebeurtenis niet tot een polarisatie tussen groepen te laten leiden. Volgens docenten en leerlingen werkte deze aanpak goed. “Er waren wel verhitte discussies, maar het heeft niet tot grote problemen geleid,” aldus een docent.

Portret ROC Midden Nederland

De door directies en colleges van bestuur gepropageerde multiculturele uitstraling van de instelling hoeft als zodanig niet altijd te landen op de werkvloer. Soms komt aandacht voor de schoolcultuur vooral op één locatie tot uiting of bij één groep. Ook hiervan zijn in hoofdstuk vier voorbeelden gegeven. Hun activiteiten (bijvoorbeeld debatten, feesten, handtekeningenacties) worden door anderen weliswaar gewaardeerd, maar zij participeren verder niet of nauwelijks, waardoor interculturalisatie niet leeft.

Geen draagvlak

“Je mag didactiekontwikkeling niet bij één man in het team neerleggen. Als die met adviezen en discussiepunten kwam, ging de vinger naar hem alsof het zijn persoonlijk verhaal was. En dat werd geaccepteerd dus vanuit de directie.”

Voormalig docent Thorbecke College Utrecht

5) Externe blik en samenwerking

Een school met een succesvolle schoolcultuur is geen eiland, maar staat midden in de samenleving, met name in de regio of wijk waarvan zij deel uitmaakt. Er zijn samenwerkingsverbanden met uiteenlopende partners, van jeugdzorg en politie tot en met culturele instellingen en wijkorganisaties. Ouders zijn partners in het onderwijs, de school voert expliciet beleid om ouders op de hoogte te houden van wat er speelt en hen actief bij de school te betrekken.⁸²

Blik naar buiten

De school is extern gericht: op het in contact komen met de arbeidsmarkt, met belangrijke spelers in het bedrijfsleven en met de samenleving als geheel. Zij leidt studenten op om een bijdrage aan deze samenleving te leveren. De school wil dan ook niet zozeer een gemeenschap op zichzelf worden, maar ziet zich als subcultuur binnen de grotere gemeenschap ‘samenleving’. Zij richt zich niet specifiek op het creëren van één sterke en eenduidige schoolcultuur waarin leerlingen met elkaar verbonden zijn als leerlingen van het Koning Willem 1 college.

Portret Koning Willem 1 (ROC) 's Hertogenbosch

Blik naar binnen

Zowel het Niels Stensen als het Thorbecke College richtten zich in eerste instantie vooral op de interne organisatie en communicatie om het hoofd te bieden aan de veranderingen van hun leerlingen- en ouderpopulatie. De rol van ouders en wijk in de school en de samenstelling van leerlingen- en ouderraad bleven daardoor onderbelicht. Ook waren er op beide scholen problemen in het contact met ouders. Zo kwamen ouders slechts mondjesmaat en na veel aandringen op school. Op beide scholen was een terugloop te zien van de aantallen leerlingen die meededen aan buitenschoolse activiteiten en studiereizen, omdat ouders hier bezwaar tegen maakten. Immers: welke rol spelen zulke activiteiten en hoe wordt voorkomen dat leerlingen ten prooi vallen aan allerlei verleidingen?

Portret Niels Stensen College

82 *Op de rol van (autochtone en niet-autochtone) ouders in het onderwijs is de raad eerder uitgebreid ingegaan; zie Onderwijsraad, 2005a.*

5.3 Successen, valkuilen en oplossingen in drie routes naar gezamenlijkheid

De schoolportretten van gemengde scholen zijn in het vorige hoofdstuk ingedeeld naar drie routes. In de schoolportretten komen ook succesfactoren en valkuilen van de drie routes aan bod. Er is niet te zeggen of één van de routes beter is dan de anderen. Belangrijk lijkt in elk geval dat de gekozen benadering past bij de uitgangspunten en visie van de school en door de verschillende geledingen (bestuur, schoolleiding, leraren en leerlingen) gedragen wordt. Om met één van de geportretteerde scholen te spreken: “Het slechtste wat je ten aanzien van diversiteitsbeleid kunt doen, is hierin géén keuze maken”.

Route A: convergentie en Nederlander zijn voorop

Successen

In de praktijk werkt het bewust geen nadruk leggen op culturele verschillen vaak prima. In hoofdstuk vier zijn manieren aangegeven waarop scholen dit in de praktijk doen. Het gaat om zaken als het kiezen en uitwerken van een cultuurconvergent schoolprofiel (bijvoorbeeld op basis van kunst en cultuur of sport), het vormgeven van convergente rituelen die leerlingen uit verschillende culturen delen, enzovoorts. Door voorbij te gaan aan mogelijke culturele verschillen, krijgen de leerlingen die dat willen de kans zich losser op te stellen ten opzichte van hun cultuur van herkomst. Individuen verschillen immers in houding, persoonlijkheid en opvattingen. Door niet de culturele achtergrond centraal te stellen maar de individuele talenten en mogelijkheden van leerlingen, het hier en nu, komt de nadruk te liggen op het bestaan als jongere, het gezamenlijke, het Nederlander zijn (Amsterdammer zijn, Rotterdammer zijn), de straatcultuur (en hoe daarmee om te gaan) en de toekomst.

Multiculturele scholen staan voor de taak om aan de integratie van kinderen met niet-Nederlandse achtergronden te werken. Dit doen zij via het verbeteren van hun onderwijsprestaties en taalbeheersing, en door aandacht voor waarden, normen en burgerschap. Een school die de meer convergente route kiest, zal zich hiermee wellicht extra willen en kunnen profileren.

Valkuilen

Wanneer een school te krampachtig vasthoudt aan convergentie en volledig voorbijgaat aan cultuurverschillen, kan dit averechts uitpakken. Het kan ertoe leiden dat een school niet opmerkt dat de leerlingenpopulatie van samenstelling verandert, dat een bepaalde culturele groep in de schoolpopulatie gaat domineren of dat een nieuwe groep zich aandient. Een school die deze informatie niet heeft, is ook niet in staat hierop te anticiperen of te reageren. Ook kan de school geen bewust beleid voeren om leraren uit andere culturen aan te trekken. Daarnaast kunnen problemen die zich beperken tot één etnische groep binnen de school niet worden opgemerkt, bijvoorbeeld gedrags- of studieproblemen van één groep. Ook als blijkt dat leerlingen die zich groeperen naar etniciteit erg weinig met elkaar in aanraking komen, wil de school hier waarschijnlijk op reageren. Tot slot zal de school ervoor moeten waken de grens tussen integratie en assimilatie niet te overschrijden. Onderzoek (zie hoofdstuk 2) wijst er namelijk op dat kinderen die hun culturele achtergrond volledig loslaten, identiteitsverwarring en aanpassingsproblemen kunnen ervaren.

Balans tussen eenheid en verscheidenheid

Een belangrijke succesfactor van deze school is dat iedereen gelijk wordt geacht en er geen nadruk wordt gelegd op culturele diversiteit. Het motto van de school is leren met daadkracht. Het schoolbestuur en de docenten werken leerlinggericht. Er is aandacht voor individuen en de nadruk wordt gelegd op het ontwikkelen van de vaardigheden en competenties van leerlingen. Doorstroom naar hogere niveaus wordt gestimuleerd, men probeert het uiterste uit leerlingen te halen. Er is bijzondere aandacht voor talentontwikkeling op het gebied van sport, en vanaf schooljaar 2006-2007 ook van kunstzinnige vorming. Wanneer er op het Caland wordt gevraagd naar de cultuur, is het 'Calandgevoel' een begrip dat veelvuldig terugkomt. Dit gevoel staat voor veel aandacht voor de manier waarop men met elkaar omgaat. Een gevoel van openheid, van verbondenheid met elkaar en tussen docenten en leerlingen, een prettige omgang.

In de school zijn er echter ook docenten die behoefte hebben aan meer kennis over de achtergrond van de leerlingen en training in het omgaan met culturele verschillen. De openheid voor verschillende meningen blijkt in de praktijk niet altijd even gemakkelijk toepasbaar. Voor docenten is het soms lastig met extreme ideeën om te gaan. Het 'Calandgevoel' voorkomt ook niet dat veel docenten ervaren dat er ook een andere cultuur is ontstaan die een dominante positie inneemt: de cultuur die door sommigen de 'Maroc-Amsterdam cultuur' wordt genoemd. Docenten geven aan dat het moeilijk is de dominantie van deze cultuur te doorbreken, wanneer het soms andere uitingen overschaduwet. Een bewuste sturing op de cultuur en het stimuleren van andere culturele uitingen zouden dit wellicht kunnen doorbreken.

Portret Caland Lyceum

Mogelijke oplossing: neutraal, tenzij...

Ook een school die convergentie als uitgangspunt neemt, doet er goed aan in de visie en het beleid de mogelijkheid open te houden voor doelgroepenbeleid of 'kleurbewust beleid' als dat nodig blijkt te zijn (neutraal, tenzij ...). Dat kan alleen als de multiculturaliteit van de leerlingenpopulatie een expliciet thema is in het beleid. Bovendien zou ook een school die de convergente route kiest, steeds moeten nagaan of deze situatie werkbaar is voor de leraren en de leerlingen. Leraren die er behoefte aan hebben zouden scholing moeten kunnen volgen in culturele achtergronden en interculturele communicatie. En sommige leerlingen willen ervaren dat de vaardigheden, kennis en gevoelens die typisch zijn voor hun culturele achtergrond gewaardeerd worden. Scholen en leraren kunnen de gemengde identiteiten en loyaliteiten van leerlingen daarom beter accepteren, en leerlingen proberen te helpen in beide werelden hun weg te vinden.

Route B: aandacht voor diversiteit centraal

Successen

Scholen die ervoor kiezen de pluriformiteit van geloofsbeleving en cultuur expliciet tot uitgangspunt van visie en beleid te nemen, laten leerlingen ervaren dat hun afkomst gewaardeerd wordt en steunen leraren bij het omgaan met culturele verschillen. Zij voeren een personeelsbeleid dat erop gericht is leraren van andere culturele herkomsten aan te

trekken en te behouden. Zij merken ‘groepsproblemen’ op en reageren er zo nodig op met beleid. Vooral grotere instellingen borgen de zorg voor culturele diversiteit door het als thema in de portefeuille van een schoolleider op te nemen en door een diversiteitsmedewerker aan te nemen. De schoolcontactpersoon die de opdracht heeft de relatie met (niet-autochtone) ouders te verstevigen, komt juist veel voor in het primair en voortgezet onderwijs. Door verschillende activiteiten te ontplooiën en te ondersteunen, stimuleren deze medewerkers de dialoog en ontmoeting tussen (ouders of leerlingen uit) verschillende culturen. Bij deze activiteiten wordt veel samengewerkt met externe partners zoals minderhedenorganisaties en wijkorganisaties.

Valkuilen

Als een school té sterk inzet op culturele diversiteit, kan dit onbedoeld (goedbedoeld) leiden tot het handelen naar stereotypen. “Jij komt uit een collectivistische cultuur dus zal je familie wel op nummer één staan”. “Jij bent een moslim, dus zul je wel vinden dat.....” Het kan er ook toe leiden dat de prestatieverwachtingen van een bepaalde groep worden bijgesteld (jij hebt een niet-Nederlandse achtergrond dus vind ik het al knap als je een zes haalt voor taal). Ook kan een school die erg veel aandacht besteedt aan de niet-Nederlandse leerlingen de autochtone leerling wel eens uit het zicht verliezen, waardoor deze leerlingen (en hun ouders) ontevreden zijn. Dit ondervindt bijvoorbeeld het Clauberg Gymnasium in Duisburg, Duitsland (zie ook paragraaf 4.3).

Keerzijde

De aanpak van het Clauberg Gymnasium (zie p. 49), waarbij de culturele diversiteit van de leerlingenpopulatie centraal gesteld wordt, heeft ook een keerzijde. Sommige ouders vinden dat de school zich te veel richt op de Turkse groep, waardoor er voor de andere kinderen te weinig ondernomen wordt. Door de focus op de Turkse leerlingen heeft de school een negatief imago gekregen, ook bij hoger opgeleide Turkse migrantenfamilies. Hierdoor is er een te geringe instroom van nieuwe leerlingen. De school komt zo langzamerhand in de gevarenzone.

Portret Clauberg Gymnasium Duisburg

De casus laat zien dat een dergelijk imago ertoe kan leiden dat een school de naam krijgt niet voor autochtone Nederlanders bestemd te zijn. Dit kan tot minder aanmeldingen van autochtonen leiden. Hier moet een school zich bewust van zijn.

Slecht imago

“Het heeft een naam gekregen: MCO, Marokkanen Criminelen Onderwijs zeggen ze dan.”

“Toen ik naar deze school ging, werd tegen mij gezegd: ‘Waarom ga je naar die criminelenschool? Straks word jij ook crimineel.’”

Citaten leerlingen Stichting Alexander

Mogelijke oplossing

Een school die zich profileert als multiculturele school, doet er allereerst goed aan zich te realiseren dat dit imago ook minder positieve gevolgen kan hebben. Dat betekent niet dat een school deze route niet moet kiezen. De school kan het tot haar opdracht maken het imago van multicultureel onderwijs te verbeteren. Voor een grote instelling als het ROC Midden Nederland of de Haagse Hogeschool is dat natuurlijk makkelijker dan voor een basisschool. Voor een grote instelling is het immers makkelijker een persvoorlichter of pr-medewerker in dienst te nemen en een diversiteitsdirecteur die via de media en andere platforms zoals congressen van zich laat horen. Kleinere scholen zouden hier toe moeten samenwerken, één beeld naar buiten presenteren van de voordelen van de gemengde school en positieve voorbeelden zetten tegenover de soms kommer-en-kwel-berichtgeving in de media. Het LPKS (Landelijk Platform Kleurrijke Scholen) is een voorbeeld van een dergelijk samenwerkingsverband in het voortgezet onderwijs.

Landelijk Platform Kleurrijke Scholen

Het LPKS treedt op als belangenbehartiger van multiculturele scholen en vormt een adviesorgaan voor Schoolmanagers VO. Het LPKS is daarnaast vooral ook een plek waar schoolleiders van scholen met (veel) leerlingen met een niet-westerse achtergrond over hun ervaringen kunnen praten en van elkaar kunnen leren. Het uitwisselen van ervaringen en successen en het zoeken naar gemeenschappelijke kenmerken zijn belangrijke doelen van het platform.

Bron: www.schoolmanagersvo.nl

Verder kan een school ervoor kiezen de strijd aan te binden met elementen in de school en de wijk die zorg dragen voor de negatieve beeldvorming. George Green's School, Londen vervult hierin een voorbeeldrol.

Confrontatie aangaan

De nieuwe directrice van George Green's school in Londen is de confrontatie aangegaan met de witte dominantie en racistische cultuur die zij in delen van de school en de lokale gemeenschap aantroft. De directrice is in het verleden door ouders bedreigd en beschuldigd van het bevoorvoeden van Bengaalse leerlingen boven autochtone leerlingen. Vijf jaar later zijn er nog steeds raciale spanningen in de gemeenschap, maar deze komen de school nauwelijks meer binnen. Het personeel werkt er continu aan om leerlingen zich veilig te laten voelen op school en op weg van en naar school. "Als iets ergs gebeurt, ook al is het op een Grieks eiland in augustus, en onze leerlingen zijn erbij betrokken, dan wordt het een zaak waar we iets mee moeten", aldus de directrice. Bij het eerste teken van problemen gaan personeelsleden samen de straat op na schooltijd, zorgen dat leerlingen veilig thuis komen, en sturen rondhangende groepen Bengaalse en autochtone jongeren weg. De school werkt nauw samen met de politie, de wijkagent heeft een basis op school. Intern heeft de school voorrang gegeven aan anti-pestprogramma's en training in conflictoplossing. "We accepteren niet dat leerlingen te weinig respect voor elkaar of voor het personeel tonen. We leren de kinderen conflicten op te lossen via het gesprek. We hebben een aantal personeelsleden en leerlingen getraind als mediators die ingrijpen bij conflicten".

Schoolportret George Green's school London

Route C: identiteit in religie en levensbeschouwing

Succes

Deze scholen hebben een schoolcultuur die meestal een verbijzondering is van route A of B. Zij zoeken de kern van hun identiteit in religie en levensbeschouwing. Deze route volgen bijzondere scholen die vanuit de eigen (christelijke) identiteit zoeken naar verbindingen en overeenkomsten met andere godsdienstige opvattingen. De successen en valkuilen zijn deels gelijk aan die van de twee voorgaande routes. Een belangrijke succesfactor is dat deze scholen heel duidelijk voor ogen hebben wat zij als gemeenschappelijk betitelen in de schoolcultuur: het geloof in (een) God en daaruit voortvloeiend het geloof dat individuen verantwoordelijk zijn voor elkaar en voor de wereld waarin zij leven. Een gezamenlijke levensbeschouwing is een sterke binder. Daarbij horen vrij strenge (gedrags)regels. Deze strengheid trekt ook (ouders van) moslims en andere christelijke groepen (bijvoorbeeld Hernhutters) aan.

De leerlingenpopulatie selecteert zichzelf op basis van deze uitgangspunten. Een school vraagt dat ouders (bijvoorbeeld door een contract te tekenen) het christelijke uitgangspunt van het onderwijs onderschrijven. Hierdoor is het aandeel niet-Nederlandse leerlingen op deze scholen vaak minder groot en zijn er meer leerlingen uit christelijke groeperingen (Surinaams, Antilliaans) dan uit islamitische culturen.

Valkuil

Voor deze route gelden dezelfde valkuilen als voor de eerste en tweede route, afhankelijk van de insteek die de school kiest. Het gaat er daarbij om een werkbare balans te vinden tussen het bewust negeren van culturele achtergronden enerzijds en aandacht voor culturele diversiteit anderzijds. Als de school te sterk vasthoudt aan convergentie, kan dat leiden tot het over het hoofd zien van problemen en ontwikkelingen op school die wel degelijk te maken hebben met culturele diversiteit. Andersom zal een school die culturele verschillen uitdiept moeten waken voor een stereotiep beeld van bepaalde groepen, waarbij de prestatieverwachtingen zelfs naar beneden worden bijgesteld.

Daarnaast is er één belangrijke valkuil die specifiek geldt voor scholen die religie en levensbeschouwing centraal stellen: het gevaar dat religieuze verschillen te veel worden genegeerd of weggeredeneerd, waardoor een deel van de leerlingen zich niet (meer) herkent in de schoolcultuur. Alhoewel de meeste religies en levensbeschouwingen uitgaan van een aantal gelijke basiswaarden, zijn er ook belangrijke verschillen. Zonder hier uitgebreid op in te willen gaan, bestaan er in elk geval belangrijke verschillen tussen monotheïstische godsdiensten (islam, christendom, jodendom) en religies die geloven in het bestaan van meerdere goden (hindoeïsme). In het christendom is Jezus een centraal figuur als zoon van God, maar in de islam 'slechts' een belangrijk profeet. Daarnaast zijn er verschillen in de mate waarin het geloof richting geeft aan het dagelijkse leven. In de islam bestaan bijvoorbeeld meer (concrete) gedragsregels die bepalend zijn voor het dagelijkse leven dan in het (moderne) christendom en het (Surinaamse) hindoeïsme.

Mogelijke oplossing

Een gemengde school die kiest voor route C doet er goed aan zich niet alleen te richten op religieuze overeenkomsten, maar ook verschillen bespreekbaar te maken. Het gaat daarbij om het gesprek tussen de levensbeschouwingen en godsdiensten. Ligt de nadruk enkel op het gezamenlijke, dan bestaat de kans dat een deel van de leerlingen zich niet (meer) herkent in de schoolcultuur en de visie van de school. Daarnaast zou de school

de overeenkomsten vooral kunnen zoeken in de waarden en deugden die de verschillende levensbeschouwingen onderschrijven. Hierin zijn waarschijnlijk meer overeenkomsten dan verschillen te ontdekken.

5.4 Succesvolle rollen in de school

Sterk schoolleiderschap

De rol van de schoolleiding bij het vormgeven en ontwikkelen van de schoolcultuur is cruciaal. Verschillende schoolportretten laten zien dat veranderingen vaak écht ingezet worden na een wisseling van het schoolleiderschap. Een schoolleider met visie en passie en de wil deze om te zetten in praktijk is een voorwaarde voor verandering. In grote organisaties gaat het daarnaast ook om een duidelijke toewijzing van verantwoordelijkheid: wie heeft de 'portefeuille' schoolcultuur en culturele diversiteit? Een 'intercultureel overleg' tussen vertegenwoordigers van de verschillende afdelingen kan bijdragen aan uitwisseling en contacten. Dit is van belang om het draagvlak te verstevigen en ook ruimte te geven aan ideeën die wat verder van het college van bestuur of ander management worden ontwikkeld.

Een goede schoolleider zoekt de balans tussen proactief anticiperen op ontwikkelingen en té ver voor de troepen uitlopen. Dit is een moeilijke opgave. Een voorbeeld van een nieuwe schoolleider die hierin goed slaagt is te vinden in onderstaand portret.

Nieuwe directeur

George Green's school in Londen telt ongeveer 1.200 leerlingen tussen de 11 en 19 jaar. De helft heeft een autochtoon Britse achtergrond, ruim een derde een Aziatische achtergrond en de rest heeft andere wortels. De school is in tien jaar tijd veranderd van een school met een agressieve sfeer en veel problemen tot een school waar een gemeenschappelijke schoolcultuur heerst, die veel mensen aanspreekt. De school trekt steeds meer leerlingen en er is momenteel zelfs een wachtlijst. Eén van de belangrijkste oorzaken van deze draai ten goede is de komst van een nieuwe directeur, die samen met een groep enthousiaste collega's de schoolcultuur heeft aangepakt. Zij voerde gelijk een flink aantal veranderingen door, te beginnen met het personeel. Een derde van het lerarenkorps vertrok, de enthousiaste docenten bleven over en naarmate de school verbeterde kwamen er nieuwe docenten. Een derde van het lerarenkorps behoort nu zelf tot een etnische minderheidsgroep.

Door een aantal eigenlijk heel simpele ingrepen is de schoolcultuur al snel aanzienlijk verbeterd. Zo worden zitplaatsen in de klas nu door de leraren verdeeld, die erop toezien dat er geen groepsvorming naar etniciteit of anderszins ontstaat. Een andere maatregel is het verplaatsen van de ouderavonden naar overdag. De opkomst 's avonds was altijd erg slecht, veel mensen vinden de wijk 's avonds te onveilig om over straat te gaan. De ouderbijeenkomsten overdag bereiken 90% van de ouders, de overige ouders worden bezocht.

De casus maakt duidelijk dat krachtig en inspirerend leiderschap onmisbaar is. Dit legt tegelijkertijd een zware druk op de huidige directeur. Hoewel de schoolcultuur goed verankerd lijkt, zou een eventueel vertrek toch negatieve gevolgen kunnen hebben

Unesco casus George Green

In het geval van het voormalige Niels Stensen College in Utrecht nam de schoolleiding volgens docenten te lang een afwachtende houding aan en trad zij vooral reactief op, waardoor problemen verergerden. Toelatingseisen werden niet gehandhaafd en de schoolleiding ging te weinig in op initiatieven van docenten.⁸³ Ook zijn er schoolleiders die juist te hard gaan zonder dat daarvoor (al) een breed draagvlak is bij docenten.

Kloof tussen beleid en praktijk

Opvallend is de ambitieuze en enthousiaste houding van het bestuur en de betrokken medewerkers. Uit volle overtuiging werken zij hun ideeën uit. Dit enthousiasme en deze gedrevenheid zijn niet bij alle medewerkers te onderkennen. Er lijkt nog een kloof te bestaan tussen de denkbeelden zoals neergelegd in beleidsnotities en de dagelijkse praktijk van de werkvloer. Docenten en studenten geven als kenmerk van de hogeschool dan ook aan dat het een school in ontwikkeling is, een school die ambities heeft en in een transitiefase verkeert.

Portret Haagse Hogeschool

Bindend docentschap via goed personeelsbeleid

Multiculturele scholen zijn – wellicht meer nog dan andere – scholen die bindende docenten nodig hebben. Dat gaat verder dan een goede vakdocent, ook de pedagogische taak is extra van belang. Dat betekent: aandacht voor taal en oprechte interesse in de ander, ook wanneer die een voor jou onbekende culturele achtergrond heeft. Zoals een leraar van een multiculturele school het in het panelgesprek verwoordde: “Als je bij ons op school als docent geen contact kan maken met de allochtone kinderen dan ben je binnen een jaar weer weg”. Scholen moeten niet alleen investeren in de professionele ontwikkeling, maar ook zorgvuldig omgaan met de selectie van docenten vooraf. Durf als school te veranderen als het nodig is: past het huidige docentencorps wel bij de gewenste schoolcultuur? Zo niet, welk beleid gaan we inzetten om dit te veranderen?

Een leraar op een gemengde school moet beschikken over ‘culturele sensibiliteit’. Hij moet in staat zijn te communiceren met personen die anders denken en handelen dan hijzelf. De leraar mag niet (ook al kiest de school ervoor om culturele diversiteit centraal te stellen) in zijn omgang met leerlingen en ouders uit verschillende culturen vervallen in cultuurrelativisme, door ervan uit te gaan dat alle aspecten van alle culturen even goed zijn. “Onderdrukking van vrouwen hoort nu eenmaal bij deze cultuur” is bijvoorbeeld geen acceptabel uitgangspunt. Aan de andere kant doet een leraar (óók op een school die ervoor kiest om zo veel mogelijk voorbij te gaan aan de culturele diversiteit) er goed aan de eigen West-Europese cultuur niet zalig te verklaren. Hij moet in staat zijn iets te leren van andere denkbeelden en handelwijzen dan de zijne. Kortom: leraren dienen noch romantisch noch negatief naar andere culturen te kijken, maar realistisch. De leraar

gaat in gesprek met de leerlingen (en hun ouders), zoekt aansluiting bij de manier waarop zij denken, voelen en handelen, maar verloochent zijn eigen kijk op zaken niet.⁸⁴ Door met elkaar te praten over de overeenkomsten en verschillen tussen waarden en gebruiken in Nederland en in de landen van herkomst en de mening van de leerling hierover, worden leerlingen meer in staat gesteld zelf onderbouwde keuzes te maken en zowel de waarde als de valkuilen van 'hun cultuur' te herkennen.

Omdat er nu eenmaal mensen zijn die andere culturen aantrekkelijk vinden en mensen die ze vooral ingewikkeld vinden, is het verstandig dat leraren zo nodig getraind worden in deze multiculturele competenties.⁸⁵ Daarnaast is het gewenst dat een school die culturele diversiteit tot kern van de eigen identiteit verklaart, overweegt om bewust leraren met een niet-Nederlandse achtergrond aan te trekken. Deze kennen vanuit hun eigen ervaring de problemen en vragen waar migrantenleerlingen mee worstelen. Scholen kunnen deze culturele empathie bewust inzetten.⁸⁶

Een goed en persoonlijk contact tussen leraren en leerlingen is van groot belang op elke school, en dit geldt wellicht in nog sterkere mate op een multi-etnische school. Een leraar moet zijn leerlingen kennen, hen serieus nemen en naar hen luisteren. Hierover heeft de raad in het advies *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs* geadviseerd. Daarin geeft de raad aan dat het belangrijk is dat leraren kennis hebben van en begrip voor de persoon achter de leerling. Hiertoe hebben leraren kennis nodig over de leefwereld van hun leerlingen, over straattaal, kleding- en gedragscodes, over de digitale leefwereld. Lerarenopleidingen zouden hieraan meer aandacht kunnen schenken.

Investeren in de professionele ontwikkeling van het zittend personeel is een noodzaak. Het gaat dan om kennis van en inzicht in het effect van een zo diverse leerlingenpopulatie, maar ook om scholing in veranderingsprocessen op zich. Het is belangrijk dat docenten inzien dat een verandering in de leerlingenpopulatie ook betekent dat hun houding en gedrag zal moeten mee veranderen om de gewenste werk- en gedragshouding bij leerlingen te verkrijgen. Naast scholing is tijd voor overleg en uitwisseling van (succes)ervaringen tussen docenten van groot belang.

Competenties

Vanaf het moment dat een personeelslid op het Citycollege benoemd is, wordt er gewerkt aan het ontwikkelen van zijn of haar competenties. Een startende docent doorloopt een eerstejaarsprogramma en heeft onder andere een mentor. Uit eigen tevredenheidsonderzoek is gebleken dat leraren dit als belangrijk en positief zien.

Portret City College St. Franciscus

Rol van de leerling

Met name voor leerlingen in het speciaal onderwijs en specifieke onderdelen van het vmbo is een veilig klimaat het allerbelangrijkste dat de school kan bieden. Daarnaast zou een gemengde school leerlingen die daartoe in staat zijn, moeten uitdagen actief mee te denken en te doen. Jongeren zijn vaak in staat zelf oplossingen aan te dragen voor de

84 *Vereniging voor Openbaar Onderwijs, 2004.*

85 *Schriftelijke bijdrage L. Kortram aan dit advies, zie paragraaf 1.4, Aanpak.*

86 *Schriftelijke bijdrage Landelijk Bureau Racismebestrijding aan dit advies, zie paragraaf 1.4, Aanpak.*

problemen die zij ervaren. Een interessant instrument dat de raad in het eerdergenoemde advies⁸⁷ heeft beschreven is 'peer coaching': jongeren die na training hun leeftijdsgenoten van steun en advies voorzien. Scholen kunnen jongeren bijvoorbeeld opleiden tot conflictbemiddelaar of mentor. Deze methode benadrukt de krachten van jongeren, niet hun tekortkomingen, en draagt naar verwachting bij aan hun gevoel van persoonlijke controle op situaties. De raad wil aan dit eerdere advies iets toevoegen dat specifiek betrekking heeft op kinderen met ouders uit culturele minderheden. Als het gaat om *interculturele kennis en vaardigheden*, dan hebben deze kinderen een voorsprong.⁸⁸ Zij ervaren van jongs af aan dat er verschillende culturen bestaan en leren culturele grenzen te slechten. Simon Kuper, een Engelse journalist, laat treffend zien hoe hij dit ervaren heeft. Hij bracht een groot deel van zijn jeugd in Leiden door en is nu zelfbenoemd 'ex-allochtoon'.

Ervaringen van een ex-allochtoon

"Nederlanders kunnen zich zelden in gemengde identiteiten inleven. Zelf hebben ze er namelijk weinig ervaring mee. (...). Kennedy⁸⁹ zegt dat Nederlanders het Nederlander-zijn als 'de normale toestand' beschouwen. Iets anders is raar. (...). Zo zei een Nederlandse vriend mij ooit dat hij het vreemd vond dat ik over mijn etnische identiteit sprak. Zelf had hij namelijk geen etnische identiteit, vertelde hij. Hij was gewoon wie hij was, een soort natuurverschijnsel. Ik zei dat als hij naar Zambia zou verhuizen, hij gauw genoeg zijn etnische identiteit als Nederlander zou ontdekken. 'Ja, dan wel', zei hij. Maar waarom zou hij naar Zambia verhuizen?"

Simon Kuper: Retourtjes Nederland (2006)

Autochtone kinderen met ouders die hun hele leven in Nederland wonen, hebben hier per definitie minder ervaring mee. De raad is benieuwd of scholen de interculturele ervaringen van kinderen uit minderheidsgroepen expliciet zouden kunnen benutten, bijvoorbeeld door deze een plek te geven in hun rol van peer coach (bemiddelen tussen een groep vrienden van Marokkaanse afkomst en een groep autochtone leerlingen).

5.5 Conclusie: kenmerken van een succesvolle schoolcultuur op gemengde scholen

Een succesvolle schoolcultuur begint in een goed georganiseerde school. De 'ideale' gemengde school kenmerkt zich door een proactieve en toekomstgerichte houding, een duidelijk visie op het pluriforme karakter van de school en daarbij passend beleid. De communicatie op school is open en er zijn duidelijke afspraken en regels. De instellingen werken aan draagvlak en betrokkenheid van zo veel mogelijk leraren (ouders) en leerlingen. De visie van de school kan gebaseerd zijn op convergentie (eerst de toekomst, dan de herkomst) of juist op culturele diversiteit (eerst de herkomst, dan de toekomst). Belangrijk is vooral dat de school duidelijk kiest en de visie uitdraagt. De school die voor een convergente opstelling kiest (route A), doet er goed aan de verschillende culturele groepen enigszins in de gaten te houden, de mogelijkheid open te houden voor doelgroepenbeleid waar dat nodig

87 *Onderwijsraad, 2005a.*
88 *Vedder & Horenzcyk, 2006.*
89 *Kennedy, 2005.*

is en voor scholing van docenten die daaraan behoefte hebben. De school die voor een pluriforme opstelling kiest (route B), dient erop te letten dat stereotype beelden van leerlingen met een bepaalde culturele achtergrond worden vermeden en prestatie-eisen hoog blijven. Ook moet de gezamenlijkheid boven de culturen uit steeds genoeg aandacht krijgen en mag het beleid zich niet op één (dominante) culturele groep in de school richten. Scholen die levensbeschouwing en religie tot kern van hun visie maken (route C), hebben een sterke bindende factor gevonden. Zij moeten ervoor waken religieuze verschillen te veel te negeren; dit zou ertoe kunnen leiden dat een deel van de leerlingen zich niet meer herkent in de schoolcultuur.

Bij deze school past een schoolleider die niet afwacht maar actie onderneemt. Hij of zij heeft visie, passie, een goed plan en de wil om deze om te zetten in praktijk. Deze schoolleider zoekt steeds de balans tussen anticiperen op ontwikkelingen en té ver voor de troepen uitlopen. Hij of zij draagt zorg voor voldoende competente docenten: het type mens dat bewust kiest voor de multi-etnische school vanuit interesse voor het andere heeft de voorkeur. Tegelijkertijd is de docent kritisch en weet hij waar hij zelf staat: niet alle culturele gewoontes en denkbeelden zijn acceptabel. De leraar heeft ook interesse in (en kennis van) de leefwereld van jongeren. De schoolleider biedt veranderingen top-down aan, maar laat ook ruimte voor initiatieven van onderop en geeft docenten de ruimte om hun ervaringen en vragen uit te wisselen. Leraren en schoolleiding stellen samen heldere regels op, laten nieuwe leerlingen (en hun ouders) deze ondertekenen en zorgen voor consequente handhaving. Daarbij houden ze zich niet doof voor de stem van de leerling of de ouder, maar gaan waar nodig met hen in gesprek over de regels en denken mee over mogelijke oplossingen voor problemen die al of niet voortvloeien uit cultuurverschillen (zoals bezwaren van ouders uit religieuze overwegingen tegen schoolzwemmen, schoolreisjes of gymnastiek).

Voor leerlingen (met name in het speciaal onderwijs en specifieke onderdelen van het vmbo) is een veilig klimaat het allerbelangrijkste. Daarnaast zou de gemengde school leerlingen die daartoe in staat zijn, zo veel mogelijk moeten uitdagen actief mee te denken en te doen. Een interessant instrument hiervoor is peer coaching. Daarbij kunnen ook de eigen interculturele ervaringen van jongeren met een niet-Nederlandse afkomst worden meegenomen.

6 Op weg naar een verbindende schoolcultuur

Een school met een multiculturele leerlingenpopulatie heeft één belangrijke taak meer dan de meeste scholen. Deze school moet een gemeenschap vormen waarmee leerlingen, ouders en leraren van verschillende etniciteiten en culturele en levensbeschouwelijke achtergronden zich kunnen identificeren. Gemengde scholen lijken vooral succesvol als zij streven naar gezamenlijkheid vanuit een visie op de meerwaarde van de school, bijvoorbeeld ruimte voor alle talent en extra aandacht voor sport of cultuur. Een gemengde school kan op vier manieren schoolbeleid inzetten om een gezamenlijke schoolcultuur te bereiken: (1) bepalen van de pijlers waarop zij de gezamenlijke schoolcultuur wil bouwen; (2) investeren in relaties met instellingen en organisaties in de wijk; (3) leerlingen een actieve, medeverantwoordelijke rol op school geven; en (4) personeelsleden uitzoeken op, en scholen in, culturele sensitiviteit. De overheid kan op vijf beleidsterreinen bijdragen aan sterke schoolculturen: (1) burgerschapsvorming en democratie; (2) de Nederlandse cultuurhistorische canon voor het onderwijs; (3) religie en levensbeschouwing op school; (4) internationalisering en internationale scholen; en (5) bekwaamheden van leraren en schoolleiders op multiculturele scholen. De raad doet aanbevelingen aan de overheid op elk van deze beleidsterreinen.

6.1 Hoofdboodschap: gezamenlijkheid voorop

Hoofdvraag van dit advies is: hoe komt op multiculturele scholen een schoolcultuur tot stand die de verschillende etnische groepen aan zich bindt, waarin alle leerlingen zich herkennen en waaraan leerlingen met verschillende etnische achtergronden een constructieve bijdrage kunnen leveren?

De basis voor een dergelijke verbindende schoolcultuur ligt volgens de raad in het streven naar gezamenlijkheid op school. De scholen die voor het advies onderzocht zijn, besteden hieraan veel aandacht. Zij wijzen vaak op het 'wij-gevoel' op school: iedereen maakt deel uit van deze school, met deze gedeelde waarden en normen, regels, gewoontes en terugkerende activiteiten. Gemengde scholen lijken vooral succesvol als zij een visie hebben die uitgaat van de meerwaarde die de school te bieden heeft. Bijvoorbeeld een visie waarin ruimte voor alle talent centraal staat en er extra aandacht is voor bepaalde thema's zoals sport of cultuur. Deze visie geeft een antwoord op vragen als: wie willen we zijn, waar staan we voor als school, wat willen we met elkaar bereiken voor en met de leerlingen en hoe kunnen we dat doen? Streven naar gezamenlijkheid: gemakkelijker gezegd dan gedaan. In het hiernavolgende geeft de raad aan hoe een school hieraan kan werken én hoe de overheid scholen hierbij kan ondersteunen.

Er is geen pasklare oplossing voor de problemen en vragen van gemengde scholen. Zij hebben wellicht nog meer dan andere scholen behoefte aan duidelijk, systematisch doorgevoerd beleid op het gebied van de sociale rol van de school. Daarnaast is het van belang dat scholen responsief kunnen omgaan met hun beleid. Dat wil zeggen dat als de schoolpopulatie verandert (andere etnische samenstelling), de school tijdig mee kan veranderen. Een school doet er goed aan een gezamenlijk antwoord (streefbeeld) op de veranderingen te formuleren en één schoolbeeld naar buiten toe (samenwerkingspartners, ouders) uit te dragen. Het gaat erom dat de school ergens voor staat en dat laat zien.

6.2 Visie op het multiculturele karakter van de school

Schoolleiders, leraren en leerlingen waarmee voor dit advies gesproken is, denken eensgezind over de kenmerken van een goede schoolcultuur: een prettige en veilige sfeer, een school waar mensen graag heen gaan, en een cultuur waarin elke leerling gemotiveerd is om zijn of haar talenten te ontwikkelen. Maar scholen *verschillen* als het erom gaat te bepalen wat de meerwaarde is van hun school. De school kan het uitgangspunt kiezen dat de multiculturele leerlingpopulatie op zich bepalend is voor de meerwaarde: veel culturen, meningen en religies onder één dak kunnen bijvoorbeeld een kosmopolitische sfeer verlenen aan de school(cultuur). Maar de meerwaarde van de school kan ook in zaken liggen die niets te maken hebben met de multiculturele aard van de leerlingpopulatie, bijvoorbeeld extra aandacht voor een bepaald thema zoals internationalisering, sport of kunst. Het is zoals gezegd van belang dat de school een visie ontwikkelt waar draagvlak voor is (of voor kan komen).

Drie routes

De eerste deelvraag van dit advies luidt: hoe kunnen het onderwijs en het (onderwijs)beleid ertoe bijdragen dat cultuurverschillen op school constructief benut worden? Zijn er daarbij verschillen (nodig) in schoolcultuur tussen verschillende onderwijssectoren? Bij het bepalen van de wijze waarop de school om wil gaan met cultuurverschillen, lijkt het met name van belang dat een school positie kiest. Streeft de school convergentie na of legt zij juist nadruk op de waarde van diversiteit? Vormen levensbeschouwingen en religie het uitgangspunt van de visie van de school? De gekozen visie resulteert in een bepaalde route die de school volgt bij het vormgeven van de schoolcultuur. Drie routes zijn in de schoolpraktijk duidelijk waarneembaar, maar het is zeker niet uitgesloten dat er meer dan drie mogelijkheden zijn. Om de verschillen te verhelderen is eerder in het advies een beschrijving van de drie gevonden benaderingen uitgewerkt, al zullen veel scholen een tussenpositie (willen) innemen. Het is vooralsnog niet aan te geven of één van deze routes tot betere of andere schoolresultaten leidt dan andere. Maar betrokkenen van de ondervraagde scholen zijn het er wel over eens dat het van groot belang is dat elke multiculturele school duidelijk positie kiest.

De school gericht op *convergentie* wil leerlingen als individuen behandelen zonder op afkomst te letten. Alle leerlingen wonen en leven in Nederland en dienen daarom de Nederlandse waarden en normen te (onder)kennen. De convergente school kiest er bewust voor geen expliciete aandacht te schenken aan de multiculturaliteit van de leerlingpopulatie. De school kijkt met de leerlingen niet terug, maar vooruit. De school gericht op *diversiteit* daarentegen gaat ervan uit dat kennis en begrip van de culturele achtergronden van leerlingen nodig zijn om goed onderwijs te verzorgen en een hech-

te schoolcultuur te realiseren. Deze scholen profileren zich juist met hun multiculturele populatie, bijvoorbeeld als mengkroes of verzamelplaats van culturen. De school vertaalt dit uitgangspunt in beleid, bijvoorbeeld door leraren te scholen in het omgaan met cultuurverschillen, door activiteiten te organiseren waarin leerlingen elkaar kenmerken van 'hun' cultuur laten zien, of door het achterhalen en verhelpen van groepsgebonden problemen. De school, ten slotte, wier visie op het multicultureel karakter nauw samenhangt met *levensbeschouwing en religie*, zoekt vanuit de eigen (veelal christelijke) identiteit naar verbindingen en overeenkomsten met andere godsdienstige opvattingen. Zij accentueert deze identiteit in het onderwijs, in levensbeschouwelijke vorming, en in vaste gebruiken als dagopeningen, vieringen en acties voor goede doelen.

Balans tussen eenheid en verscheidenheid

In de praktijk werkt het (grotendeels bewust) geen nadruk leggen op culturele verschillen vaak prima. De nadruk ligt op individuele talenten en mogelijkheden van leerlingen, het hier en nu, het bestaan als jongere, het gezamenlijke, het Nederlander zijn. Echter, een school die hiervoor kiest moet niet té dogmatisch vasthouden aan dit uitgangspunt. Het gevaar bestaat anders dat een school niet opmerkt dat de leerlingenpopulatie van samenstelling verandert en niet in staat is hierop te anticiperen of te reageren. Ook kan het ertoe leiden dat problemen die zich beperken tot één etnische groep, niet worden opgemerkt of worden genegeerd.

Scholen die er juist voor kiezen diversiteit expliciet tot uitgangspunt van hun visie en beleid te nemen, laten leerlingen ervaren dat de school hun afkomst waardeert. Ook steunen zij leraren bij het omgaan met culturele verschillen. Zij merken groepsproblemen op en reageren zo nodig met beleid. Maar als een school té sterk inzet op culturele diversiteit, kan dit leiden tot het handelen naar stereotypen en zelfs het (onbedoeld) naar beneden bijstellen van verwachtingen ten aanzien van bepaalde groepen, en het verwaarlozen van autochtone leerlingen. Tot slot is een belangrijke succesfactor van de scholen die religie en levensbeschouwing centraal stellen, dat zij duidelijk voor ogen hebben wat zij als gemeenschappelijk betitelen: het geloof in (een) God. Een mogelijke valkuil is het feit dat levensbeschouwingen en religies op belangrijke punten van elkaar verschillen. Scholen doen er goed aan de verschillen te bespreken en niet te negeren of 'weg te poetsen'. Zo blijven alle leerlingen zich herkennen in de schoolcultuur.

Visie op schoolcultuur: verschillen per schoolsoort

Er zijn verschillen in de schoolcultuur die samenhangen met de leeftijd en de schoolsoort. In het primair onderwijs zijn leerlingen, zeker in de jongere leeftijdsgroepen, zich vaak nog nauwelijks bewust van de verschillende achtergronden van hun klas- en schoolgenoten; zij gaan nog onbevooroordeeld met elkaar om. Anders ligt dat soms voor hun ouders, die het onderscheid aanbrengen en hun kinderen hierin beïnvloeden. Het beleid van scholen zal zich dan veel meer op de ouders moeten richten. Zij proberen ouders tot gezamenlijkheid te bewegen, iets dat bij de kinderen min of meer vanzelf gaat.

Scholen voor middelbaar beroepsonderwijs geven soms aan dat zij minder een gezamenlijke schoolcultuur en een wij-gevoel nastreven. Zij zijn er vooral op gericht de gewenste houding en cultuur in de beroepstakken waarvoor wordt opgeleid na te bootsen, zodat leerlingen weten wat van hen verlangd wordt. Tot slot zijn veiligheid en geborgenheid in beroepsgerichte leerwegen van het vmbo (en ook in het speciaal onderwijs) nog meer van belang dan in andere sectoren.

6.3 Wat kan de gemengde school nog meer doen (schoolbeleid)?

In eerste instantie is het werken aan een succesvolle schoolcultuur een taak van de schoolleiding, docenten en samenwerkingspartners van de gemengde school. In deze paragraaf benoemt de raad vier mogelijkheden voor de school die wil werken aan een sterke schoolcultuur. Tezamen geven deze antwoord op de tweede deelvraag van het advies: wat betekent dit voor de schoolleider, de leraar, de leerling? In bijlage 2 geeft de raad bovendien enkele concrete voorbeelden van stappen die een school kan zetten om de gewenste veranderingen in de schoolcultuur door te voeren.

(1) Ga na welke zaken centraal staan in de schoolcultuur

Hoe kan een gemengde school werken aan een verbindende schoolcultuur? Op elke school bestaan gemeenschappelijke *pijlers*; hoofdstuk drie beschrijft deze pijlers. Een school kan hieruit ideeën opdoen over de zaken die in de eigen schoolcultuur centraal staan of zouden moeten staan. Een school (bestuur, schoolleiding en leraren tezamen) doet er volgens de raad goed aan de gemeenschappelijke noemer(s) van de school te expliciteren, periodiek te bespreken en tot uiting te brengen in schoolactiviteiten.

Om welke pijlers gaat het? Ze zijn te vinden binnen de school zelf, maar ook in de externe omgeving. Op school zelf komt gemeenschappelijkheid allereerst tot uiting in de (impliciete of expliciete) *visie* die ten grondslag ligt aan het handelen van de school. Deze visie is te vertalen in waarden en normen die centraal staan, de lesstof en leerdoelen, gezamenlijke verhalen, helden en symbolen, rituelen en vieringen. Leerlingen en leraren vieren samen feest, uiten samen hun verdriet, protesteren samen, hebben gezamenlijk een logo en schoolverhalen.

In de externe omgeving zijn er *universele behoeften, verlangens en wensen* die door alle mensen worden gedeeld, zoals goed eten, een prettige en schone omgeving en respect en aandacht voor elkaar. Daarnaast heeft de school tot doel alle leerlingen op te leiden tot *Nederlands burger in een democratische samenleving*. Er zijn wetten, waarden en regels die de school als vertrekpunt hiertoe neemt. De leerlingen zijn verder verbonden aan elkaar en aan de school door het gebruik van een *gemeenschappelijke taal*. Een goede beheersing van de Nederlandse taal is niet alleen bepalend voor het schoolsucces, maar het bepaalt ook het gemak van interetnische contacten.

Er zijn ook internationale pijlers waarop de verbindende schoolcultuur kan berusten: internationale wetten (de Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind) en de medeverantwoordelijkheid van elk individu voor het milieu en de toekomst van de wereld (duurzaamheid). Tot slot zijn de jongeren op school met elkaar verbonden omdat zij een *generatie* vormen die voor specifieke uitdagingen en problemen staat. En ook omdat zij dingen samen doen zoals sport, toneel en muziek. Jongeren onderscheiden zich van volwassenen via eigen kledingkeuze, taalgebruik en muzieksmaak, waaraan zowel lokale als internationale aspecten zijn te onderscheiden. In sterke schoolculturen worden leerlingen aangesproken op hun identiteit als wereldburger, jongere, dorps- of stadsbewoner en als leerling van de school. De school laat zo zien welke binding er tussen hen bestaat, los van etniciteit of cultuur.

Benut cultuurhistorische canon

Ook de cultuurhistorische canon vormt een pijler voor verbinding op school. Over een cultuurhistorische canon voor het onderwijs is in de afgelopen jaren veel gesproken. Recentelijk heeft de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (de commissie-Van Oostrom) mede naar aanleiding van een advies van de Onderwijsraad een voorstel voor de canon ontworpen.⁹⁰ De commissie heeft de canon eerder omschreven als het geheel van belangrijke personen, teksten, kunstwerken, voorwerpen, verschijnselen en processen die samen laten zien hoe Nederland zich ontwikkeld heeft tot het land waarin we nu leven.⁹¹ De canon is gepresenteerd in de vorm van een kaart waarop vijftig vensters zijn afgebeeld. Achter elk venster gaat een vertellende inleiding schuil, die duidelijk maakt welke betekenis wordt toegekend aan dat onderdeel van de canon. Elk venster kan worden 'opengeklapt' en laat dan zien welke uitbreidingsmogelijkheden er voor het onderwijs zijn.⁹² De bedoeling is dat de canon door scholen gebruikt kan worden voor 8-14-jarigen om verdieping aan te brengen in de kerndoelen. Niet als verplichte stof, maar als een handreiking van wat er op de basisschool en op de verschillende schooltypen van het voortgezet onderwijs behandeld zou kunnen worden. Evenals de Onderwijsraad in het eerdere advies, geeft ook de commissie-Van Oostrom aan dat de canon geen statisch gegeven moet zijn, maar een stevig fundament voor een debat of gesprek.⁹³

Op school komt de canon vooral tot uiting in de vakken aardrijkskunde en geschiedenis, maar het speelt ook een rol in de mens- en maatschappijvakken. Daarbij is ook cultuur-educatie van groot belang. Door kinderen vanaf jonge leeftijd kennis te laten maken met kunst, cultureel erfgoed en media, leren zij ontdekken wat cultuur betekent voor henzelf en voor de maatschappij.⁹⁴ De mate waarin kinderen thuis kennismaken met kunst en cultuur of de gelegenheid krijgen deel te nemen aan culturele activiteiten, verschilt sterk. Met name leerlingen uit zwakkere sociaaleconomische milieus zijn voor hun culturele vorming in hoge mate afhankelijk van het onderwijs. Hiertoe behoren relatief veel kinderen met een dubbele culturele achtergrond.

De commissie nodigt op zijn website personen en partijen uit om mee te praten over de inhoudelijke invulling en eventuele uitbreiding van de canon (www.entoen.nu). Intussen hebben verschillende groepen en organisaties aangegeven de canon verder te willen ontwikkelen. Zo wil *de Volkskrant* samen met wetenschappers de komende tijd werken aan een aanvulling door een canon voor de exacte vakken te ontwikkelen (bèta-canon). De stad Den Haag stelt een Haagse canon op, de stad Amsterdam wil een Amsterdamse, de provincie Noord-Brabant een Brabantse canon. De tocht naar kennisverdieping en identiteit trekt velen aan. Ook op schoolniveau zijn aanvullingen mogelijk. Een school zou één of meerdere eigen inhoudelijke thema's (vensters) toe kunnen voegen aan de canon, met inhoud die specifiek op deze school van belang zijn en de eigen schoolcultuur ondersteunen. Scholen die convergentie en het Nederlander zijn voorop stellen in de schoolcultuur, kunnen bijvoorbeeld een venster over de regionale (stedelijke) geschiedenis toevoegen. Een school die zich profileert met sport- of theateractiviteiten, kan hierover een venster toevoegen. Ook valt te denken aan een venster schoolgeschiedenis waarin de geschiedenis van de school zelf centraal staan. En een school met een specifieke leerlingenpopulatie, bijvoorbeeld veel leerlingen van Marokkaanse afkomst, kan een inhoudelijk venster ont-

90 *Onderwijsraad, 2004a.*

91 *Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006.*

92 *De canon is te vinden op de website www.entoen.nu.*

93 *Onderwijsraad, 2004a; website www.entoen.nu.*

94 *Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006.*

wikkelen over de immigratie van Marokkanen naar Nederland en de Marokkaanse gemeenschap in Nederland vandaag de dag.

Reageer tijdig op een veranderende omgeving

Als de schoolpopulatie verandert en er een andere etnische samenstelling ontstaat, moet de school tijdig mee veranderen. De scholen die voor dit advies zijn onderzocht kijken vooruit. Zij zijn op de hoogte van de samenstelling van hun leerlingenpopulatie (in cijfers). Zij zijn flexibel genoeg om hun visie en beleidsvoering aan te passen aan (te verwachten) veranderingen. Ze formuleren hier, tijdig, een gezamenlijk antwoord op.

Maak de multiculturele samenleving tot onderwijsthema

Het ontwikkelen van een positieve attitude ten aanzien van culturele diversiteit kan pas als een leerling iets weet over de eigen cultuur, andere culturen en de totstandkoming en aard van de hedendaagse multiculturele samenleving. Een school doet er goed aan na te gaan of dit thema voldoende uitgewerkt is in de onderwijsinhoud van verschillende onderwijsonderdelen. Het thema past binnen verschillende vakken (geschiedenis, maatschappijleer), maar leent zich ook voor vakoverstijgende projecten en vieringen.

(2) Investeer in relaties met instellingen en organisaties in de wijk

Een school is geen eiland, maar functioneert te midden van een externe omgeving van wijkbewoners, gemeentelijke instanties en voorzieningen in de wijk en de regio. De schoolcultuur heeft daarom ook externe functies. Zo kunnen het schoolbestuur en de schoolleiding een herkenbaar beeld presenteren naar onder andere de Inspectie, het ministerie en andere scholen. De scholen in dit advies brengen één schoolbeeld naar buiten. Het staat een school vrij te kiezen voor een eigen invulling van de schoolidentiteit, of dat nou een meer traditionele of een meer moderne is en of culturele verschillen sterk centraal gezet worden of juist niet. Het gaat er, eenvoudig gezegd, om dat de school ergens voor staat, dat laat zien aan zijn omgeving, en vanuit dit schoolbeeld werkt aan goede samenwerkingsrelaties, ook met andere scholen. Sporttoernooien, digitale samenwerking binnen projecten, en andere ontmoetingen tussen scholen van gelijke of juist verschillende signatuur kunnen de schoolcultuur versterken. Bovendien kan een duidelijke schoolcultuur ouders en leerlingen iets geven om zich mee te identificeren en om trots op te zijn.

(3) De leerling is medeverantwoordelijk: burgerschapsvorming

De raad adviseerde de minister in 2003 om burgerschapsvorming verplicht te stellen voor scholen. Een school zou invulling moeten geven aan drie niveaus van burgerschapsvorming: schoolburgerschap (in de school als gemeenschap), maatschappelijk burgerschap (in de plaatselijke gemeenschap) en staatsburgerschap (in de politieke gemeenschap).⁹⁵ Mede op basis van dit raadsadvies is in december 2005 de Wet op actief burgerschap en sociale integratie in het primair en voortgezet onderwijs tot stand gekomen en op 1 februari 2006 in werking getreden. Deze wet regelt de verplichting voor scholen voor primair en voortgezet onderwijs om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Scholen hebben de opdracht hun leerlingen voor te bereiden op deelname aan de pluriforme samenleving. Hiermee is wettelijk verankerd dat het onderwijs mede gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie en ervan uitgaat dat leerlingen kennis dienen te hebben van en kennis dienen te maken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten. De begrippen burger-

95 *Onderwijsraad, 2003.*

schapsvorming en sociale integratie worden ruim opgevat. Het gaat om onderwerpen als intercultureel onderwijs, de maatschappelijke stage, de pedagogische taak van de school, sociale, morele en levensbeschouwelijke vorming en milieu- en mensenrechteneducatie.

De raad is van mening dat burgerschapsvorming niet (alleen) via aparte lessen vorm krijgt, maar vooral een onderdeel is van het normale schoolleven en het onderwijsprogramma. Daarbij is aandacht voor de grote waarden en beginselen van de democratische rechtsstaat van groot belang. Maar ook aandacht voor kleinere deugden (respect voor anderen, omgangsvormen) vormt een onmisbare voorbereiding hierop.⁹⁶ Alle burgers dienen te beschikken over sociale vaardigheden die de grote en abstracte waarden van democratie en rechtsstaat dagelijks mogelijk maken, zoals het vermogen tot dialoog en het kunnen relativiseren van het eigen gelijk. Dit sluit aan bij de ideeën van Schuyt zoals verwoord in het WRR-advies *Waarden, normen en de last van het gedrag* (2003) en bij die van Van Gunsteren (2006). Ook sluit het aan bij de ideeën van De Winter (2005) over kritisch democratisch burgerschap en het aanleren van een *democratische levensstijl*. De essentie hiervan is dat burgers bereid zijn conflicten op te lossen via dialoog en onderhandeling, niet met geweld. De democratie en de daarbij behorende omgangsvormen moeten volgens hem veel sterker naar voren worden gebracht, ook in het onderwijs. Sommige leerlingen hebben in zijn ogen een 'democratisch tekort'. Ze roepen over vrijheid van meningsuiting, maar weten niet wat dat nu echt betekent. Het is dan ook een complex begrip. Dat het recht van de één kan worden beperkt door het recht van de ander vereist uitleg, oefening en discussie, ook op school.

Een leerling die betrokken is bij de school, zich serieus genomen voelt en gehoord wordt, is een leerling die zich identificeert met de school en zich bindt aan de school en de schoolcultuur. Een schoolteam (alle personeelsleden) dat werkt aan de betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid van leerlingen bij de school, is bezig met burgerschapsvorming, voor nu en later. Een school doet er daarom goed aan jongeren medeverantwoordelijk te maken voor het schoolgebouw, de organisatie en het onderwijs. Scholen kunnen hun leerlingen bijvoorbeeld betrekken bij de inrichting en de schoonmaak van het schoolgebouw en de klas, bij het opstellen van schoolregels, bij de organisatie van gezamenlijke activiteiten zoals sportevenementen en theatervoorstellingen, en bij het wegwijs maken van nieuwe leerlingen. Een interessant instrument in dit kader is *peer coaching*: jongeren die na training hun leeftijdsgenoten van steun en advies voorzien. Als het gaat om interculturele kennis en vaardigheden, hebben kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond vaak een voorsprong. Zij ervaren van jongs af aan dat er verschillende culturen bestaan en leren culturele grenzen te slechten. Scholen kunnen de interculturele ervaringen van kinderen uit minderheidsgroepen benutten als startpunt voor een onderling gesprek.

Op elke school zou er een platform moeten zijn waar leerlingen (die zich, als zij dat zelf willen, kunnen groeperen naar culturele achtergrond) hun belangen naar voren kunnen brengen en bespreken met leraren, ouders en schoolleiders. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om een groep leerlingen die pleit voor meer sportieve activiteiten op school. Via dergelijke vormen van leerlingenparticipatie werkt een school tevens aan de totstandkoming van kennis en vaardigheden op het gebied van democratisch overleg en besluitvorming. Ook belangenorganisaties zoals het LAKS (Landelijk Aktie Komitee Scholieren) en JOB (Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs) pleiten sinds jaar en dag voor meer leerlingenparticipatie in het onderwijs.

Een kanttekening is hier op zijn plaats. Volgens leraren uit de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo (en ook in het speciaal onderwijs) gaat actieve leerlingenparticipatie voor een groep leerlingen te ver. In deze sectoren zijn er ook leerlingen die, uit zichzelf, niet zo heel veel 'willen'. Zij zijn vooral gericht op het alledaagse en hun eigen leefwereld. De leraren geven aan dat het initiatief bij deze groep toch veelal bij de leraren zal moeten liggen. Zij kunnen thema's aandragen en expliciet maken aan leerlingen wat ze met elkaar delen.

(4) Zorg voor cultureel sensitieve bestuurders, schoolleiders en leraren

Inspirerende schoolleiders

De rol van het bestuur en de schoolleiding bij het vormgeven en ontwikkelen van de schoolcultuur is cruciaal. Verschillende schoolportretten laten zien dat veranderingen vaak écht ingezet worden na een wisseling van het schoolleiderschap. Zorg als schoolbestuur voor een schoolleider met visie en passie en de wil deze om te zetten in de praktijk. Wijs in een grote organisatie verantwoordelijkheden duidelijk toe: wie heeft de 'portefeuille' schoolcultuur en culturele diversiteit? Gezien het belang van het onderwerp is dat bij voorkeur de directeur, in goed contact met de voorzitter van het bestuur of de raad van toezicht. Vergroot als schoolleider het draagvlak voor de visie en het beleid door veel contact te onderhouden met de werkvloer, het personeel te inspireren met goede voorbeelden, bezwaren en problemen serieus te nemen, respect en zorg te hebben voor docenten, en gemeenschappelijke doelen te bevorderen. De schoolleider kan op verschillende manieren een rol spelen in het bevorderen van sociale relaties tussen leerlingen met verschillende achtergronden. De schoolleider kan verder beleidskeuzes maken, die het belang van gezamenlijkheid benadrukken en contacten tussen groepen bevorderen.

Bindend leraarschap

Multiculturele scholen zijn – wellicht meer nog dan andere – scholen die competente docenten nodig hebben. Dat gaat verder dan een goede vakdocent: de pedagogische taak is extra van belang. Dat betekent: aandacht voor taal en oprechte interesse in de ander, ook wanneer die een voor jou onbekende culturele achtergrond heeft. Zorg als schoolleiding dat leraren in staat zijn te communiceren met personen die anders denken en handelen dan zichzelf ('culturele sensibiliteit'). Zorg waar nodig ook voor scholing op dit gebied. Neem ook leraren met een niet-Nederlandse achtergrond aan (die vanzelfsprekend, evenals de overige docenten, aan zouden moeten geven dat zij de grondslag en identiteit van de school respecteren). Deze kennen vanuit hun eigen ervaring de problemen en vragen waar migrantenleerlingen mee worstelen. Scholen kunnen deze 'culturele empathie' bewust inzetten. Investeer niet alleen in de professionele ontwikkeling, maar ga ook zorgvuldig om met de selectie vooraf. Durf als school te veranderen als het nodig is: past het huidige docentencorps wel bij de gewenste schoolcultuur? Zo niet, welk beleid gaan we inzetten om dit te veranderen?

Bepaal met de leraren samen welke houding en welk gedrag gewenst zijn: de criteria van het bindend leraarschap. Bijvoorbeeld: de leraar vervult een voorbeeldfunctie en bouwt een persoonlijke relatie met leerlingen op. Spreek af dat het gezag van leraren zich uitstrekt tot het hele schoolgebouw en dat leraren en schoolleiding elkaar moeten steunen in het aanspreken op gedrag buiten de klas, en (zelfs) buiten de school. Geef als schoolleiding leraren de ruimte, tijd en instrumenten (training) om te kunnen voldoen aan deze eisen. Bijvoorbeeld door hen, afhankelijk van de scholingsbehoefte, te laten trainen of coa-

chen in het opbouwen van persoonlijke relaties met leerlingen en ouders, het omgaan met conflicten en agressie, met groepen jongeren, interculturele communicatie en de straatcultuur. Een school zou de eisen voor bindend leraarschap kunnen laten omschrijven door leraren zelf en op kunnen nemen in de functionerings- en beoordelingssystematiek.

6.4 Wat kan de overheid doen (vijf beleidstrajecten)?

In het hiernavolgende geeft de raad antwoord op de derde en laatste deelvraag van het advies: hoe kan de overheid goede schoolculturen stimuleren en overdraagbaar maken naar andere scholen? Dit doet de raad vanuit de bevindingen van het huidige advies, maar ook door terug te kijken naar eerdere adviezen en verkenningen over de sociale rol van het onderwijs.

Overigens heeft naast de landelijke overheid ook de gemeente een rol als het gaat om schoolcultuur. Via spreidingsbeleid kan de gemeente allereerst invloed uitoefenen op de schoolpopulatie. Vanaf 1 augustus 2006 zijn gemeenten en schoolbesturen dan ook verplicht gezamenlijk overleg te voeren over het bevorderen van integratie en het tegengaan van segregatie. Met dit overleg wordt onder andere beoogd een betere spreiding van achterstandsleerlingen over de scholen in een gemeente te realiseren. Bevorderen van integratie en tegengaan van segregatie is een van de verplichte overlegonderwerpen voor gemeenten en schoolbesturen.

Beleidstraject 1: burgerschapsvorming en democratie

Zoals gezegd is op 1 februari 2006 de Wet op actief burgerschap en sociale cohesie in het primair en voortgezet onderwijs in werking gesteld.⁹⁷ Deze wet regelt dat scholen voor primair en voortgezet onderwijs aandacht moeten besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. In de diverse sectorwetten wordt dit nader uitgewerkt in algemene richtlijnen; daarnaast zijn er ook wenselijke opbrengsten vastgesteld in de herziene kern-doelen voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden jaarlijks examenprogramma's vastgesteld. Scholen mogen zelf kiezen hoe zij aandacht geven aan burgerschap en sociale integratie. Om scholen te helpen, heeft het ministerie van OCW verschillende pilotprojecten uitgezet.

De nieuwe wet legt scholen een inspanningsverplichting op ten aanzien van burgerschapsvorming en sociale integratie. Vanaf het schooljaar 2006-2007 ziet de Inspectie via het reguliere onderwijstoezicht hierop toe. De Inspectie heeft hier een toezichtkader voor ontworpen en wil het toezicht terughoudend invullen. Ze gaat na of de school zegt wat ze doet (visie) en doet wat ze zegt (uitvoering en resultaten), en kijkt naar de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs. Onder andere kijkt ze of de school "basiswaarden en de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat bevordert".⁹⁸ De raad is van mening dat de inspanningsverplichting zich ook uitstrekt tot de opdracht om de gewenste en gerealiseerde schoolcultuur te expliciteren, te beargumenteren en uit te dragen naar samenwerkingspartners en opdrachtgevers (overheid, ouders). Immers, de leerling leert op school te participeren in een leefgemeenschap (schoolcultuur) waarbinnen hij of zij rechten en plichten heeft, te overleggen, compro-

⁹⁷ *Onderwijsraad, 2003.*

⁹⁸ *Inspectie van het Onderwijs, 2006.*

missen te sluiten en medeverantwoordelijkheid te dragen. Ook dit maakt onderdeel uit van burgerschapsvorming en draagt bij aan de sociale integratie van leerlingen. Het toezichtkader biedt derhalve voldoende handvatten om na te gaan of de school als oefenplaats voor burgerschap functioneert. Ook in het toezicht rondom het thema sociale veiligheid kijkt de Inspectie naar eventuele problemen in het schoolklimaat. De Inspectie vraagt scholen bovendien proactief te zijn op dit gebied. Dat wil zeggen: eventuele (aan komende) risico's in de leerlingenpopulatie in kaart te brengen (zoals een veranderende etnische samenstelling) en hier planmatig mee om te gaan door de ontwikkeling van een visie en een bijbehorend plan.

Extra wettelijke regelingen of aanvullingen op bestaande wet- en regelgeving zijn momenteel dus niet nodig. De raad adviseert de minister wel om de vinger aan de pols te houden en over enkele jaren opnieuw te bekijken of de bestaande wetgeving en het toezicht daarop nog altijd voldoen als het gaat om schoolcultuur, met name op gemengde scholen. Momenteel werken de Inspectie en het ministerie van OCW samen aan een 'maatlat' voor de realisatie van de kerndoelen voor burgerschapsvorming en sociale integratie. Mogelijk kan ook het thema schoolcultuur hierin meegenomen worden. Het is van belang dat de maatlat het resultaat omschrijft, maar niet de weg ernaar toe: de school blijft dan vrij om een eigen visie en route te kiezen

Advies: stimuleer onderzoek naar succesvolle schoolculturen

Er is vooralsnog weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar succesvolle schoolculturen op multi-etnische scholen, terwijl er in het veld wel behoefte aan is. Goedwillende scholen vragen de Inspectie op welke wijze zij hun inspanningsplicht op het gebied van burgerschapsvorming het beste kunnen invullen. En verschillende van de scholen waarmee de raad voor het huidige advies heeft gesproken, geven aan graag te willen weten welke keuzes andere scholen maken op het gebied van schoolcultuur en hoe dat uitpakt. De NWO Programmaraad (Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek) zou kunnen nagaan of hiervoor ruimte kan worden gemaakt in het eerstvolgende vierjarig programma. Het thema zou bijvoorbeeld kunnen passen in voorgenomen onderzoek naar sociale integratie. Ook het ministerie van OCW kan onderzoek uitzetten naar de verschillende vormen van schoolcultuur op gemengde scholen.

Beleidsstraject 2: Nederlandse canon voor het onderwijs

In de afgelopen jaren is in het publieke en politieke debat veel gesproken over de noodzaak kennis en bewustzijn van (nieuwe) burgers over de Nederlandse geschiedenis, cultuur en democratie bij te houden en op peil te brengen. Dat heeft in de politiek geleid tot plannen voor het instellen en bekostigen van zowel een Centrum voor geschiedenis en democratie⁹⁹ als een Huis voor de culturele dialoog.¹⁰⁰ Daarnaast is het kabinet bezig een verplicht inburgeringsexamen voor nieuwkomers te realiseren, met als doel (onder andere) de kennis van een nieuwkomer over de Nederlandse geschiedenis en cultuur te toetsen, nog voordat hij in Nederland arriveert.¹⁰¹ En ook de cultuurhistorische canon voor het onderwijs van de commissie-Van Oostrom valt in deze categorie.

99 *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006a. De besluitvorming over het centrum wordt aan het volgende kabinet overgelaten.*

100 *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006b. Dit is een regionaal opgezette platform met een artistieke programmering dat mensen met uiteenlopende culturele achtergronden samen moet brengen in ontmoeting, dialoog en debat. De start was gepland in het najaar van 2006.*

101 *Deze wet treedt per 1 januari 2007 in werking.*

Nieuwe Nederlanders en de onderwijskanon

Hoe de komst en inburgering van migranten is verlopen, blijft vaak onzichtbaar in een canon en de geschiedschrijving.¹⁰² Het dominante beeld dat de integratie van Indische Nederlanders geruisloos verliep, klopt bijvoorbeeld niet met wat migranten zelf hebben ervaren.¹⁰³ Ook bij de latere economische migratie uit Marokko, Turkije, Suriname en de Antillen speelt dit. Dat migranten bouwstenen leveren voor de samenleving, is een besef dat maar langzaam op gang komt. Het is voor de binding van kinderen van migranten aan de samenleving en aan school echter van wezenlijk belang dat zij zichzelf herkennen in de canon die op school als basis dient voor de lesstof. De canon van de commissie-Van Oostrom kent diverse vensters die te maken hebben met immigratie, de multi-culturele samenleving en de positie van Nederland in internationaal verband. Enkele van deze vensters zijn: de Verenigde Oost-Indische Compagnie, Napoleon Bonaparte, slavernij, de Max Havelaar; de Eerste Wereldoorlog; de Tweede Wereldoorlog; en Suriname en de Nederlandse Antillen vanaf 1945. Ook is er een venster Veelkleurig Nederland vanaf 1945.

De canon van Nederland is een canon voor het onderwijs aan 8-14-jarigen. Het is denkbaar een voortgezette canon te ontwerpen. Over een aantal jaren zal 50% van een leeftijdsgroep bestaan uit hoger opgeleiden; deze groep zal dergelijke culturele bagage ook nodig hebben. Het hoger onderwijs heeft dus een duidelijk taak voor wat betreft het verder brengen van de canon. Bovendien ligt hier de opgave de canon te verrijken met bijdragen vanuit bepaalde migrantengroepen. Het aandeel nieuwe Nederlanders in het hoger onderwijs in Nederland neemt toe. Wellicht ligt er voor deze groep een uitdaging om de Nederlandse geschiedenis vanuit de ogen van migranten verder aan te vullen en waar nodig te herschrijven?

Ook in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs willen jongeren zich herkennen in de onderwijsinhoud. Scholen (en uitgevers) zouden er goed aan doen methoden mede op dit criterium te (laten) beoordelen. Hierin kan ook een rol zijn weggelegd voor de leerlingen zelf: vinden leerlingen met verschillende culturele achtergronden aanknopingspunten en perspectief in de (verrijkte) canon?

Advies: verduidelijken plaats bevolkingsgroepen in de canon

De raad stelt voor om de canon te verrijken met aspecten die verwijzen naar de geschiedenis van migrantengroeperingen. Grever e.a. (2006) maken een indeling in enkele typen die alle zinnige suggesties lijken. Met de inhoud die zij onderscheiden krijgen specifieke verhalen van diverse bevolkingsgroepen (zoals de Indische en Molukse, de Surinaamse en Antilliaanse, en de Turkse en Marokkaanse Nederlanders) een plaats in het (geschiedenis)onderwijs. Daarbij gaat het in de eerste plaats om verbindingen en passages op multilokaal en translokaal niveau (zoals de Limes en de mediterrane havenstadsamenleving). Ten tweede kan aandacht besteed worden aan wederzijdse relaties tussen Nederland en herkomstlanden van migranten (zoals het Osmaanse rijk als handelspartner van de Republiek en de diplomatieke relaties tussen Nederland en Marokko). Ten derde is een perspectief van buitenaf op Nederland interessant (bijvoorbeeld de Tachtigjarige Oorlog in de ogen van Spanjaarden). En ten slotte zijn er de transnationale en wereldhistorische confrontaties en contacten (zoals migratie, slavenhandel en globali-

102
103

Willems, 2006.

Bosma, Raben & Willems, 2006. Dit werk bevat de synthese van drie eerdere publicaties namelijk: Willems, 2001; Bosma & Raben, 2003; en Meijer, 2004.

sering). Er is een toenemende hoeveelheid literatuur over deze onderwerpen. Scholen en docenten kunnen hiervan gebruikmaken bij het bepalen van de onderwerpen die zij willen behandelen om de canon verder tot leven te wekken en te verrijken.

Beleidstraject 3: religie en levensbeschouwing op school

Voor scholen, met name in de Randstad, betekende de komst van migrantenkinderen dat de leerlingenpopulatie naast multi-etnisch en multicultureel ook multireligieus werd.¹⁰⁴ Met name de (bijzondere) scholen op katholieke en protestantse leest zoeken hun weg in deze nieuwe situatie, maar ook het openbaar onderwijs wordt geconfronteerd met de uiteenlopende religieuze wensen en eisen. Kinderen die in verschillende godsdienstige tradities zijn opgevoed zitten samen in de klas met kinderen zonder kerkelijke of religieuze achtergrond en gaan (als het goed is) met elkaar om.

Het 'multiculturele' doel van levenbeschouwelijk en religieus onderwijs wordt naar de mening van de raad het beste omschreven met het volgende citaat.

Distantie van de eigen waarheid

“Verdraagzaamheid vereist dat andere religies worden erkend als religies - niet alleen maar als ketterijen, dwaalleren of afwijkingen van het rechte pad. Er is een zekere mate van distantie voor nodig om in te zien dat andermans opvattingen en gebruiken - hoe verkeerd ze misschien ook zijn - alternatieven zijn voor jouw religie; dat wat zij hebben, op een wezenlijke manier lijkt op wat jij hebt. En daartoe moet je om te beginnen erkennen dat je zelf een geloof hebt.”

K.A. Appiah, Wij, kosmopolitische gelovigen, moeten anderen leren de lokroep van fanatici te weerstaan. Pierre Bayle-lezing Rotterdam (NRC 23-24 december 2006, zie ook: www.nrc.nl/opinie).

Er is niet alleen aandacht voor godsdienstonderwijs op bijzondere scholen met een confessionele identiteit, maar ook voor dat onderwijs op algemeen-bijzondere en openbare scholen. Sinds de invoering van de Lageronderwijswet in 1920 gelden godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs als reguliere, facultatieve onderdelen van het lesrooster op openbare scholen. Dit is momenteel vastgelegd in de WPO (Wet op het primair onderwijs) en in de kerndoelen van het basisonderwijs. Deze wet bepaalt dat het openbaar onderwijs moet bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden (artikel 46 en artikel 42 lid 1). Daarnaast moet de school gelegenheid bieden tot het volgen van godsdienstonderwijs als ouders dat wensen (artikel 50). Per schooljaar mag maximaal 120 uur godsdienstonderwijs meetellen in de totale onderwijstijd. Volgen leerlingen geen godsdienstonderwijs, dan zorgt het bevoegd gezag voor andere activiteiten.

De meeste scholen, bijna 70%, hebben de aandacht voor geestelijke stromingen geïntegreerd in andere schoolvakken.¹⁰⁵ Een vergelijkbaar percentage besteedt hieraan (ook) aandacht in een apart vak. Meer dan de helft van de scholen biedt humanistisch vormingsonderwijs of godsdienst aan, dat wordt verzorgd door een leerkracht van buiten de school. Andere scholen geven het vak levensbeschouwing of geestelijke stromingen,

104
105

Ter Avest- de Jonge, 2003.
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006c.

waarin meerdere levensbeschouwingen behandeld worden. Meestal krijgen kinderen het keuzevak in groep zeven en acht, een uurtje per week. Een gering aantal scholen geeft het keuzevak al vanaf groep drie. Islamitisch godsdienstonderwijs wordt op slechts vier onderzochte scholen gegeven.

Raadsadvies godsdienstig en humanistisch vormend onderwijs

De raad heeft, desgevraagd door de minister, in zijn advies *Dienstverband, godsdienst en de openbare school* aangegeven dat een aanstelling van godsdienstleraren in het openbaar onderwijs niet in strijd is met grondwettelijke beginselen zoals de scheiding tussen kerk en staat of de artikelen in de WPO die de pluriformiteit van het openbaar onderwijs waarborgen. Wel is het zo dat het bevoegd gezag geen verantwoordelijkheid kan dragen voor de inhoud van het godsdienstonderwijs op een openbare school. Ook mag er geen verstrengeling zijn tussen de school en een kerkelijke organisatie of diens boodschap. Praktisch gezien denkt de raad echter dat weinig schoolbesturen het financiële risico van een aanstelling van docenten godsdienstonderwijs op zich zouden willen nemen. De inzet van een dergelijke leraar is immers afhankelijk van de wisselende belangstelling van ouders voor godsdienstonderwijs. De voorkeur van de raad gaat daarom uit naar een model waarbij er een landelijke werkgever is die als een uitzendbureau voor godsdienstleraren werkt. Openbare scholen kunnen deze uitzendkrachten bekostigen uit de lumpsum. Maar ook rijksbekostiging is niet uitgesloten. Volgens de WVO (Wet op het voortgezet onderwijs) kunnen kerkelijke gemeenten nu ook een subsidie krijgen. Een subsidie voor godsdienstonderwijs is te overwegen als ondersteuning van de taak die scholen hebben rondom sociale integratie. Bovendien kan het faciliteren van godsdienstonderwijs op openbare scholen het positieve neveneffect hebben dat ouders minder behoefte hebben scholen op te richten met een eigen godsdienstige richting.

Aanname motie over godsdienstig en humanistisch vormend onderwijs

De minister heeft in haar beleidsreactie op het advies afhoudend gereageerd. Ook op Kamervragen (met name van Tweede Kamerlid De Vries van het CDA) over de mogelijkheden van bekostiging van godsdienstonderwijs op openbare scholen door de overheid, reageerde de minister afwijzend. Zij noemde hiervoor drie redenen.¹⁰⁶ Ten eerste is godsdienstonderwijs en humanistisch vormingsonderwijs volgens haar geen recht van ouders en leerlingen tegenover de overheid, maar tegenover de openbare school. Het gaat daarbij om een recht op een lokaal en op het meetellen van de uren voor het aantal verplichte onderwijsuren. Ten tweede maakt godsdienstonderwijs geen deel uit van het verplichte onderwijsaanbod van de openbare school waarvoor overheidsmiddelen bedoeld zijn. Ten slotte zou structurele bekostiging van godsdienstonderwijs een extra uitgave betekenen van 10 tot 20 miljoen euro. Hiervoor is volgens de minister geen ruimte op de onderwijsbegroting.

Bij de begrotingsbehandeling op 12 oktober 2006 hebben enkele Kamerleden daarom een motie ingediend, mede gebaseerd op het advies van de Onderwijsraad, met als kernboodschap: 'De Kamer verzoekt de regering, uiterlijk voor de Voorjaarsnota 2007 in overleg met de samenwerkende organisaties een voorstel tot een vorm van rijksbekostiging van de docenten godsdienstonderwijs en het levenbeschouwelijke of humanistische vormingsonderwijs te ontwerpen en aan de Kamer voor te leggen'.¹⁰⁷

106
107

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006c.
Citaat uit de tekst van de motie van de leden De Vries, Hamer, Balemans, Jungbluth, Slob en Van der Vlies.

Nadat de motie was ingediend, maakte de minister nogmaals duidelijk dat zij problemen heeft met het voorstel en ontraadde zij het aannemen van de motie. Zij is wel bereid om met de organisaties om de tafel te gaan zitten en te onderzoeken wat er kan gebeuren. Maar zij gaf aan dat zij zelfs als de motie door de Tweede Kamer zou worden aangenomen, geen garantie of toezegging kan doen dat de Voorjaarsnota 2007 middelen zal toekennen om de motie uit te voeren. Ondanks de bezwaren van de minister is de motie door de Tweede Kamer aangenomen. De aanwezige leden van de fracties van GroenLinks, PvdA, VVD, CDA, ChristenUnie, SGP, Groep Nawijn, Groep Wilders en Groep Van Oudenallen hebben voor de motie gestemd, die van de overige fracties tegen. Wat de minister betreft is dit thema iets voor een volgend kabinet, ook gelet op de lange-termijnconsequenties. In elk geval is het uitbrengen van een voorstel voor rijksbekostiging nog voor de Voorjaarsnota van 2007 wat haar betreft niet haalbaar. Dat is 'vijf stappen te ver', en zij vindt dat er een prioriteitenafweging gemaakt moet worden tussen dit voorstel en andere zaken.

Profielscholen gericht op levensbeschouwingen en godsdiensten

We kennen op dit moment scholen met een bepaald profiel. De bekendste voorbeelden zijn de LOOT-scholen (Landelijk Overleg Onderwijs en Topsport) in het voortgezet onderwijs (sportprofiel) en scholen met een kunst- en cultuurprofiel. Het is mogelijk dat scholen op het gebied van levensbeschouwingen en godsdiensten ook een gericht profiel ontwikkelen. Een dergelijk profiel wil zeggen dat de betrokken school veel aandacht besteedt aan levensbeschouwingen en godsdiensten. Zo'n profiel is bereikbaar voor scholen in zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs, afhankelijk van de ruimte die het schoolbestuur zichzelf toekent. In het openbaar onderwijs kan dit aansluiten bij een actieve interpretatie van de eerbiediging van ieders levensbeschouwing en godsdienst. Voor algemeen-bijzondere scholen kan het een verrijking zijn. Voor confessioneel-bijzondere scholen die een relatief open toelatingsbeleid voeren, kan het een interessante manier zijn om zowel aandacht te besteden aan de confessie waaruit de school in het verleden is voortgekomen als aan andere levensbeschouwingen en godsdiensten die op de school vandaag aanwezig zijn.

Advies: stimuleer ontwikkeling levensbeschouwingen- en godsdienstenprofiel

Het onderwijs (zowel openbaar als bijzonder) zou meer aandacht kunnen besteden aan het thema godsdienst en levensbeschouwing. Wellicht zou een aantal scholen zich willen specialiseren tot een school met een levensbeschouwingen- en godsdienstenprofiel. De minister zou een project kunnen opzetten om openbare en bijzonder scholen hiermee ervaring op te laten doen. Dit zou een soortgelijke opzet kunnen hebben als de Regeling cultuurprofiel scholen. Van 2004 tot 1 januari 2007 kunnen scholen voor voortgezet onderwijs een beroep doen op tijdelijke aanvullende financiering via deze regeling. Met het bedrag van 1,3 miljoen euro dat beschikbaar is, worden momenteel 22 scholen gesubsidieerd (tot een maximum van 100.000 euro per school). Een begeleidingscommissie bezoekt de scholen jaarlijks en organiseert voor hen bijeenkomsten.¹⁰⁸ Op dezelfde wijze zouden scholen die als voorlopers op het gebied van levensbeschouwingen- en godsdienstenonderwijs gelden, extra gesubsidieerd kunnen worden om hun profiel verder uit te werken. Een uitwerking die uiteraard zal verschillen voor openbare en bijzonder scholen.

108 *Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006.*

Beleidstraject 4: internationalisering en internationale scholen

Internationalisering en interculturalisering van het onderwijs kunnen als concept dichter bij elkaar liggen dan nu het geval is. In zijn advies *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011* omschrijft de raad het doel van internationalisering als “het ontwikkelen van kennis en vaardigheden bij studenten, leerlingen en docenten waardoor ze bereid en in staat zijn tot samenwerken en samenleven met personen en instellingen van buitenlandse komaf en situering, in Nederland of in een ander land”.¹⁰⁹ Het is niet moeilijk in te zien dat een school met een multiculturele leerlingenpopulatie een plaats is waar kinderen en jongeren dergelijke kennis en vaardigheden kunnen opdoen. Via de banden met en kennis van hun thuiscultuur en religie en het land van herkomst van hun ouders kunnen de leerlingen een internationale dimensie aan de school toevoegen. Toch worden de twee zaken, internationalisering en interculturalisering, vooralsnog nauwelijks met elkaar in verband gebracht. Sterker nog: scholen in de steden (waar de meeste multiculturele scholen zijn) lijken zich minder bezig te houden met internationalisering dan scholen elders.¹¹⁰ Deze scholen hebben hun handen vol aan het realiseren van een goed basispakket van onderwijs en leerlingenzorg. Ook blijkt dat bepaalde groepen leerlingen minder vaak bereid zijn te participeren in uitwisselingsprogramma’s met overnachting in gastgezinnen en dergelijke. Toch kunnen internationaliseringsactiviteiten aan leerlingen, leraren en ouders de waarde van culturele diversiteit tonen. Internationalisering zou daarom ook (juist) op multiculturele scholen integraal onderdeel van het onderwijs moeten zijn.

Internationale scholen voor primair en voortgezet onderwijs (voor kinderen en jongeren van personen die tijdelijk in Nederland verblijven) maken gebruik van internationale curricula. Deze besteden relatief het meest expliciete aandacht aan intercultureel begrip en bewustzijn. De raad heeft verschillende van deze curricula in een eerder advies beschreven.¹¹¹ Internationale scholen profileren zich vaak met hun gemengde leerlingenpopulatie en multiculturele sfeer, een sfeer die ook op reguliere multiculturele scholen aanwezig is. Maar reguliere scholen met een multiculturele populatie leggen in hun communicatie vaak minder de nadruk op de positieve gevolgen van hun gemengde schoolsetting. De raad beseft natuurlijk dat internationale scholen een leerlingenpopulatie kennen die overwegend uit de hogere, beter opgeleide sociaal-economische milieus komt in vergelijking met de leerlingenpopulatie van reguliere (multiculturele) scholen. Kunnen multiculturele scholen desondanks toch iets leren van de schoolcultuur en (inhoudelijk) aanpak van internationale scholen?

Advies: kosmopolitisch schoolprofiel ook voor gemengde scholen

Scholen, met of zonder gemengde leerlingenpopulatie, kunnen ervoor kiezen zich te profileren met een internationaal of kosmopolitisch profiel. Extra aandacht voor internationale kennis en ontwikkelingen kan de school bijvoorbeeld tot uiting brengen in inhoudelijk aandacht voor andere culturen en talen, niet-Nederlandse geschiedenis, internationale wet- en regelgeving, Europees recht, internationale economie en financiering, en systematische vergelijkingen met andere landen, waaronder de landen van herkomst. Een dergelijk onderwijsprogramma zou een voorbeeld zijn voor andere (gemengde) scholen en een creatieve bijdrage leveren aan de vitaliteit van de Nederlandse taal en cultuur. De school kan zich richten op het aanwakkeren en stimuleren van de internationale ambities van leerlingen (van Nederlandse en niet-Nederlandse afkomst) en hen voorbereiden op

109 *Onderwijsraad, 2005c.*

110 *Oonk, 2004.*

111 *Onderwijsraad, 2005c.*

een mogelijke internationale loopbaan. Momenteel is de Nationale Unesco Commissie bezig met het vaststellen van een Unesco-scholenprofiel voor Unesco-scholen. Scholen die het Unesco-logo willen dragen dienen aan dit profiel te voldoen en zich te richten op wereldburgerschap, duurzaamheid, vreedzaamheid, interculturele dialoog en een intercultureel perspectief. Scholen die zich als kosmopolitische school of school voor wereldburgers willen profileren, zouden daarvoor gebruik kunnen maken van het Unesco-profiel.

Advies: moedig enkele multiculturele scholen aan het IB te verzorgen

Onlangs heeft de minister besloten het IB-programma (Internationale Baccalaureaat) als experiment toe te staan op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs, mede naar aanleiding van het raadsadvies *Internationale leerwegen en het Internationale baccalaureaat*. Het IB is een internationaal ontwikkeld tweejarig onderwijsprogramma en eindexamen op vwo-niveau. In Nederland was deelname aan het IB tot voor kort voorbehouden aan leerlingen op de internationale scholen. Deze scholen zijn toegankelijk voor kinderen van internationaal mobiele ouders, bijvoorbeeld werknemers van internationale bedrijven en instellingen die zich tijdelijk in Nederland vestigen. De raad zou het van belang vinden als de minister voorlopig één multiculturele school specifiek vroeg na te denken of zij het IB zouden willen aanbieden binnen het kader van dit experiment. Dit kan naar de mening van de raad bijdragen aan het verhogen van het ambitieniveau van deze scholen.

Beleidstraject 5: speciale bekwaamheden van leraren

Er is een specifieke soort bekwaamheid van leraren nodig op multiculturele scholen, al is het eigenlijk zo dat elke docent hierover zou moeten beschikken. Leraren die werken op een gemengde school, geven vaak aan hier bewust voor te hebben gekozen en veel plezier te beleven aan de diversiteit van de leerlingen. Vooral leraren die belangstelling hebben en openstaan voor andere culturen, zoeken een multiculturele school als werkgeving. Zij moeten niet alleen kunnen omgaan met de leerlingen, maar ook (soms vooral) met ouders van niet-Nederlandse afkomst. Aan de andere kant zijn er ook leraren die, door de verandering van de samenstelling van de leerlingenpopulatie min of meer vanzelf en soms niet gewent, te maken krijgen met een multiculturele school. Ook voor deze leraren is scholing op zijn plaats. In het uiterste geval kunnen leraren die niet aarden op een multiculturele school, elders emplooi zoeken en ondersteuning krijgen om een nieuwe start te maken, bijvoorbeeld via een outplacementtraject. Kortom: door de divers samengestelde leerlingenpopulatie, maar ook door de economische achterstandspositie waarin veel van de leerlingen verkeren, beschrijven leraren het werken op een multiculturele school als uitdagend, maar ook als zwaar. De raad hecht er veel waarde aan dat de minister, binnen het bestaande beleid rondom leraren, expliciet aandacht besteedt aan leraren op gemengde scholen.

Het is van groot belang dat elke onderwijssector meer leraren (en lerarenopleiders) aantrekt met een zelfde achtergrond als (een deel van) de leerlingen. In dit verband noemt de raad het 'Full Color' project van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt als een goed praktijkvoorbeeld. Doel van dit project is het aantal niet-autochtone studenten, leerkrachten en schoolbestuurders te verhogen, in samenwerking met het onderwijs. Instrumenten zijn het bevorderen van intercultureel personeelsbeleid, het bestrijden van studie-uitval onder niet-autochtone leraren-in-spé, én het behouden van leraren die zijn gestart aan een loopbaan in het onderwijs. Het ministerie van OCW bekostigt het project.

Advies: afspraken over deelprogramma's multiculturele school

De raad beveelt aan dat de minister inventariseert hoeveel lerarenopleidingen (minor)-programma's aanbieden (of aan het ontwikkelen zijn) die mede gericht zijn op de specifieke kenmerken van werken op een multiculturele school. Zo biedt de PABO Rotterdam vanaf februari 2007 de minor Onderwijs- en opvoedingsprocessen in een school in de binnenstad aan. Vervolgens kan de minister indien nodig afspraken met lerarenopleidingen maken over de verdere ontwikkeling van deze programma's. De raad staat geen aparte opleiding voor docenten op multiculturele scholen voor, omdat hij van mening is dat op termijn elke docent over deze competenties zou moeten beschikken. Voorlopig zou een school via taakdifferentiatie de 'extra' competenties die nodig zijn op een multiculturele school, kunnen belonen. Ook bij- en nascholing is op schoolniveau van groot belang.

Advies: aanwijzen expertisecentra

De raad adviseert de minister om één of meer onderwijsorganisaties aan te wijzen als expertisecentrum rondom het thema multicultureel leren (verspreid naar regio). In het veld zijn er lerarenopleidingen die zelf al initiatieven hebben ondernomen op dit gebied, zoals de universitaire lerarenopleiding IVLOS in samenwerking met de STOAS. Zij coachen en begeleiden de schoolontwikkeling van kleurrijke scholen in het voortgezet onderwijs. Ze verzorgen tevens masterclasses kleurrijk leren voor betrokkenen bij gemengde scholen en hebben een quickscan multiculturele school ontwikkeld. Hiermee kan een school snel in kaart brengen wat de situatie is in de eigen school.¹¹² Ook opende de Christelijke Hogeschool Ede onlangs een eigen kenniscentrum voor multicultureel onderwijs, als vraagbaak voor directies en leraren van christelijke scholen.¹¹³ Een derde veldinitiatief is de Stichting Kleurrijke Scholen, die zich inzet om zwarte basisscholen gemengder van samenstelling te maken door afspraken met autochtone ouders die hun kinderen samen op de school plaatsen. Vraag deze stichting om ook expertise en ervaringen te verzamelen met betrekking tot de specifieke vragen en problemen van de nieuw ontstane multiculturele scholen.

6.5 Tot slot: ook de niet-gemengde school heeft een multiculturele taak

Hoewel dit advies allereerst betrekking heeft op gemengde scholen, moet elke school zijn leerlingen voorbereiden op de multiculturele werkelijkheid, willen bevolkingsgroepen elkaar ooit daadwerkelijk naderen. Juist op scholen waar weinig leerlingen zijn met een andere culturele afkomst, moet het onderwijs erop toezien dat leerlingen in aanraking komen met andere culturele gedachten, gebruiken en uitingen. Een positieve grondhouding ten opzichte van diversiteit begint immers bij het kennen en erkennen van de ander. Een 'witte' school dient daarom in zijn schoolplan en schoolgids aan te geven hoe zij hieraan wil werken. Dat kan bijvoorbeeld door samenwerking en uitwisseling te organiseren met de leerlingen van multiculturele scholen, maar ook door in de lessen inhoudelijke aandacht te besteden aan de ontwikkeling en aard van de multiculturele samenleving. Op termijn zullen steeds meer scholen een meer diverse leerlingenpopulatie hebben. Een groter aantal scholen krijgt dan te maken met de specifieke uitdagingen en moeilijkheden die een gemengde school met zich meebrengt. De raad hoopt en verwacht dat ook deze 'scholen in transitie' hun voordeel doen met dit raadsadvies over schoolcultuur.

112
113

*Persoonlijke mededeling van het projectteam kleurrijke leren van het IVLOS, juni 2006 (website www.kleurrijklernen.nl)
Trouw, 25 november 2006. Kenniscentrum voor multicultureel onderwijs in Ede.*

Afkortingen

bve	beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
hbo	hoger beroepsonderwijs
IB	Internationaal Baccalaureaat
IVLOS	Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden
LOOT	Landelijk Overleg Onderwijs en Topsport
LPKS	Landelijk Platform Kleurrijke Scholen
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
NT2	Nederlands als tweede taal
NWO	Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek
OCW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
roc	regionaal opleidingen centrum
Unesco	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid
WPO	Wet op het primair onderwijs
WVO	Wet op het voortgezet onderwijs

Figurenlijst

Tabel 1	Geportretteerde scholen	41
---------	-------------------------	----

Literatuur

- Achterhuis, H. (1998). *De erfenis van de Utopie*. Amsterdam: Ambo.
- Appel, R. (1999). Straattaal. De mengtaal van jongeren in Amsterdam. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 62(2), 39-57.
- Avest-de Jonge, K. H. ter (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Beek, E.A. van, Pansters, W. & Fumerton, M. (red.)(2003). *Meeting Culture. Essays in Honour of Arie de Ruijter*. Maastricht: Shaker Publishing b.v.
- Beer, J. de (2001). *Handboek interculturaliseren in de BVE-sector*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Beets, G., Imhoff, E. van & Huisman, C. (2003). Demografie van de Indische-Nederlanders, 1930-2001. *Bevolkingstrends*, 51(1), 58-66.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. (eds.)(2006). *Immigrant Youth in Transition: Acculturation, Identity and Adaptation across national contexts*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a treatise on the sociology of knowledge*. London: Penguin University Press.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la Justification. Les économies de la grandeur*. Parijs: Gallimard.
- Bond katholiek beroeps- en voortgezet onderwijs (2006). *Vieren in het voortgezet onderwijs - Praktijkboek*. Den Haag: KBVO.
- Bosma, U. & Raben, R. (2003). *De oude Indische wereld 1500-1920*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Bosma, U., Raben, R. & Willems, W. (2006). *De geschiedenis van Indische Nederlanders*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Bourdieu, P. (1979). La Distinction. *Critique du jugement sociale*. Parijs: Les Éditions de minuit.
- Brok, P. den, Hajer, M. & Patist, J. (2007a). *Casus Niels Stensen College*. Uitgevoerd in opdracht van de Onderwijsraad. Te raadplegen via de website van de Onderwijsraad, www.onderwijsraad.nl.
- Brok, P. den, Hajer, M. & Patist, J. (2007b). *Casus Thorbecke college*. Uitgevoerd in opdracht van de Onderwijsraad. Te raadplegen via de website van de Onderwijsraad, www.onderwijsraad.nl.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2003). *Allochtonen in Nederland*. CBS: Den Haag.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2005). Aantal allochtone ondernemers neemt toe. *Webmagazine 24 oktober 2005*. Geraadpleegd op 23 januari 2007 via de website van de CBS, <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bedrijfsleven/ondernemingen/publicaties/artikelen/archief/2005/2005-1805-wm.htm>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek & Sociaal en Cultureel Planbureau (2005). *Armoedemonitor 2005*. SCP & CBS: Den Haag.
- Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: confronting the dilemmas of race, culture and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32(3), 493-522.
- Crul, M, Kraal, K., Kumcu, A. & Penninx, R. (2002). *Kleurrijk talent. Onderzoek in opdracht van het NWO*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Distelbrink, M. & Hooghiemstra, E. (2005). *Allochtone gezinnen. Feiten en cijfers*. Den Haag: NGR.

- Duyvendak, J.W. & Veldboer, L. (2004). Integratie en de multiculturele samenleving; over mengen, spreiden en ontmoeten. In J.W. Duyvendak & L. Veldboer (red.) *Meeting Point Nederland*. Amsterdam: Boom.
- Einden, H. van der & Pecht, R. (1995). *De groene spelen*. Eindhoven: Nikko Toshogu Press.
- Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Grever, M., Jonker, E., Ribbens, K. & Stuurman, S. (2006). *Controverses rond de canon*. Assen: Van Gorcum.
- Gijsberts, M., Merens, A., Groeneveld, S., Laan Bouma-Doff, W. van der, Marx, T. & Putten, A. van (2004). *Emancipatie in estafette. De positie van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: SCP.
- Gunsteren, H. van (2006). *Vertrouwen in democratie*. Amsterdam: Van Gennep.
- Huntington, S.P. (1998). *The Clash of Civilisations and the Remaking of the World Order*. New York: Simon and Schuster.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezichtskader Actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Instituut voor politiek en publiek (2006). *Meer diversiteit in de gemeenteraden*. Geraadpleegd op 22 januari 2007 via de website van het Instituut voor politiek en publiek, http://www.publiek-politiek.nl/bestanden/diversiteit_gemeenteraden_2006.
- Kagan, S. (2004). *Silly Sports & Goofy Games*. Middelburg: RPCZ Educatieve uitgaven.
- Kennedy, J.C. (2005). *De deugden van een gidsland: Burgerschap en democratie in Nederland*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Meijer, H. (2004). *In Indië geworteld*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Ministerie van Justitie (2004). *Jaarnota Integratiebeleid 2004*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Ministerie van Justitie (2005a). *Nota radicalisme en radicalisering*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Ministerie van Justitie (2005b). *Nota weerbaarheid*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Ministerie van Justitie (2006). *Brief van de minister van Tweede Kamer Wet inburgering (30 308), advies Raad van State*. Kenmerk 5439137/06/0. Geraadpleegd op 24 januari 2007 via de website van het Ministerie van Justitie, <http://www.justitie.nl/search.aspx?r=10&s=true&p1=inburgering&select=7&order=1>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006a). *Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de minister voor Bestuurlijke Vernieuwing en Koninkrijksrelaties aan de Tweede Kamer. Centrum voor geschiedenis en democratie*. Kenmerk: OWB/A1-2006/1438. Geraadpleegd op 24 januari 2007 via de website van het Ministerie van OCW, <http://www.minocw.nl/documenten/1438.pdf>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006b). *Brief van de staatssecretaris voor Europese zaken en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Tweede Kamer. Huis voor de culturele dialoog*. Kenmerk: DCO-153/06. Geraadpleegd op 24 januari 2007 via de website van het Ministerie van OCW, <http://www.minocw.nl/documenten/BriefTKplannenHuisCultureleDialoog.pdf>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006c). *Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Tweede Kamer. Advies Onderwijsraad "Dienstverband, godsdienst en de openbare school"*. Kenmerk: PO/KO/2006/38159. Geraadpleegd op 24 januari 2007 via de website van het Ministerie van OCW, <http://www.minocw.nl/documenten/38159.pdf>.
- Nabben, T., Yesilgöz, B. & Korf, D.J. (2006). *Van Allah tot Prada; identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken*. Rotterdam: Ger Guijs.
- Onderwijsraad (2002). *Samen leren leven*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004a). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004b). *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005a). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Bakens van spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005c). *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005d). *Internationale leerwegen en het Internationale baccalaureaat*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2006). *Onderwijs in cultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Dienstverband, godsdienst en de openbare school*. Den Haag: Onderwijsraad
- Oonk, G.H. (2004). *De Europese integratie als bron van onderwijsinnovatie. Een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Operatie Jong (2004). *12 thema's van Operatie Jong: plannen van aanpak*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK), Ministerie van Justitie, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW), Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid (SZW), Ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer (VROM) en Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS).
- Putman, R. (2006). *E Pluribus Unum: Immigration, diversity and community*. Speech bij de inauguratie van een project van Harvard University en de University of Manchester. De speech is gebaseerd op zijn Skytte Prize lecture (30 september 2006), dat begin 2007 in het tijdschrift *Scandinavian political Studies* zal verschijnen.
- Schofield, J.W. (2004). Fostering Positive Intergroup relations in Schools. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (red.), *Handbook of research on multicultural education* (906-930). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2006). *Godsdienstige veranderingen in Nederland. Verschuiving in de binding met de kerken en de christelijke traditie*. Den Haag: SCP.
- SCP, WODC & CBS (2005). *Jaarrapport Integratie 2005*. Den Haag/Voorburg: SCP, WODC en CBS.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence. The illusion of Destiny*. New York: Norton.
- Shadid, W. (2002). Culturele diversiteit en interculturele communicatie. In H. van Veghel (red.), *Waarden onder de meetlat: Het Europese waardenonderzoek in discussie*. Budel: Damon b.v.
- Schein, E.H. (1985, 1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco/Calif: Jossey Bass.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to live together*. Parijs: Unesco.
- Unesco (1995). *Our creative diversity*. Parijs: Unesco.
- Vedder, P. & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school context. In D.L. Sam & J.W. Berry (red.), *Psychology of acculturation; international perspectives* (419-438). Cambridge: Cambridge University Press.
- Veldboer, L. en J.A. Duyvendak, J.A. (2001). *Meeting Point Nederland*. Amsterdam: Boom.
- Vermeulen, H. & R. Penninx, R. (red.)(2000). *Immigrant integration: The Dutch case*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vereniging voor Openbaar Onderwijs (2004). Ali in Wonderland. *Over de ontmoeting met asielzoekers*. Zutphen: Walburg grafische diensten bv.
- Weber, M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie deel I*. Tübingen: Mohr.

- Weber, M. (1976). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie deel III* (1^e druk 1920). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1978). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie deel II* (1^e druk 1920). Tübingen: Mohr.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: AUP.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006a). *Dynamiek in islamitische activisme. Aanknopingspunten voor democratie en mensenrechten*. Den Haag: WRR.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006b). *Geloven in het publieke domein, Verkenningen van een dubbele transformatie*. Den Haag: WRR.
- Withagen, L. (2005). *Migranten & Religie. Een onderzoek naar migrantenkerken en moskeeën in Rotterdam*. Doctoraalscriptie sociologie. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Willems, W. (2001). *De uittocht uit Indië 1945-1995*. Amsterdam: Bert Bakker
- Willems, W. (2006). Verplaatsing als opdracht. Naar een meerstemmige stadsgeschiedenis. In L. Lucassen & W. Willems (2006). *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies* (37-67). Amsterdam: Bert Bakker.
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Toespraak. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Zijderveld, A.C. (1966). *Institutionalisering. Een studie over het methodologisch dilemma der sociale wetenschappen*. Hilversum/Antwerpen: Paul Brand.
- Zijderveld, A.C. (2000). *The Institutional Imperative*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Zijlmans, M. (2004). Straattaal lonkt naar Groene Boekje. *Taalschrift*, 19 maart 2004.
- Zwarte basisscholen worden nog zwarter (2006). *Trouw*, 10 juli 2006.

Geraadpleegde deskundigen

Deskundigen panelgesprek 24 april 2006

De heer J. Slangen	Directeur OBS Westerkim, Dongen en De Springplank, 's-Gravenmoer
De heer L. Bakker	Directeur OBS De Zevensprong, Eindhoven
Mevrouw E. Oosterlaan	Conrector Wereldklassen, Libanon Lyceum, Rotterdam
De heer S. Tetteroo	Leerlingbegeleider KSG City College, Sint Franciscus, Rotterdam
De heer R. Bus	Leerlingbegeleider Christelijk Lyceum, Delft
De heer H. Vonk	Studieleider vwo, Caland Lyceum, Amsterdam
De heer K. van Mil	Veiligheidscoördinator vmbo-locatie, OSG Erasmus, Almelo
De heer V. Loeffen	Coördinator op de afdeling deelnemers service, ROC Eindhoven

Deskundigen panelgesprek 1 september 2006

De heer T. Arts	Directeur Bisschop Janssens basisschool, Tilburg
Mevrouw C. van Collenburg	Directeur Regenboog Groenord basisschool, Schiedam
De heer J. Huiskens	Directeur Basisschool Onze Wereld, Den Haag
De heer H. Hordijk	Directeur Melanchthon Prinses Irene, Rotterdam
Mevrouw F. El Jaoui	Schoolcontactpersoon Melanchthon, Rotterdam
De heer H. Oumghar	Afdelingsleider LWOO van Het Kwadrant (vmbo), Weert
De heer F. Smiers	Directeur Hofstad Mavo, Den Haag
De heer M. Kastri	Schoolleider St. Antoniuscollege, Gouda
De heer M. Sini	Directeur grotestedenbeleid ROC Midden Nederland, Utrecht

Andere deskundigen waarmee gesproken is

Mevrouw L. Kortram	Lector Diversiteit en de Multiculturele Competentie, Kenniscentrum Sociale Innovatie, Hogeschool Utrecht
Mevrouw B. Drop	Trainer/adviseur bij het nascholingsbureau NDO van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
De heer G. Çelik	Projectleider diversiteitsbeleid, Universiteit Utrecht
Mevrouw M. Möhle	Beleidsmedewerker onderwijs, Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassendiscriminatie
De heer W. Veugelers	Bijzonder hoogleraar Educatie, Universiteit voor Humanistiek, Utrecht
De heer R. Gowricharn	Professor of Multicultural Cohesion and Transnational Studies, FORUM/Verweij-Jonker, Universiteit Tilburg
Mevrouw L. Voerman	Coördinator Training en Advies, IVLOS, Universiteit Utrecht
De heer P. den Brok	Onderzoeker-adviseur, IVLOS, Universiteit Utrecht
Mevrouw I. Gierman	Onderwijskundig adviseur, IVLOS, Universiteit Utrecht
De heer F. Faber	Senior Consultant, STOAS, Wageningen
De heer R. Jasperse	Senior Consultant, STOAS, Wageningen

Deelnemers aan de studies die voor dit advies zijn uitgevoerd

49 jongeren die tussen mei en juli 2006 hebben deelgenomen aan de panelgesprekken die zijn georganiseerd door de Stichting Alexander ten behoeve van het rapport *Respect voor elkaar...uit welk land je ook komt. Leerlingen over hun schoolcultuur* (Stichting Alexander, 2006). De 6 jongeren die daarnaast ook als 'jongerenadviseur' met de raadscommissie zijn komen praten over de bevindingen van deze studie op 7 juli 2006:

- Saloua el Ghannouti, Montessori College Oost, Amsterdam;
- Geneviève Read, Montessori College Oost, Amsterdam;
- Bright Kabagema, De Baanbreker, Den Haag;
- Yousra el Haddioui, De Baanbreker, Den Haag;
- Emma van Welij, Haags Montessori Lyceum, Den Haag;
- Liouwe de Jong, Haags Montessori Lyceum, Den Haag.

De schoolleiding, leerlingen, leraren en onderwijsondersteunend personeel van de scholen die meegedaan hebben aan de uitgebreide casestudies die door bureau Van der Bunt zijn uitgevoerd.

De scholen zijn:

- ROC Midden Nederland;
- Haagse Hogeschool;
- ISG Arcus, Lelystad;
- Koning Willem I College, 's Hertogenbosch;
- Stedelijk Lyceum Roermond;
- City College St. Franciscus Rotterdam;
- Calandlyceum Amsterdam Osdorp;
- Openbare Basisschool Het Stadsveld in Enschede.

Bijlage 1

Adviesvraag

O N D E R
O N D E R
L T U U R
N E T E M
S C H A P

Onderwijsraad
t.a.v. prof. dr. A.M.L. van Wieringen
Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag

Den Haag

Ons kenmerk

0 1 MEI 2006

PO/ZO/2006/17507

Onderwerp

Adviesaanvraag "sociaal culturele kloof"

Geachte heer van Wieringen,

In het werkprogramma 2006 is een advies voorzien met als werktitel "Overbruggen van een sociaal-culturele kloof tussen groepen in alle onderwijssectoren". Als aanleiding voor het advies wordt gewezen op de gevolgen voor het onderwijs van de immigratie uit niet-westerse culturen. In Nederland is inmiddels 15% van de jongeren onder de 25 jaar van niet-westerse afkomst. In totaal is ongeveer 10% van de Nederlandse bevolking afkomstig uit niet-westerse groeperingen. Tegenwoordig lijken er met enige regelmaat spanningen te ontstaan tussen (vertegenwoordigers van) verschillende groepen, die mede voortkomen uit etnische en religieuze scheidslijnen. Meer in het algemeen hebben veel jongeren van niet-westerse afkomst problemen met het combineren van de eigen sociaal-culturele achtergrond en de eisen van de Nederlandse samenleving. Het gaat daarbij uiteraard niet alleen om de tweedeling allochtoon/autochtoon, maar juist ook om verschillen binnen de groeperingen (verschillen in etniciteit, sociaal economische positie, opleidingsniveau ouders etc.)

Etnische spanningen moeten worden voorkomen. Religieuze en etnische verschillen kunnen tot sociaal-culturele 'kloven' uitgroeien. Hiertoe -maar ook om positieve kenmerken van diversiteit beter te benutten- zal een divers samengestelde samenleving in elk geval moeten zorgen dat (toekomstige) leden van de samenleving een degelijke basis meekrijgen via het onderwijs. Meer burgers moeten kunnen beschikken over kennis en inzicht in de eigen én andere culturen en samenlevingen, over de vaardigheden die nodig zijn om een interculturele dialoog aan te gaan zonder dat discussies en debatten uitlopen op onbegrip en ruzie. Daarnaast zoekt de samenleving naar wat de verschillende culturen bindt. Ook in deze zoektocht heeft het onderwijs een rol. De bindende elementen liggen zowel op het sociaal-economische als op het sociaal-culturele vlak. Het is mijn ambitie om het onderwijs in staat te stellen hierin een actieve rol te spelen.

Ik verzoek u de om een advies uit te brengen over de vraag hoe om te gaan met culturele diversiteit in het onderwijs.

De hoofdvraag daarbij is hoe op etnisch gemengde scholen een schoolcultuur tot stand komt die de verschillende etnische groepen verbindt, waarin alle leerlingen zich herkennen en waaraan leerlingen met verschillende etnische achtergronden een constructieve bijdrage kunnen leveren. Hoe kan de

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Rijnstraat 50, Postbus 16375, 2500 BJ Den Haag T +31-70-412 3456 F +31-70-412 3450 W www.minocw.nl
Contactpersoon: C. Buis, T +31-70-4123329 IPC 2400

overheid dergelijke schoolculturen stimuleren en overdraagbaar maken naar andere scholen? Ik ga er vanuit dat u in het advies gebruik kunt maken van uw in 2005 uitgebrachte advies: "Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs"

Het is de bedoeling dat uw Raad in het advies de focus zo snel mogelijk op het schoolniveau brengt en in mindere mate stil blijft staan bij de discussie op het macrosociologische niveau. Op deze wijze kan beschreven worden hoe een etnisch gemengde school die geconfronteerd wordt met multiculturele vragen vanuit de maatschappij en met problemen die zich op het microniveau (school) afspelen, kan reageren. Hoe komt het dat de ene etnisch gemengde school hier vrij gemakkelijk mee weet om te gaan en de andere veel problemen kent? Het bereiken en in stand houden van een gezamenlijke schoolcultuur en veilig leefklimaat zijn daarbij cruciale factoren. Wat zijn succesfactoren bij de totstandkoming van een dergelijke cultuur? Zijn er verschillen in schoolcultuur tussen verschillende onderwijssectoren? Een vraag daarbij is of er op dit moment voldoende materiaal voorhanden is over "wat werkt" op basis van onderzoek en praktijk en binnen- en buitenland. Als dat niet het geval mocht blijken wordt de Raad gevraagd aan te geven op welke wijze in deze lacune kan worden voorzien.

Ik ben benieuwd naar wat in uw visie de bijdrage van de overheid kan zijn in de totstandkoming van succesvolle schoolculturen en de overdracht ervan naar andere scholen. (Hoe) Kan gewerkt worden aan een 'doorlopende schoolcultuur' van sector naar sector? Daarbij wordt gevraagd de focus te leggen op het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs.

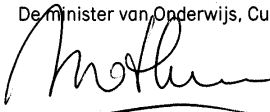
Het is raadzaam aansluiting te zoeken bij het recente wetsvoorstel 'sociale cohesie en burgerschap in po en vo'. De connectie is als volgt. Om burgerschapsvorming op school vorm te kunnen geven zijn aparte lessen niet voldoende. Burgerschap en sociale cohesie moeten ingebed zijn in het curriculum en de cultuur van een school. Ook de canon, gezamenlijke verhalen in een schoolcultuur, zal een belangrijk aspect van het advies moeten zijn. De commissie Van Oostrom komt in september 2006 met een voorstel over de canon en daar zou uw Raad notie van kunnen nemen in het advies. Ook uw advies over cultuureducatie -samen met de Raad voor cultuur- zal erbij kunnen worden betrokken.

Ik verzoek u contact te onderhouden met het NWO over de door OCW ingebrachte onderzoeksvraag over interculturele verhoudingen in het onderwijs. Mogelijk is er een afstemming nodig zodat het advies van uw Raad en het onderzoek elkaar kunnen versterken. Een afschrift van de onderzoeksopdracht aan NWO sluit ik in.

Het advies zal praktische en instrumentele aanbevelingen moeten opleveren waar een school zelf iets aan heeft. In dat opzicht sluit het advies aan op het eerdere advies "Sociale vorming en sociale netwerken in het Onderwijs" (2005).

Ik verzoek u het advies in oktober 2006 aan mij toe te zenden. De contactpersoon vanuit het Ministerie is dhr. C. Buis van de afdeling PO/ZO.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,



Maria J.A. van der Hoeven

Bijlage 2

Mogelijke stappen om schoolcultuur te veranderen

In dit advies zijn de algemene uitgangspunten aan de orde geweest, die voor een multiculturele school van belang zijn. Steeds zijn deze terug te voeren op een balans tussen gezamenlijkheid en diversiteit, tussen eenheid en verscheidenheid. Het is van belang dat de school positie kiest met betrekking tot deze balans. In de woorden van een leraar met wie voor dit advies gesproken is: niet kiezen is het slechtste wat een multiculturele school kan doen.

Nadat de school gekozen heeft en een visie op de gewenste schoolcultuur heeft ontwikkeld, kan het de huidige situatie vergelijken met de gewenste. Liggen beiden ver uit elkaar, dan ligt het opstarten van een veranderingsproces voor de hand. Deze bijlage geeft praktische tips en concrete activiteiten, die passen binnen dit proces. De raad heeft hierbij niet de pretentie volledig te zijn en niet de opzet scholen aan te zetten om activiteit na activiteit uit te voeren. Het zijn slechts voorbeelden waarmee een school wellicht op ideeën komt.

De voorbeelden zijn onderverdeeld in activiteiten:

- om de verandering op te starten, bewustwording te stimuleren en de huidige situatie in kaart te brengen;
- om bewustwording over de schillen van de schoolcultuur (zie hoofdstuk 3) te stimuleren en zo nodig in te grijpen in de cultuur;
- om in te grijpen in de sociale binding tussen leerlingen;
- om in te grijpen in de onderwijshouding zodat deze aansluit op de multiculturele school; en
- voor aanvullend beleid en voorzieningen.

1) Opstarten van de verandering

- Voer een quickscan schoolcultuur uit of een quickscan voor multiculturele scholen (www.kleurrijkleren.nl) of gebruik de 'thermometer voor de BVE sector'.¹¹⁴
- Laat het kenmerkende van de schoolcultuur door leerlingen (met hulp van leraren) in kaart brengen. Dat kan op vele manieren: opstel, gedicht, in beeld, op film, via interviews met leraren en ouders, via buurtonderzoek, via muziek, beeldende of uitvoerende kunst (theater). Voorbeeld: een prijsvraag voor het beste kunstproject met als motto: Wat bindt ons?
- Organiseer voor leraren een schoolcongres, workshop of masterclass over de multiculturele schoolcultuur, zet het thema op de agenda van teamvergaderingen.

2) Bewustwording van en ingrijpen in de cultuurschillen

*Waarden en normen (schil 2)*¹¹⁵

- Bepaal met het lerarenteam en met leerlingen welke waarden centraal moeten staan en welk gedrag en welke houding gewenst zijn.¹¹⁶ Geef ouders hierin inspraak. Geef aan welke waarden voor iedereen gelden en welke zaken gezamenlijk afgewezen worden.

¹¹⁴ De Beer, 2001.

¹¹⁵ *Veronderstellingen en basisassumpties (schil 1) van mensen zijn zeer moeilijk (direct) te veranderen en het is de vraag of een school zicht hieraan moet wagen. Wel kan de school via het personeelsbeleid op zoek gaan naar personeelsleden die wat betreft basisassumpties (bijvoorbeeld religieuze overtuigingen) passen bij de schoolcultuur.*

¹¹⁶ *Bijvoorbeeld met behulp van het spel Gedragen gedrag waarmee scholen omgangsvormen kunnen bespreken en gezamenlijke gedragsregels kunnen formuleren. Te downloaden via www.ppsi.nl.*

- Leg dit gewenst gedrag vast in positief geformuleerde schoolregels of een gedragscode of een 'schoolgrondwet'.¹¹⁷ Bedenk een slogan die de kern samenvat en draag deze uit.
- Maak afspraken over taalgebruik. Bijvoorbeeld: we spreken Nederlands zodra iemand die een andere taal niet spreekt, zich bij ons voegt. Of verdergaand: we spreken Nederlands in de klas, op school.
- Spreek als lerarenteam af (laat leerlingen en ouders meepraten) op welke wijze handhaving plaats zal vinden, maak deze afspraken kenbaar aan ouders en leerlingen. Werk bijvoorbeeld met oudercontracten waarbij ouders aangeven de schoolregels en schoolcultuur te onderschrijven.
- Bepaal welke elementen als 'sociale lijm' van de school kunnen werken en bedenk manieren om deze elementen te versterken. Bijvoorbeeld: kunst en cultuur, sport, milieu, een internationale of interreligieus schoolprofiel (zie hoofdstuk 6). Streef bijvoorbeeld ook gemeenschappelijkheid na via gezamenlijk afzetten tegen drugs, alcohol, milieuvervuiling, of via gemeenschappelijk protest tegen maatschappelijk onrecht.

Mythen, symbolen, rituelen, gewoontes (schil 3 en 4):

- Vraag het lerarenteam en leerlingen een belangrijke schoolmythe, schoolheld of schoolsymbool (derde schil van cultuur) te benoemen en aan te geven welke mensbeeld of waarde hieraan volgens hen ten grondslag ligt. Hetzelfde kan gebeuren met de vierde schil van schoolcultuur: bespreek één of twee vaste gewoontes, rituelen en procedures met het team. Wat zeggen deze gedragspatronen over de schoolcultuur?
- Verspreid nieuwe schoolverhalen en -helden (bijvoorbeeld beroemde ex-leerlingen) via schoolkrant, in teamvergaderingen, in de les.
- Bedenk of vernieuw het schoollogo en het schoolmotto en draag deze uit, maak het zichtbaar op school.
- Stel ingesloten gewoontes ter discussie: willen we dit zo of is het tijd voor verandering?
- Voer bewust bepaalde rituelen en vieringen in. Voorbeeld van een viering: een eigen jaarlijkse persoonlijke heldenverering of dodenherdenking laten organiseren door leerlingen. Voorbeeld van een ritueel: een plek op school waar leerlingen en leraren een kaars kunnen aansteken voor een blijde of droevige gebeurtenis, met bloemen en bijvoorbeeld een schrift en pen waar leerlingen en leraren gedachten in kunnen schrijven.¹¹⁸

3) Vergroten van sociale binding tussen leerlingen

- Benadruk de gezamenlijke generatiecultuur van jongeren en het samen jong zijn als bindend element. Mogelijke activiteiten: leerlingen helpen ouders met ict (informatie- en communicatietechnologie), leerlingen vertellen over hun leefwereld aan ouders en leraren, leerlingen vertellen hun beleving van culturele verschillen aan ouders/leraren.
- Bepaal of de school wel of niet streeft naar actieve menging van verschillende etniciteiten in en buiten de klas (door leerlingen bewust in te delen, samenwer-

¹¹⁷ Prof.dr. M. de Winter, hoogleraar pedagogiek aan de Universiteit van Utrecht, stelde onlangs (21 november 2006) voor dat iedere school een grondwet zou moeten ontwikkelen. Hij zei dit op een congres van Teleac over burgerschap op school.

¹¹⁸ Deze en andere ideeën voor rituelen en vieringen zijn te vinden in Bond katholiek beroeps- en voortgezet onderwijs, 2006.

king tussen etnische groepen te stimuleren in en buiten de les, bijvoorbeeld op basis van een gedeelde interesse of talent) en voer dit beleid uit.

- Zorg voor voldoende gezamenlijke (en buitenschoolse) activiteiten. Begin bijvoorbeeld elke les met een kringgesprek. Doe regelmatig samen vijf minuten-spelletjes tussen de lessen door.¹¹⁹ Doe als leraar af en toe mee met kinderspe- len in de pauze (basisschool), organiseer een theebransje of picknick, organiseer een gezamenlijk protest tegen onrecht.
- Versterk het schoolgroepsgevoel door competitieve activiteiten met andere scho- len. Organiseer regionaal of landelijk competities die aansluiten bij het school- profiel (bijvoorbeeld sport, kunst, erfgoed).
- Zet peer coaching in: jongeren die (na training) hun leeftijdsgenoten van steun en advies voorzien.¹²⁰ Er zijn legio mogelijkheden. Scholen kunnen jongeren op- leiden tot supervisor, conflictbemiddelaar of mentor.
- Wijs plaatsen in de klas toe. Verander geregeld de klasopstelling, zodat ieder- een met elkaar leert omgaan. Zo kan een leraar erop toezien dat jongeren uit verschillende (etnische) groepen regelmatig met elkaar samenwerken.

4) Eenheid en verscheidenheid in de onderwijsinhoud

- Laat leermiddelen beoordelen door leerlingen op hun interculturele gehalte: is er een voldoende aandacht voor verschillende culturen in de leerinhoud?
- Laat leerlingen meedenken over de inhoud van het onderwijs (kennis over ande- re culturen), laat leerlingen lesgeven over eigen religie, cultuur, laat ze zoeken naar overeenkomsten met anderen.
- Zet werkvormen in die bewustwording en het ervaren van discriminatie centraal stellen. Geef kinderen bijvoorbeeld een kleurige band om de pols en spreek af dat de anderen degenen met een bepaalde kleur gedurende een bepaalde tijd negeren of als minder behandelen. Wissel, en spreek door hoe je je dan voelt.¹²¹
- Zet groene spelen in. Dit zijn spelen die niet gericht zijn op winnen, maar op sa- menwerken. Bijvoorbeeld: bij een estafette krijgt het team dat wint een grotere afstand te lopen. Doel: met alle teams tegelijk eindigen terwijl iedereen zo hard mogelijk loopt. Of: als je scoort bij het voetballen, ga je in het doel van de te- genstander staan. Ook op een sportdag kunnen groene spelen gemixt worden met competitie spelen. Leraren merken dat de groepsfeer beter wordt en minder vaardige leerlingen meer plezier hebben.¹²²
- Organiseer vormen van service learning: dingen doen voor een ander. Bijvoor- beeld maatschappelijke stages of vrijwilligerswerk. Doe dit samen met het mid- den- en kleinbedrijf en maatschappelijke instellingen.
- Zet projecten en activiteiten in gericht op religie en levensbeschouwing. Voorbeeld: het project 'Het land van....' van het Centrum voor Internationale Samenwerking.

5) Ondersteunend beleid en voorzieningen

- Zorg voor personeelsbeleid gericht op het werven van leraren die passen in de gekozen schoolcultuur.

119 Kagan, 2004.

120 Onderwijsraad, 2005a.

121 Sinclair, 2004.

122 Van der Einden en Pecht, 1995.

- Zorg voor professionalisering van de docenten op het gebied van culturele achtergronden van de leerlingen. Maak de thema's schoolcultuur, multiculturele omgeving en interculturele conflicten expliciet onderdeel van het scholingsaanbod.
- Breng de identiteit van de school tot uiting in de ruimte. Houd bijvoorbeeld een ruimte apart voor bijzondere zaken zoals vieringen.
- Splits de school in kleine eenheden, waarbinnen gemakkelijker directe binding kan worden opgebouwd.
- Geef leerlingen een eigen klas: docenten komen naar de klas om leerlingen les te geven en niet andersom. Laat leerlingen de klas samen inrichten en schoonhouden.
- Stem het kantineaanbod af op de culturele/religieuze achtergronden van de leerlingen.
- Organiseer alumni en breng ze in contact met de leerlingen nu.
- Stel vertrouwensleerlingen aan en leerlingconflictbemiddelaars en train ze.
- Stel een coördinator schoolcultuur aan.

