

DIVERSITEIT

*Over 'olifant in de kamer' die iedereen ziet, maar waar iedereen
omheen loopt*

Literatuuronderzoek Carmen Lamptey

Studentnummer: 100630190

Master Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Begeleider: Aminata Cairo en Talitha Groenendijk

Januari 2018

1. Inleiding

In januari 2015 telde Nederland 200 verschillende nationaliteiten blijkt uit cijfers gepubliceerd door Centraal Bureau voor de Statistiek. In 2009 bleek uit het onderzoek 'Jaarrapport integratie' van het Sociaal en Cultureel Planbureau dat het aantal studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond in het hoger beroepsonderwijs in tien jaar is verdubbeld. Als ik kijk naar de diversiteit binnen de theatervakopleidingen zie ik ondanks de bovenstaande ontwikkelingen nauwelijks verandering.

In 2010 begon ik aan de opleiding Docent Theater aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en dat was wel even wennen. Met een moeder uit Gieten, Drenthe, een vader uit Cape Coast, Ghana en te zijn opgegroeid in Amsterdam Zuidoost was ik woonachtig in een multicultureel stadsdeel. Met een bevolking waarvan 83% een migratie achtergrond heeft, is Amsterdam Zuidoost het meest diverse gebied van de stad Amsterdam volgens Gemeente Amsterdam Onderzoek, Informatie en statistiek (2016).

Van huis uit was ik gewend om twee totaal verschillende culturen te zien als één, namelijk mijn cultuur. Tijdens mijn opleiding aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht heb ik mij vaker afgevraagd hoe het kwam dat er in mijn klas maar twee mensen met een niet witte huidskleur zaten, waarvan ik één was. Ik begreep van donker gekleurde vriendinnen die de opleiding Docent Theater deden in andere steden, Amsterdam en Arnhem, dat het bij hen hetzelfde geval was.

Inmiddels ben ik een aantal jaren afgestudeerd aan de docentenopleiding en ben ik momenteel zelf docente aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Als we kijken naar de diversiteit zie ik dat er niet veel veranderd is. Per klas heb je één, met geluk twee studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond.

In april 2009 schreef de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, minister Plasterk, aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal een brief met hierin zijn pleidooi voor aandacht naar diversiteit in het hoger kunstvakonderwijs. Plasterk gaf aan dat hij dit onderwerp zal bespreken met de HBO-raad. Plasterk wilde dit bespreken wegens een onderzoek naar het 'inclusieve' beleid van cultuur en school. Dit beleid is in 2001 van start gegaan en richt zich op alle jongeren. Netwerk CS heeft dit onderzoek uitgevoerd en vat de conclusie samen in de metafoor van de 'olifant in de kamer' die iedereen ziet, maar waar iedereen omheen loopt.

Nu inmiddels negen jaar later is diversiteit in het hoger onderwijs nog steeds een actueel onderwerp blijkt uit onderzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2017). Eerder geschreven onderzoeken; Hooplot, J. (2011), Arendonk, M. (2016), Boston-Mammah, T. (2017), Van Bennekom, L. (2007), Hiemanga en Koning (2012) laten zien dat het gemis aan studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond niet alleen voorkomt bij de opleiding Docent Theater, maar ook bij andere kunstvakdocentenopleidingen.

Verklaringen die in eerdere onderzoeken aangehaald worden omtrent het gemis van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond in het hoger onderwijs worden volgens Van Lier (2009) vaak bij de student gelegd. Echter wordt er nauwelijks gekeken naar de invloed van de onderwijsinstellingen zelf. Om deze reden zal ik mij binnen dit onderzoek richten op de onderwijsinstellingen en houd ik de mogelijke oorzaken die bij de student kunnen liggen buiten beschouwing.

Mijn onderzoek geeft inzicht in de status van de etnische diversiteit in het hoger kunstvakdocentenonderwijs en brengt hopelijk mogelijkheden om etnische diversiteit in de studentenpopulatie te vergroten. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt daarom als volgt:

Door welke factoren is de studentenpopulatie in het huidige hoger kunstvakdocentenonderwijs in Nederland voornamelijk wit?

Om mijn hoofdvraag te kunnen beantwoorden heb ik de volgende deelvragen opgesteld:

1. *Wat is de stand van zaken met betrekking tot etnische diversiteit in het hoger onderwijs in de laatste 30 jaar?*
2. *Wat zorgt er voor dat het hoger kunstvakdocentenonderwijs moeite heeft met instroom van etnische diverse studenten?*
3. *Wat doet het hoger kunstvakdocentenonderwijs om de diversiteit onder de studentenpopulatie te verhogen?*

2. Begripsbepaling

In de begripsbepaling besteed ik aandacht aan de termen: wit, diversiteit en hoger kunstvakdocentenonderwijs.

Wit

Binnen dit onderzoek spreek ik over mensen met een witte huidskleur in plaats van de term die meer bekend is, namelijk 'blank'. Kleur is een zichtbaar en waarneembaar kenmerk van een persoon. In de Nederlandse samenleving wordt witheid vaak als de norm gezien, met alle privileges die daarbij horen. Deze normdrager noemt Wekker (2018) problematisch en wordt ook wel *white privilege* genoemd. Het kan herkend worden doordat men in de Nederlandse samenleving niet vaak benoemt dat er witte mensen zijn (Wekker, 2018). 'Blank' werd tijdens de koloniale geschiedenis door witte mensen gebruikt als het tegengestelde van mensen die werden aangesproken met het n-woord. De term 'blank' is een overblijfsel uit het koloniale verleden en dus geen neutrale term. Ook draagt 'blank' de historische connotatie van reinheid, puurheid en van afwezigheid van kleur (Nzume, 2017).

Diversiteit

Volgens Banks (2005) verwijst diversiteit naar interne verschillen die er in elk land zijn. Denk hier aan de verscheidenheid aan afkomst, religie, geslacht, seksuele oriëntatie, sociale klasse en etniciteit. Etnische her- en afkomst is dus één van de vele dimensies van diversiteit. Wekker, Slootman, Icaza, Jansen en Vázquez (2016) concluderen dat diversiteit naast het bovenstaande ook verwijst naar huidskleur en andere karaktereigenschappen die bepalen wat voor maatschappelijke positie een persoon inneemt. Binnen dit onderzoek zal etnische her- en afkomst de dimensie zijn waar ik mij op zal richten en praat ik over gekleurde studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond en witte studenten met een Nederlandse origine. Daarmee laat ik de andere benoemde verschillen buiten beschouwing.

Hoger kunstvakdocentenonderwijs

Binnen dit onderzoek zal ik het vaker hebben over het hoger kunstvakdocentenonderwijs. Volgens de website (<http://kvdo.hku.nl>) zijn er opleidingen die de student opleiden tot docent in de kunst. De opleidingen zijn verspreid over hogescholen door het hele land. De docentenopleidingen in de kunstvakken bestaan uit vier disciplinegerichte bacheloropleidingen:

Bachelor Docent Beeldende Kunst en Vormgeving
Bachelor Docent Muziek
Bachelor Docent Theater
Bachelor Docent Dans

3. Wat is de stand van zaken met betrekking tot etnische diversiteit in het hoger onderwijs in de laatste 30 jaar?

Om inzicht te krijgen in de huidige stand van zaken heb ik gepoogd te achterhalen wat vooraf ging aan de hedendaagse positie van diversiteit in het hoger onderwijs.

Beknopte weergave van het integratiebeleid van de afgelopen 30 jaar

In het kader van de grootte van dit onderzoek stip ik de belangrijke momenten van het integratiebeleid van de afgelopen dertig jaar aan. Een bronnenonderzoek naar het Nederlandse integratiebeleid van de afgelopen dertig jaar geeft inzicht in één van de mogelijke oorzaken van de huidige stand van zaken van diversiteit in het hoger onderwijs. 'Wat het integratiebeleid in de afgelopen dertig jaar betreft vertoont het overheidsbeleid deels consistentie, maar deels ook grote verschuivingen in de vooropgestelde doelen' (Rijkschroeff, Duyvendak, & Pels, 2003, pp. 30)

In de jaren zestig was de migratie vanuit Suriname en de Antillen nog tamelijk gering en werd dit niet als problematisch ervaren door de overheid. De overheidsactiviteiten die zich richten op de ontvangst van deze migranten waren hier beperkt. In de jaren zeventig waren gastarbeiders voornamelijk uit Marokko en Turkije gevestigd in Nederland. Het uitgangspunt was dat deze gastarbeiders een tijdelijk verblijf in Nederland zouden hebben en het beleid van de overheid richtte zich op cultuurbehoud met het oog op een soepele terugkeer naar land van herkomst (Rijkschroeff et al., 2003). De onafhankelijkheid van Suriname in 1975 was mede bedoeld om de migratiestroom in te dammen. Een gevolg was echter een migratiepiek, mede mogelijk gemaakt doordat er tot 1980 vrije toegang tot Nederland bestond. Deze sterke toename van migratie was in het geheel niet voorzien, waardoor dit problemen opleverde bij opvang en begeleiding. Wegens een opkomende werkloosheid op de Antillen, en aangezien de Antillianen een Nederlands paspoort droegen, gingen velen op zoek naar werk in Nederland (Trappenburg, 2003).

In de jaren tachtig werd helder dat de arbeidsmigranten zouden blijven en lieten zij gezinnen overkomen naar Nederland. Het beleid vanuit de overheid richtte zich toen op de ondersteuning van identiteitsontwikkeling en integratie. Een ommekeer vanuit de overheid liet niet lang op zich wachten, aangezien midden jaren tachtig de identiteitsondersteuning naar de achtergrond verdween en integratie een belangrijkere rol kreeg. Er ontstond een sociaal- economische ongelijkheid tussen mensen met een niet-westerse migrantenachtergrond en witte mensen. De overheid vond dat er een sociaal-culturele aanpassing nodig was. Dit resulteerde in de jaren negentig in een inburgeringscursus voor nieuw- en oudkomers met taalachterstanden, dat een verplicht karakter kreeg. In de laatste paar jaren is cultuurbehoud van migranten steeds meer gaan gelden als een risico voor succesvolle integratie en sociale cohesie volgens de overheid. Daarnaast vormt het zwarter worden van wijken en scholen een bron van zorg bij de overheid (Rijkschroeff et al., 2003).

Diversiteit in hoger onderwijs, al tijden actueel

In de huidige maatschappij is onderwijs een belangrijk middel tot een succesvolle toekomst. Het draagt bij aan de ontwikkeling van jongeren die volwaardig kunnen deelnemen aan de Nederlandse maatschappij en het vergroot de mogelijkheden op de arbeidsmarkt (Gijsberts & Iedema, 2012). Dat minister Plasterk in 2009 een brief schreef aan de Staten-Generaal met hierin zijn pleidooi voor diversiteit in het hoger onderwijs is één van de indicatoren dat het onderwerp diversiteit in het Nederlandse hoger onderwijs al een langere tijd urgent is. Uit het Themarapport Burgerschap en maatschappelijke stage van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2017) wordt wederom het belang van etnische diversiteit op scholen in de studenten- en docentenpopulatie uitgesproken.

Ontwikkeling diversiteit in het hoger onderwijs

In 1991 bestond 1% van de studentenpopulatie in het hoger onderwijs uit studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. Dit percentage is gestegen tot 11% in 2001 (Crul & Wolff, 2003) en meer dan verdubbeld in 2010, wat zorgt voor een percentage van 26% (Centraal Bureau van de Statistiek, 2012). Wat naar voren komt in de genoemde cijfers is dat het percentage van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond in het Nederlandse hoger onderwijs blijft groeien. Wolff (2013) licht toe dat deze groei gepaard gaat met verscheidene bijkomstigheden. Een van deze bijkomstigheden is dat studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond op hogescholen vaak omgaan met andere studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. Wolff (2013) stelt dat studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond regelmatig geconfronteerd worden met hun 'anders-zijn'. In sommige situaties voelen deze studenten zich buitengesloten door het gedrag van witte studiegenoten of ongelijke behandeling door docenten.

Docenten die in dienst zijn in het hoger onderwijs komen zonder twijfel ook in aanraking met de ontwikkelingen op gebied van etnische diversiteit. Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2016) concludeert dat 'omgaan met verschillen tussen leerlingen' één van de competenties is die leraren moeten ontwikkelen. Leerlingen verschillen in tempo, belangstelling, capaciteiten, sekse, geloofsovertuiging en etniciteit. Het is de opdracht van een leraar om op die verschillen in te spelen en om het groeiproces van al die verschillende leerlingen zo goed mogelijk te begunstigen. (Volman, Leeman, Mahieu, Rector, 2006) "De toegenomen aandacht voor individuele verschillen hangt onder meer samen met ontwikkelingen in de leerpsychologie waarin verschillen in leerstijlen, motivatie en betekenisverlening steeds meer gezien worden als factoren waarmee rekening gehouden moet worden om succesvol leren te realiseren." (Volman, Leeman, Mahieu, Rector, 2006, p. 5).

Discussies rondom diversiteit

Volman et al., (2006) beschrijft dat diversiteit in de samenleving leidt tot politieke discussies. Ongelijke kansen, cultuur en levensbeschouwing, sekse, sociaal milieu, waardering van verschillen in taal en etnische afkomst zijn onderwerpen waar die discussies om gaan. Volman et al., (2006) concludeert dat diversiteit onmiddellijk geassocieerd wordt met complexe problemen in het samenleven van mensen met verschillende etnische afkomst. Bij moeilijkheden in het onderwijs gaat het dan om de segregatie waardoor er witte en zwarte scholen ontstaan, onderlinge negatieve afbeeldingen en achterblijvende onderwijsprestaties.

Studiesucces kloof tussen studenten

Er bestaat een kloof tussen het studiesucces van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond en studenten met een Nederlandse origine. De studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond in het hoger onderwijs vallen vaker uit, lopen eerder een achterstand op en halen lagere cijfers (Wolff, 2013). Volgens van Lier (2009) zijn het meerdere factoren die ten grondslag liggen aan de studiesucces kloof tussen de studenten met een Nederlandse origine en de studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. Eerder onderzoek geeft als mogelijke oorzaken: een achtergestelde sociaal economische positie van etnische diverse studenten (Jenissen, 2006) en onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal (Herfs, 2009). Volgens van Lier wordt er veel minder gekeken naar de invloed van de onderwijsinstellingen zelf als één van de mogelijke aanleidingen of oplossingen van de studiesucces kloof.

Diversiteit in het kunstvakdocentenonderwijs

De stijging van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond binnen het hoger onderwijs komt nog niet naar voren binnen het hoger kunstvakdocentenonderwijs. Koning & Hieminga hebben in 2012 een onderzoek verricht naar de in- en doorstroom van studenten op de opleiding Docent Theater aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Dit onderzoek richtte zich op studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. Eigenheid van de speler is een speerpunt van de opleiding en daardoor staat diversiteit binnen hun manier van werken centraal. Dit blijkt op de opleiding moeilijker te realiseren dan dat zij hadden gehoopt. Hier kom ik in mijn volgende paragraaf op terug.

Van Bennekom deed in 2007 onderzoek naar culturele diversiteit binnen de opleiding Docent Muziek. In Amsterdam zijn op deze opleiding 7,5% van de totale studentenpopulatie studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond, in Rotterdam is dit 6,3% en in Utrecht 5,7%. Arendonk deed in 2016 onderzoek naar de etnische diversiteit binnen de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving aan de Willem de Kooning Academie, Rotterdam. Van de totale studentenpopulatie zijn 7% studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. Saraber deed in 2006 een verkennende literatuurstudie naar etnische diversiteit binnen de dansvakopleidingen. Hierin geeft zij aan dat het geen geheim is dat er relatief weinig aandacht wordt besteed aan diversiteit binnen het Nederlandse dansvakonderwijs. Echter zijn er volgens Saraber (2006) inmiddels ook al geslaagde praktijkvoorbeelden waarbij de culturele diversiteit is verankerd in het onderwijs. Zoals bij interculturele HBO-dansopleidingen in Tilburg en Arnhem, bij Docent Dans in Amsterdam en bij alternatieve opleidingstrajecten zoals bijvoorbeeld DOX en Don't Hit Mama.

Samenvatting:

In paragraaf drie heb ik weergegeven wat de stand van zaken is van de etnische diversiteit in het hoger onderwijs. Het integratiebeleid van de afgelopen dertig jaar wordt aangehaald als één van de mogelijke factoren om de onderwijsachterstanden van etnische diverse gemeenschappen te verklaren (Rijkschroeff et al., 2003).

Crul & Wolff (2003) concluderen dat het percentage studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond in het Nederlandse hoger onderwijs blijft groeien. Er bestaat een studiesucces kloof tussen studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond en studenten met een Nederlandse origine. Van Lier (2009) geeft aan dat er in eerder onderzoek minder wordt gekeken naar de invloed van de onderwijsinstellingen als oorzaak

van de studiesucceskloof, dan dat er naar de studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond wordt gekeken.

Ondanks de toename van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond in het hoger onderwijs, zien we bij het kunstvakdocentenonderwijs deze groei niet. Wel zijn er volgens Saraber (2006) geslaagde praktijkvoorbeelden in het dansvakonderwijs waar de etnische diversiteit verankerd is.

4. Wat zorgt er voor dat het hoger kunstvakdocentenonderwijs moeite heeft met instroom van etnische diverse studenten?

Gemis van voorbeeldfuncties in het hoger onderwijs

Studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond bevinden zich vaak in een oververtegenwoordigd 'wit' milieu. Hierdoor is het voor deze studenten lastiger zich te identificeren met medestudenten, docenten en de gekozen studie (Crul & Wolff, 2003).

Tijdens een boekpresentatie bij de Wereld Draait Door zegt politicus Tofik Dibi: "Je kunt jezelf nooit herkennen in een ander in films, boeken enzovoort. Als je jezelf nooit ziet in de ander, ga je twifelen aan jezelf, dan ga je denken dat je niet kan bestaan."

(<https://dewerelddraaitdoor.bnnvara.nl/media/348126>). Uit onderzoek van Huguet & Regner (2007) blijkt de importantie dat studenten zichzelf kunnen herkennen in personen. "Personen die voorbeeldfuncties vervullen voor een bepaalde groep mensen spelen een belangrijke rol in de emancipatie en sociale mobiliteit van een groep" (Wolff, 2013, p. 30). Hooplot (2011) stelt dat contact met rolmodellen en individuele begeleiding van belang zijn om het zelfbeeld van de leerlingen te ontwikkelen. Daarnaast beaamt hij het gemis van rolmodellen met een niet-westerse migrantenachtergrond in het hoger onderwijs en komt tot de conclusie dat een docent met vergelijkbare achtergrond als de doelgroep, leerlingen kan interesseren voor een kunstvak.

Racisme in het hoger onderwijs

Studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond in het hoger onderwijs hebben vaak te maken hebben met een lage verwachting, discriminatie en stereotypering en ervaren daardoor een hogere druk om te scoren. Dit leidt voor een deel van de studenten tot een afwezigheid aan vertrouwen bij de docent en de onderwijsinstelling, wat een negatief effect kan hebben op de academische prestaties van de studenten of resulteert in uitsluiting (Crul & Wolff, 2003).

Mahieu (2006) beweert dat steeds meer lerarenopleidingen er vanuit gaan dat hun studenten om kunnen gaan met diversiteit in de klas. Studenten op een lerarenopleiding worden nauwelijks voorbereid op het samenwerken met toekomstige collega's, laat staan met collega's van een ander referentiekader. Mahieu (2006) beweert dat studenten en docenten met een niet-westerse migrantenachtergrond last kunnen hebben van hedendaagse racisme. Dit doordat de etnisch diverse leerkracht op een opleiding als rareiteit of zelfs als een bedreiging kan worden ervaren. Om Mahieu (2006) zijn uitspraak over hedendaagse racisme nader uit te leggen haal ik Nzume (2017) aan. Aan iemand zijn kroesharen willen zitten, spannend of interessant vinden of complimenteren vanwege zijn 'ethniciteit' voelt soms niet zo fijn voor de ontvanger van het compliment. Het geven van zulke complimenten noemt Nzume (2017) exotisme en Wekker (2018) racistisch seksisme. Exotisme betekent een voorkeur hebben voor het vreemde, het andere, het buitenlandse. "Iemand wordt niet als een autonoom persoon gezien die toevallig zwart of bruin is, maar

als een bruin persoon” (Nzume, 2017, pp. 61). Daarbij toont Mahieu (2006) in zijn onderzoek aan dat er zich een gevaar van ‘token’-effect aandient: de zeldzame leerkracht met een niet-westerse migrantenachtergrond wordt vooral in zijn anders-zijn erkend en bekrachtigd en niet in zijn leerkracht-zijn. In een heftige vorm wordt die leerkracht een ‘excuus-Truus’; een argument om de feitelijke ondervertegenwoordiging te minimaliseren of te ontcrachten.

Curricula van kunstvakdocentenopleidingen

Terwijl er naar 'omgaan met een diverse leerlingenpopulatie in het basis- en voortgezet onderwijs' meerdere onderzoeken zijn gedaan, komt onderzoek op het terrein van diversiteit binnen de lerarenopleiding (en in het hoger onderwijs in het algemeen) pas onlangs op gang (zie Pattynama & Verboom, 2000, Dicke & Wekker, 2004, Van Putten & Meerman, 2006). Deze onderzoeken laten zien dat onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs nog amper inspelen op de komst van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. Onderzoeken van Wolff & Crul (2003) en De Meester & Mahieu (2005) richten zich op de loopbaan van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond en laten zien dat er obstakels zijn in zowel de instroom als de door- en uitstroom in het hoger onderwijs.

Saraber (2007) geeft aan dat de moeilijke instroom van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond kan liggen aan het curriculum van een vakopleiding. Saraber (2007) stelt dat kunst in een cultureel divers kunstcurriculum centraal zou moeten staan. Het curriculum of een onderwijsinstelling meer multicultureel maken is een politieke aangelegenheid. Vragen als: wiens cultuurgoed bied je aan?, aan wie?, door wie?, en hoeveel ruimte geef je aan wat?, zijn hierin essentieel. Saraber (2007) betoogt dat er op zijn minst een bewustzijn nodig is van de cultuurverschillen en de manier waarop ze op elkaar in kunnen werken bij de onderwijsinstelling.

Volgens Saraber (2007) is culturele diversiteit niet iets is wat je even ‘erbij’ kan doen, maar een principiële keuze die vraagt om aandacht, tijd en ruimte. Saraber (2007) concludeert dat aan de basis van een cultureel divers curriculum een besef moet liggen en aandacht moet zijn voor de relatie tussen kunst en de samenleving. Daarbij gaat het enerzijds om het ‘macro-niveau’ van stedelijke en mondiale samenleving, maar anderzijds het ‘micro-niveau’, namelijk de leefwereld van de individuele studenten. Een multicultureel curriculum houdt in dat de westerse artistieke tradities worden beschouwd als onderdeel van een –mondiaal- groter aantal tradities en dat dus ook de als westerse kunst wordt benoemd (en dit niet de norm moet zijn). Daarnaast zou er voor een divers curriculum een besef moeten zijn dat alle culturen definities van kwaliteit hebben en dat er succesvolle voorbeelden van de etnisch diverse groepen zijn. Excellence is niet voorbehouden aan westerse cultuur (Saraber, 2007). Het is hierbij volgens Saraber (2007) niet genoeg om alleen te communiceren over verscheidene culturen en informatie te geven over ‘de ander’, maar er is een werkelijke interactie nodig. Het kan dus niet worden gereduceerd tot ‘multiculturele feestjes of projectweken’.

Witte staar

Teana Boston-Mammah deed in 2014 een empirisch onderzoek naar de studentenpopulatie van een kunstacademie in Rotterdam, namelijk de Willem de Kooning Academie (WdKa). Dit onderzoek is gepubliceerd in 2017, genaamd ‘De toelatingskloof: een studie aan de Willem de Kooning Academie’. Dit deed Boston-Mammah met als doel om te verkennen wie het instituut (WdKa) ziet als ideale kandidaat en om welke redenen. Uit interviews met docenten

van de WdKA haalt Boston-Mammah (2017) dat de zorgen die docenten uiten geen betrekking hebben op hoe de studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond zich thuis voelen binnen het instituut of hoe het instituut ervoor zou kunnen zorgen dat zij zich meer welkom voelen. De geïnterviewde docenten ontfermen zich meer over de vraag hoe de studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond hun achterstand kunnen inlopen en hetzelfde kunnen worden als de andere WdKA studenten, die wel mee kunnen komen met de gebruikelijke onderwijs- en kennispraktijk.

Daarnaast haalt Boston-Mammah (2017) een uitspraak van één van de geïnterviewde docenten van het WdKA aan. Deze uitspraak luidt: “As I see it, everybody who has a talent, who is suitable, gets in irrespective of their background, ethnicity of whatever” (Boston-Mammah, 2017, pp. 25). Boston-Mammah (2017) stelt dat deze uitspraak een blijvend geloof laat zien dat individuen door hard te werken, of die genoeg talent hebben vele hindernissen kunnen overwinnen. Etniciteit, van docenten zelf of de kandidaten ziet de geïnterviewde docent niet als een grotere historische context waarbinnen de sociale relaties en interacties zijn ontwikkeld. Boston-Mammah (2017) concludeert dat Gloria Wekker (2018) dit perspectief ‘witte onschuld’ noemt. Volgens Boston-Mammah (2017) zit er namelijk als eerste een ontkenning in van het idee dat racisme of enige vorm van discriminatie niet voorkomt binnen een eigen selectiepraktijk. Ten tweede zegt Boston-Mammah (2017) “het idee van ‘geschiktheid’ is relationeel, want waar je in past en wie er past binnen een overwegend witte instantie is absoluut gekoppeld aan etniciteit, maar aangezien die etniciteit wit is, blijft zij onzichtbaar.” (Boston-Mammah, 2017, pp. 88).

Kunst als minder waardig in andere culturen

Van Bennekom (2007) beschrijft in haar onderzoek dat de afdelingsleiders van de opleiding Docent Muziek als één van de oorzaken van het uitblijven van studenten met een niet-westerse achtergrond stellen dat ‘muzikant zijn’ niet als voorwaardig beroep wordt gezien in niet-westerse culturen. Boston-Mammah (2017) haalt in haar onderzoek een argument aan dat hierin overeenkomt. Het argument slaat op het gegeven dat Antilliaanse studenten binnen het WdKA nog steeds in de minderheid zijn. De geïnterviewde docent van het WdKA denkt dat dit komt door het onheilspellende toekomstbeeld van het bestuderen van de kunsten. De geïnterviewde docent concludeert dat het binnen de Antilliaanse gemeenschap wellicht beter is om geneeskunde te gaan studeren, of iets anders met een zekerder toekomstbeeld. Boston-Mammah (2017) laat zien dat onthullingen als deze de afwezigheid stellen van studenten uit zwarte en etnische minderheden voor hun gebrek aan begrip van de waarde van kunst. Bij dit argument ligt dus het probleem van het gemis van de studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond bij hen zelf. Boston-Mammah (2017) concludeert dat deze opmerking impliceert dat er weinig of geen waardering is voor kunst en cultuur in de Antilliaanse gemeenschap. “Het begrip cultuur wordt hier dus bekeken als iets echts, geen abstract en zuiver analytisch idee. Het begrip cultuur wordt dus bekeken zoals antropologen dat vroeger deden, namelijk normatief en voorspelbaar. Cultuur veroorzaakt hier gedrag en geldt niet als een abstractie daarvan. Deze manier van denken houden als vanzelfsprekend beschouwde realiteiten zichzelf institutioneel in stand” (Boston-Mammah, 2017, pp. 94).

Samenvatting

In paragraaf vier haal ik factoren aan die ten grondslag liggen aan de moeizame instroom van etnische diverse studenten binnen het hoger kunstvakdocentenonderwijs. Eén van de

argumenten is het gemis van rolmodellen in het hoger onderwijs. Hierdoor is het voor studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond moeilijk zich te identificeren met medestudenten, docenten en de gekozen studie (Crul & Wolff, 2003). Dit wordt bekrachtigd door Huguet & Regner (2007) die de importantie van deze voorbeeldfuncties benadrukt.

Een tweede factor richt zich op het hedendaagse racisme (Mahieu 2006) en de aanwezigheid van exotisme (Nzume, 2017) richting de student met een niet-westerse migrantenachtergrond. Boston-Mammah (2017) geeft aan dat er een ontkenning heerst in het idee dat racisme of enige vorm van discriminatie voorkomt binnen een eigen selectiepraktijk van het WdKa.

Saraber (2007) betoogt dat de moeilijke instroom van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond kan liggen aan het curriculum van een vakopleiding. Daarnaast concludeert Saraber (2007) dat culturele diversiteit niet iets is wat je even 'erbij' kan doen, maar dat dit een principiële keuze is die vraagt om aandacht, tijd en ruimte. Boston-Mammah (2017) en Van Bennekom (2007) laten zien dat het argument 'weinig of geen waardering voor kunst en cultuur binnen andere culturen' wordt gebruikt voor het gemis van de student met een niet-westerse migrantenachtergrond op een kunstvakdocentenopleiding. Met deze manier van denken houden als vanzelfsprekend beschouwde realiteiten zichzelf institutioneel in stand (Boston-Mammah, 2017).

5. Wat doet het hoger kunstvakdocentenonderwijs om de diversiteit te verhogen?

In de brief van Plasterk (2009), waarin hij spreekt over de urgentie binnen het kunstvakonderwijs spreekt hij van de code diversiteit. Volgens de website (<http://codeculturelediversiteit.com>) is dit een periodieke monitor die de contextuele beoordeling van artistieke kwaliteit en een plan de campagne voor diversiteit waarborgt. De code diversiteit geeft handvatten om doelen met betrekking tot diversiteit te behalen. De samenstelling van besturen en het personeel van culturele instellingen worden ook opgenomen in de code diversiteit. Echter richt deze code zich op culturele instellingen en niet op onderwijsinstellingen.

Wat doet het hoger onderwijs al?

Kwalitatief onderzoek uitgevoerd door Wolff (2013) wijst op het belang van bepaalde doorslaggevende elementen in een leeromgeving. Hier gaat het bijvoorbeeld om veel aandacht besteden aan sturing en begeleiding van de student in de beginfase van de studie en een betrokken houding van docenten en studentenbegeleiders die een positieve invloed hebben op het studiesucces van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond.

Reflectie

Volgens Luken (2015) is reflectie het terugkijken en betekenis zoeken in hetgeen wat men heeft gezien, ervaren of gedacht en daaruit ook lering trekken. De Amsterdamse Hogeschool van de Kunsten heeft dit gedaan met betrekking tot de diversiteit in hun hoger onderwijs. De opleiding theaterdocent heeft volgens Hiemanga en Koning (2006) tijdens haar bestaan meerdere maatregelen genomen om de culturele diversiteit te vergroten. Enkele voorbeelden daarvan zijn: studentenbegeleiding, specifiek taalgericht beleid en artistieke inhoudelijke projecten die 'de vensters op de wereld' opzetten. Dit gebeurde niet alleen vanuit een sociale of politieke betrokkenheid, maar vanuit een artistieke en theaterpedagogische motivatie. Deze insteek op diversiteitsontwikkeling was voornamelijk

studentgericht en heeft daar nog niet zijn vruchten afgeworpen. Echter zijn er inmiddels wel meerdere werkgroepen diversiteit opgericht, onder andere bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.

Internationale samenwerking

Boston-Mammah (2017) geeft aan in haar onderzoek dat intensieve internationale samenwerking tussen hogere onderwijsinstellingen en het binnenhalen van uitwisselingsstudenten van kunstfaculteiten een concrete actie is om meer diversiteit binnen de Willem De Kooning Academie te bevorderen.

Selecties

Van Bennekom (2007) vertelt in haar onderzoek dat de opleiding Docent Muziek in Rotterdam af en toe reclame maakt op stagescholen voor de opleiding en dat zij 'coulant' proberen te zijn bij het toelatingsexamen bij mensen met een niet-westerse migrantenachtergrond. Boston-Mammah (2017) haalt in haar onderzoek een concreet voorbeeld aan dat gaat over de bevordering van verhoging van de diversiteit dat overeenkomt met het voorbeeld van Van Bennekom (2007). Uit interviews die Boston-Mammah (2017) heeft gehouden met WdKa docenten die betrokken zijn bij de selecties op de Willem De Kooning Academie kwamen de volgende uitspraken: "de paar mensen met een niet-westerse migrantenachtergrond die zich aanmelden, helpen door ze 'een kans te geven' of door 'hun werk zorgvuldiger te beoordelen" (Boston-Mammah, 2017, pp. 85). Boston-Mammah geeft aan dat deze uitspraken afstammen uit een bereid willende habitus, namelijk de behoefte om de diversiteit te beschermen en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond te helpen de academie binnen te komen, zodat deze meer divers wordt. Echter concludeert Boston-Mammah (2017) dat dit perspectief ervoor zorgt dat de grotere inspanningen om het talent te vinden binnen de niet-westerse migranten gemeenschap buiten blijft. Boston-Mammah (2017) haalt om dit nader uit te leggen Ahmed (2016) aan. Ahmed (2016) stelt dat binnen dit perspectief diversiteit figureert als een vorm van gastvrijheid die dient om de gastvrouw of gastheer te bevestigen als wit. Op deze manier ontvangen worden houdt in dat je eraan herinnerd wordt dat je niet thuis bent.

Aangepast curriculum

Saraber (2007) schetst in haar onderzoek verscheidene manieren die vertaald kunnen worden naar een cultureel divers onderwijsprogramma voor docent dansopleidingen. Dit heeft de opleiding Docent Dans in Amsterdam gedaan en hierdoor hebben zij een multiculturele opleiding.

Saraber (2007) concludeert dat de belangrijkste pijlers van het programma zijn:

- het lespakket: wat wordt overgedragen
- methodiek-didactiek, visie op leren: hoe dat wordt overgedragen
- culturele en artistieke achtergrond van docenten: door wie
- culturele, artistieke en sociale achtergrond van studenten: aan wie
- de manier waarop het cultureel diverse programma georganiseerd is: incidenteel of structureel, als extra onderdeel of geïntegreerd in het reguliere programma.

Een goed voorbeeld is volgens Saraber (2007) de opleiding Docent Dans in Arnhem. Zij maken steeds meer ruimte voor een bredere artistieke en culturele input. Thema's en didactische vormen worden op zekere hoogte aangepast aan de groep en het 'kapitaal' van

de heterogeniteit wordt zo veel mogelijk benut. Studenten worden waar mogelijk benaderd vanuit hun eigen inspiratie, kwaliteiten en motivatie, en leren van elkaar.

Werving en doostroom

Van Bennekom (2007) vertelt in haar onderzoek dat het afdelingshoofd van Docent Muziek in Amsterdam aangeeft dat er te weinig gebeurt op gebied van werving van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. In Amsterdam was er enkele jaren een samenwerkingsverband tussen muziekcentrum Aslan en de opleiding Docent Muziek, waar slechts één student is doorgestroomd naar de opleiding Docent Muziek. Echter geeft het afdelingshoofd aan dat het niet de kerntaak van het conservatorium is om etnische studenten te werven. De coördinator van Docent Muziek geeft aan dat de wens om de studie toegankelijker te maken aanwezig is, maar dat hier eerst meer voorstudie naar gedaan moet worden (Van Bennekom, 2007).

Samenvatting

In paragraaf vijf haal ik verschillende initiatieven aan die het hoger kunstvakdocentenonderwijs hebben ingezet om de diversiteit binnen de opleiding te verhogen. Hiemanga en Koning (2016) geven aan dat de opleiding Docent Theater tijdens haar bestaan meerdere maatregelen genomen heeft om de culturele diversiteit te vergroten. Voorbeelden daarvan zijn: studentenbegeleiding, specifiek taalgericht beleid en artistiek inhoudelijke projecten die 'de vensters op de wereld' opzetten. Echter zijn dit voornamelijk student-gerichte oplossingen en heeft dit nog niet zijn vruchten afgeworpen. Inmiddels zijn er werkgroepen diversiteit opgericht bij o.a. de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Binnen de selectieprocedure van de opleiding Docent Muziek en Docent Beeldende Kunst en Vormgeving van het Willem de Kooning Academie worden studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond geholpen door ze 'een kans te geven' of door 'hun werk zorgvuldiger te beoordelen'. Echter geeft Boston-Mammah (2017) aan dat dit perspectief ervoor zorgt dat de grotere inspanningen om het talent te vinden binnen de niet-westerse migranten gemeenschap buiten blijft. Hiermee doelt Boston-Mammah (2017) op het gegeven dat het instituut met zo'n instelling bezig is om een student met een niet-westerse migrantenachtergrond zich te laten aanpassen naar de visie van het instituut in plaats van het instituut die zijn visie veranderd. Saraber (2007) benoemt het aanpassen van het lespakket en de didactische visie op het leren pijlers die ervoor hebben gezorgd dat de opleiding Docent Dans in Amsterdam meer multicultureel is geworden.

6. Conclusie en discussie

Binnen dit literatuuronderzoek heb ik onderzocht door welke factoren de studentenpopulatie binnen het huidige hoger kunstvakdocentenonderwijs voornamelijk wit is. Ik heb mijn focus gelegd op studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond en hiermee liet ik andere verschillen buiten beschouwing.

In paragraaf drie heb ik toegelicht wat de ontwikkelingen en stand van zaken zijn van de diversiteit binnen het hoger onderwijs. In deze paragraaf wordt duidelijk dat er een studiesucceskloof bestaat tussen studenten met een Nederlandse origine en een student met een niet-westerse migrantenachtergrond (Wolff, 2013). Een verklaring hiervoor kunnen

de verschuivingen in het overheidsbeleid zijn met betrekking tot het integratiebeleid van de afgelopen dertig jaar (Rijkschroeff et al., 2003).

In paragraaf vier heb ik verscheidene factoren aangehaald die ervoor zorgen dat het hoger kunstvakdocentenonderwijs moeite heeft met diverse instroom. Eén van de motieven is het gemis van docenten met een niet-westerse migrantenachtergrond. Hierdoor is het voor studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond moeilijker zich te identificeren met medestudenten, docenten en de gekozen studie. (Crul & Wolff, 2003). Dit wordt bekrachtigd door Huguët & Regner (2007) die het belang van deze rolmodellen benadrukken. Een tweede factor die de moeite van diverse instroom verklaart richt zich op het hedendaagse racisme. Hiermee doel ik bijvoorbeeld op het exotisme (Nzume, 2017), racistisch seksisme (Wekker, 2018) en het gevaar van het 'token'-effect: de zeldzame leerkracht met een niet-westerse migratie achtergrond wordt vooral in zijn anders-zijn erkend en bekrachtigd en niet in zijn leerkracht-zijn (Mahieu 2006). Een derde verklaring voor het gemis van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond gaat tezamen met een ontkenning in het idee dat racisme of enige vorm van discriminatie voorkomt binnen een eigen selectiepraktijk volgens Boston-Mammah (2017).

Vervolgens in paragraaf vijf heb ik weergegeven wat het hoger kunstvakdocentenonderwijs doet om de diversiteit onder de studentenpopulatie te verhogen. Hiemanga en Koning (2006) vertellen dat de opleiding theaterdocent tijdens haar bestaan meerdere maatregelen heeft genomen om de culturele diversiteit te vergroten. Inmiddels zijn er werkgroepen diversiteit opgericht binnen de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, met als doel de diversiteit te verhogen.

Boston-Mammah (2017) concludeert dat de Willem De Kooning Academie poogt om de etnische studentenpopulatie te verhogen door studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond 'een kans te geven'. Van Bennekom (2007) beweert dat dezelfde maatregelen voorkomen bij de selectieprocedure bij de opleiding Docent Muziek. Boston-Mammah (2017) betoogt dat dit perspectief ervoor zorgt dat grotere inspanningen om het talent te vinden binnen de niet-westerse migranten gemeenschap buiten blijft. Saraber (2007) benoemt het aanpassen van het lespakket en de didactische visie pijlers die ervoor hebben gezorgd dat de opleiding Docent Dans in Amsterdam meer multicultureel is geworden.

Vastgesteld kan worden dat de verschillende kunstvakdocentenopleidingen het gemis van studenten met een niet-westerse migrantenachtergrond ervaren. Er zijn verscheidene factoren die deelnemen aan de oorzaak van het uitblijven van deze diverse studenten. Daarnaast is culturele diversiteit niet iets is wat je even 'erbij' kan doen, maar een principiële keuze is die vraagt om energie, ruimte en tijd. Concreet kan deze discussie worden opgevat als een aanmoediging voor de kunstvakdocentenopleidingen om kritisch naar haar eigen curricula en doelstellingen met betrekking tot diversiteit te kijken.

Voor mijn aanbevelingen wil ik graag Boston-Mammah (2017) aanhalen. Boston-Mammah (2017) concludeert dat een instituut serieuze pogingen zou moeten doen om de achtergronden van de medewerkers en de ideeën over wie wel en niet creatief is te veranderen. Als dit niet gebeurt zal de kloof tussen degenen die worden toegelaten tot de academie en degenen die buiten blijven, alleen maar groter worden.

7. Literatuurlijst

Ahmed, S. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press

Arendonk, M. (2016). *“Ik dacht dat een Academie alleen voor witte mensen was”*. Rotterdam: Piet Zwart Instituut Master Kunsteducatie

Banks, J.A. et al. (2005). *Democracy and Diversity, Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: University of Washington

Van Bennekom, L. (2009) *Culturele diversiteit en de opleiding docent muziek*. Geraadpleegd van https://issuu.com/kunsteducatie_ahk/docs/culturele_diversiteit_en_de_opleidi

Bonstou-Mammah, T (2017). Interculturele dialoog en diversiteit. *Cultuur + Educatie 48 jaargang 17*, Utrecht: LKCA

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2018, 1 februari). Bevolking; geslacht, leeftijd, nationaliteit en regio. Geraadpleegd op 2 april 2018, van <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?PA=70634ned>

Dicke, E. & Wekker, G. (2004). *Tijd voor diversiteit*. Een onderzoek naar diversiteit in de curricula van de Faculteit Letteren. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Gemeente Amsterdam Onderzoek, Informatie en statistiek. (2016, 1 januari). Gebiedsanalyse Gebiedsanalyse 2016 Bijlmer Centrum Stadsdeel Zuidoost. Geraadpleegd op 1 februari 2018, van: <https://www.ois.amsterdam.nl/nieuws/gebiedsanalyses-2016>

Gijsberts, M., & Iedema, J. (2012). *Opleidingsniveau van niet-schoolgaanden en leerprestaties in het basisonderwijs*. In: Gijsberts, M., Huijnk, W. & Dagevos, J. (2012). *Jaarrapport integratie 2011* (pp. 76-101). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2009). *Jaarrapport integratie 2009* (pp. 94-138). Sociaal en Cultureel Planbureau.

Herfs, P. (2009). *Buitenlandse artsen in Nederland*. Utrecht: Utrecht University.

Hooplot, J. (2011). *Gekleurde Brei: Surinaamse studenten en Het Hoger Kunstonderwijs*. Arnhem: ArtEz Hogeschool voor de Kunsten. Geraadpleegd op <http://catalogus.boekman.nl/pub/P11-0614.pdf>

Huguet, P., & Regner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of educational psychology*, 99(3), 545.

Jenissen, R. (2006). *Allochtonen in het onderwijs: prestaties blijven achter*. Den Haag: Ministerie van Justitie.

Koning, L. & Hieminga, K. (2012) Spelregels: blokkades voor in- en doorstroom van studenten in de opleiding Theaterdocent. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. *Divers: negen onderzoeken over interculturaliteit en de docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 154-175*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie AHK

Lier, L. V. (2015). Op weg naar een inclusieve leeromgeving. Onderzoek naar studiesuccesbeleid dat werkt voor niet-westerse allochtone studenten in het hoger onderwijs (Master's thesis). Utrecht: Universiteit Utrecht

Luken, T. (2015). De schaduw van reflectie. *M. Boer, M. Hoonhout, & J. Oosting (red.), Supervisiekunde meerperspectivisch, 147-161*.

Mahieu, P. (2006). De pot verwijt de ketel dat hij wit ziet: over etnische diversiteit in de lerarenopleidingen in Vlaanderen. *VELON: tijdschrift voor lerarenopleiders/Vereniging voor Leraren Opleiders Nederland.-Woerden, 1990-2006, 27(4), 40-45*.

De Meester, K. & Mahieu, P. (2005). Witte raven! Arme schapen? Over allochtone studenten in het hogeschole non-derwijs. *Tijdschrift voor hoger onderwijs & management, 12 (1), 56-61*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2009). Brief Culturele Diversiteit van 24 april 2009 . Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2017). Themarapport Burgerschap en maatschappelijke stage. *Versterking burgerschapsonderwijs*. Kamerstukken VIII 2016-2017, 34550 nr.125, Den Haag: SDU

Nzume, A. (2017). *Hallo witte mensen*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.

Pattynama, P. & Verboom, M. (2000). Werkboek kleur in het curriculum. Interculturalisatie in het hoger onderwijs. Utrecht: NGV, ECHO & GEM.

Putten, L. van, & Meerman, M. (2006) *Opleiden in de multi- culturele samenleving. Een bijdrage aan de dialoog in het hoger beroepsonderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam & Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds HBO.

Rijkschroeff, R., Duyvendak, J. W., & Pels, T. (2003). *Bronnenonderzoek integratiebeleid*. Geraadpleegd van https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/07-0764_bronnenonderzoek_integratiebeleid_Nederland.pdf

Saraber, L. (2006). Meervoudige mentaliteit, culturele diversiteit in het dansonderwijs. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Stichting Beroepskwaliteit Leraren. (2016). *SBL competenties onderwijs leraar VO MBO*. Geraadpleegd van <https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leraar-vo-mbo-onderwijs.php>

Trappenburg, M. J. (2003). Had het anders gekund? Over het Nederlandse integratiebeleid.

Volman, M., Leeman, Y., Mahieu, P., & Rector, R. (2006). Inleiding op het thema: Diversiteit in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(4), 5-8.

Wekker, G. (2018). *Witte Onschuld*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.

Wekker, G., Slootman, M. W., Icaza, R., Vazquez, R., & Jansen, H. (2016). *Diversiteit is een werkwoord. Rapport Commissie Diversiteit Universiteit van Amsterdam*. Geraadpleegd van <https://repub.eur.nl/pub/95261/>

Wolff, R. P., & Crul, M. R. J. (2003). Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten.

Wolff, R. P. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*