

Cumulatie van ongelijkheid

Een verkennend onderzoek, in het bijzonder naar de beleidsagenda's (hoger) onderwijs



Afbeelding

Inhoud

Inleiding	3	3. Conclusies en discussie	34
1. Resultaten literatuurverkenning	7	Vormen van cumulatie van ongelijkheid in de literatuur	34
1.1. Vorm 1: Intergenerationele cumulatie	7	Wat was de focus van het onderwijsbeleid?	35
1.2. Vorm 2: Intersectionele cumulatie	9	Hoe ontwikkelde het beleid zich in de loop der jaren?	36
1.3. Vorm 3: Cumulatie in diverse levensdomeinen	10	Op welke manieren werden (verschillen in) de	
1.4. Vorm 4: Cumulatie over de levensloop	11	onderwijsuitkomsten van individuen en/of groepen verklaard?	
1.5. Vorm 5: Cumulatie over relaties heen	12	En welke doelen en aanpak zijn op basis van deze verklaringen	
1.6. Wat weten we over (de cumulatie van) ongelijkheid		geformuleerd?	37
in het onderwijs	14	Discussie	38
1.7. Samenvatting	22	4. Referenties	42
2. Analyse van de beleidsdocumenten	23		
2.1. Strategische Agenda's 2007, 2011, 2015 en 2019	23		
2.2. Beleidscontext, probleemschets en beleidsambities	24		
2.3. Analyse: verklaring en aanpak van groepsverschillen			
in studie uitkomsten	27		
2.4. Agenda tegen Discriminatie en Racisme 2022	31		

Inleiding

Sociale ongelijkheid, en het voorkomen en bestrijden ervan, staat de laatste jaren steeds hoger op de beleidsagenda. Sociale ongelijkheid verwijst naar de ongelijkheden in inkomen, prestige, vermogen, kansen en toegang tot middelen en diensten die bestaan tussen verschillende individuen en groepen binnen een samenleving, wat leidt tot ongelijke levensomstandigheden en sociale uitkomsten voor deze individuen en groepen (e.g., Baron et al., 2018; Gupta & Vegelin, 2016; Sidanius et al., 2017).

Sociale ongelijkheid is een ingewikkeld en dringend probleem. Onderzoek naar de oorzaken, mechanismen en gevolgen van ongelijkheid is essentieel voor het ontwerpen van effectief beleid. Bij onderzoek naar ongelijkheid wordt vaak vermeld dat een opeenstapeling of ‘cumulatie’ van die ongelijkheid aan de orde is (Schafer et al., 2011; Willson et al., 2007; DiPrete & Eirich, 2006). Daarbij wordt doorgaans vooral gekeken naar kenmerken van de betreffende individuen, gezinnen en/of groepen waartoe zij behoren, en naar hierop aansluitende mogelijkheden van preventie of bestrijding van de problematiek (Davis & Museus, 2019; Sharma, 2018; Smit, 2012). Minder aandacht is er voor collectieve en institutionele processen van in- en uitsluiting—terwijl die wel een kritische rol spelen in het ontstaan en continueren van ongelijkheid. Deze processen van in- en uitsluiting kunnen zowel benadeling als bevoordeling in de hand werken. Ook bevoordeling van individuen uit meerderheidsgroepen kan voor ongelijkheid zorgen (Vrooman et al., 2023). Gecumuleerde ongelijk-

heid is mede het gevolg van maatschappelijke machtsverhoudingen die zorgen voor de verdeling van kansen op manieren die niet alleen afhangen van individuele eigenschappen (Wright, 2016). Dit vraagt een systeemkritisch perspectief op het ontstaan en voortbestaan van ongelijkheid.

De laatste jaren nemen de signalen toe dat ook in het onderwijs sprake is van processen van in- en uitsluiting en van (etnische) discriminatie (Pels, 2012; Felten et al, 2021; Andriessen et al., 2022). Discriminatie betekent het ongelijk behandelen, achterstellen en/of uitsluiten op basis van (persoonlijke) kenmerken (discriminatiegronden), zoals afkomst (‘ras’ of etniciteit), godsdienst, geslacht, handicap of seksuele oriëntatie (College voor de rechten van de mens, z.d.). Naast de juridische en morele verplichting om discriminatie tegen te gaan is het maatschappelijke belang van het aanpakken van ongelijkheid in het onderwijs duidelijk. Onderwijskansen en -resultaten hebben een cruciale invloed op de toekomstkansen van individuen binnen andere maatschappelijke domeinen, zoals huisvesting en arbeidsmarkt. Het effectief aanpakken en voorkomen van ongelijkheid in het onderwijs vereist doordacht beleid, gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en state of the art-kennis in dit domein. In deze verkenning bekijken we in hoeverre dat de afgelopen jaren het geval was in landelijk beleid voor hoger onderwijs vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Doel van deze verkenning

Het doel van deze verkenning was tweeledig. Ten eerste beoogden wij een overzicht te schetsen van verschillende vormen van cumulatie van ongelijkheid, met bijzondere aandacht voor (hoger) onderwijs. Het tweede doel was om inzicht te krijgen in de mate waarin en wijze waarop in de beleidsagenda's rekening wordt gehouden met cumulatieve aspecten van ongelijkheid. In hoeverre is er aandacht voor institutionele processen van in- en uitsluiting die tot cumulatieve ongelijkheid kunnen leiden in het (hoger) onderwijs. Wij verkenden hiervoor vijf landelijke beleidsagenda's: de Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs 2007, 2011, 2015 en 2019 en de Agenda tegen Discriminatie en Racisme 2022 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap¹. We selecteerden daartoe de secties die betrekking hadden op verschillen/achterstand in de onderwijspositie van studenten (**Bijlage documentenanalyse**) en bezagen welke (groepen) studenten benoemd werden in het beleid, en de manieren waarop hun onderwijsuitkomsten werden verklaard en/of aangepakt. Daarnaast stelden wij op basis van de beschikbare literatuur een overzicht samen van wat bekend is over (cumulatie van) ongelijkheid in het onderwijs.

Ter toelichting: Er zijn verschillende aanvliegroutes als het gaat om het conceptualiseren van ongelijkheid. In de zogenoemde 'deficit approach' wordt verondersteld dat persoonlijke eigenschappen of kenmerken van bepaalde sociale groepen de oorzaak zijn van bepaalde 'achterstanden' of nadelen die deze mensen of groepen ervaren (Valencia, 1997). De verantwoordelijkheid voor sociale ongelijkheid wordt bij dit deficiet denken bij het individu of de

¹ De focus van deze verkenning lag op analyse van documenten t/m 2022 en op hoger onderwijs. Het meer recente beleid voor kansengelijkheid in het onderwijs, dat gericht is op VVE, PO, VO en MBO (<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kansengelijkheid-in-het-onderwijs>), is niet meegenomen.

sociale groep gelegd. Er wordt niet kritisch gekeken naar mankementen en/of problematische processen in het (onderwijs)systeem (Weiner, 2006). In de zogenoemde 'systeemkritische' benaderingen is de aandacht juist gericht op bredere systemische factoren, waaronder institutionele discriminatie en tekortkomingen in onderwijssystemen (Kim, 2009; Toomey et al., 2017). In deze verkenning richten wij onze aandacht op de rol van institutionele processen in de cumulatie van achterstanden (Davis & Museus, 2019).

Onderzoeksvragen

Met deze verkenning trachten wij de volgende vragen te beantwoorden. Vraag 1, 2 en 4 worden beantwoord op basis van een literatuurverkenning en de vragen onder 3 op basis van een documentenanalyse van OCW-beleid.

1. Welke vormen van cumulatie van ongelijkheid, die zich kunnen voordoen in Nederland en specifiek over het onderwijs in de literatuur te vinden zijn?
2. Welke aandachtspunten voor interpretatie van het gevoerde (hoger) onderwijsbeleid zijn daaraan te ontleen?
3. Wat was de focus van het (hoger) onderwijsbeleid van OCW?
 - a. In welke mate richtte het zich op individuen, groepen enerzijds en/of op het onderwijssysteem anderzijds?
 - b. Welke termen werden gebruikt om individuen en groepen in het onderwijsbeleid te omschrijven?
 - c. Hoe ontwikkelde het beleid zich in de loop der jaren?
 - d. Hoe werden (verschillen in) de onderwijsuitkomsten van (groepen) leerlingen verklaard?
 - e. In hoeverre en hoe was er aandacht voor cumulatie van ongelijkheid?
4. Wat is bekend over (cumulatie van) ongelijkheid in het onderwijs?

Op basis van de antwoorden op bovenstaande vragen, bekijken we welke conclusies we kunnen trekken over het beleid van OCW ten aanzien van cumulerende onderwijsongelijkheid tussen groepen.

Methode en plan van aanpak

Voor deze verkenning is gebruik gemaakt van een literatuurverkenning en een documentenanalyse van vijf opeenvolgende beleidsagenda's van het ministerie van OCW: vier Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs (2007 t/m 2019) en de Agenda tegen Discriminatie en Racisme van 2022. Hieronder beschrijven we de aanpak.

Literatuurverkenning

Om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden hebben we als eerste een literatuurscan gedaan en op basis daarvan vijf vormen van cumulatie van ongelijkheid geïdentificeerd. Vervolgens hebben we gekeken naar wetenschappelijke literatuur over afzonderlijke aspecten van ongelijkheid, om deze kennis in verband te kunnen brengen met de vijf vormen van gecumuleerde ongelijkheid. Hierbij is gebruik gemaakt van de zoekmachines Google Scholar en Web of Science. We hebben zowel gezocht naar Engelstalige als Nederlandstalige literatuur, onder andere over intersectionaliteit, intergenerationele ongelijkheid, ongelijkheid in verschillende levensdomeinen (zoals: onderwijs, zorg, gezondheid, arbeidsmarkt, huizenmarkt). Binnen de gevonden artikelen zochten we relevante verwijzingen naar andere artikelen. Daarnaast hebben we ook naar grijze literatuur gekeken. We hebben ons gericht op literatuur uit de afgelopen 10 jaar (2014 t/m 2024). Het doel was om recente en relevante literatuur te scannen en zo inzichtelijk te maken (a) welke vormen van cumulatie te onderscheiden vallen en (b) welke inzichten voor onderwijsbeleid hieraan te ontleen zijn.

Aanvullend hebben we specifiek gezocht op literatuur over cumulatie van ongelijkheid in het (hoger) onderwijs. Verder hebben we op basis van de beschikbare literatuur een overzicht gemaakt van wat bekend is over ongelijkheid, en de cumulatie daarvan, in het onderwijs.

Documentenanalyse

De onderzoeksvragen die hierboven uitgeschreven staan zijn beantwoord door middel van de documentenanalyse van vier opeenvolgende Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs (2007, 2011, 2015 en 2019) en de Agenda tegen Discriminatie en Racisme (2022) van het Ministerie van OCW.

Om beleidsontwikkelingen en eventuele veranderingen in beleid over de tijd te kunnen volgen hebben we gezocht naar beleidsstukken die over een reeks van jaren gaan en periodiek opnieuw werden uitgebracht. De zoektocht middels openbare zoekmachines naar beleidsdocumenten bleek niet gemakkelijk. Oorspronkelijk was het onze bedoeling om documenten, zoals beleidsnota's en beleidsbrieven, op te sporen via zoekmachines van de Rijksoverheid², over een afgebakende periode en aan de hand van een aantal zoektermen, zoals diversiteit, gelijkheid, ongelijkheid, migratieachtergrond, uitsluiting en inclusie. Deze exercitie vergde uiteindelijk een grote tijdsinvestering, vanwege de onvolledigheid van hiertoe beschikbare zoekmachines, onvindbaarheid van teksten binnen deze zoekmachines en niet-werkende links. Deze onvolkomenheden zijn niet alleen problematisch voor het kunnen uitvoeren van onderzoek maar ook gezien de openbaarheid van bestuur. Uiteindelijk vonden we via Google de Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs van OCW. Deze reeks van vier beleidsstukken, waarvan de eerste verscheen in 2007 en de laatste in 2019,

² De zoekmachines van de overheid waarin we gezocht hebben zijn geweest: <https://open.overheid.nl/>, <https://www.rijksoverheid.nl/>, <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken>.

kondigen elk beleid aan voor de komende vier jaar. De recente Agenda tegen Discriminatie en Racisme van 2022 is een voor het ongelijkheidsvraagstuk uniek document dat we hebben benut om te kijken hoe de perspectieven op de onderwijspositie van studenten met een migratieachtergrond de laatste jaren zijn veranderd.

Vervolgens zijn de volgende stappen uitgevoerd:

- 1. Selectie van fragmenten uit de documenten:** Allereerst hebben we alle Agenda's grondig gelezen, en gekeken waar in de beleidsstukken tekst duidt op (aan te pakken) verschillen in onderwijspositie tussen groepen studenten en oorzaken daarvan. Welke termen worden gebruikt om verschillen in onderwijsuitkomsten te omschrijven?
- 2. Onderscheid tussen probleemanalyses en doelen en/of ambities:** Binnen de geselecteerde fragmenten hebben we onderscheid gemaakt tussen de door het ministerie gehanteerde probleemanalyses en de beleidsdoelen of ambities van het ministerie.
- 3. De focus van het beleid:** In de probleemanalyses en ambities zijn we nagegaan welke doelgroepen specifiek worden genoemd als focuspunt van het beleid.
- 4. De terminologie van het beleid:** Verder is gekeken naar de terminologie die gehanteerd wordt in de beleidsstukken voor het verklaren en adresseren van groepsverschillen in onderwijspositie. We hebben termen die direct dan wel indirect raken aan verschillen tussen (groepen) studenten in onderwijspositie opgenomen in een lijst (zie **Bijlage documentanalyse**).
- 5. Analyse op basis van de vijf vormen van cumulatie van ongelijkheid:** We onderzochten of en in welke mate in de probleemanalyses en doelen en/of ambities rekening is gehouden met de vijf vormen van cumulatie van ongelijkheid die we opstelden.

- 6. De scope van het beleid:** Tot slot is nagegaan of en in welke mate het beleid systeemkritisch was en/of deficiet denken onderschrijft.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 beantwoorden we deelvragen 1 en 4, aan de hand van de resultaten van de literatuurverkenning. Eerst volgen de onderscheiden vormen van cumulatie van ongelijkheid, die een kader bieden voor de analyse van de vijf geselecteerde beleidsdocumenten van het Ministerie van OCW. We besluiten het hoofdstuk met een overzicht van wat bekend is over (cumulatie van) ongelijkheid in het onderwijs.

De onderzoeksvragen over de focus van het hoger onderwijs komen aan de orde in hoofdstuk 2 waarin de resultaten van de documentenanalyse zijn weergegeven.

Hoofdstuk 3 bevat de conclusies en discussie op basis van de bevindingen, en besluit met de beperkingen van de studie, de bruikbaarheid van het analysekader voor beleidsanalyse en vervolgonderzoek.

1. Resultaten literatuurverkenning

De term cumulatie wordt gebruikt om te verwijzen naar het ophopen of opstapelen van bepaalde effecten of verschijnselen. Cumulatie van sociale ongelijkheid slaat op de gecombineerde impact van verschillende vormen van ongelijkheid op het leven van mensen en groepen in de samenleving. Er zijn verschillende manieren waarop sociale ongelijkheid kan cumuleren. In dit rapport identificeren en verkennen wij aan de hand van de literatuur vijf vormen van cumulatie:

1. Intergenerationele cumulatie
2. Intersectionele cumulatie
3. Cumulatie over verschillende levensdomeinen
4. Cumulatie over de levensloop
5. Cumulatie over relaties heen

Vervolgens gaan we specifiek in op wat we uit de literatuur weten over cumulatie van sociale ongelijkheid in het (hoger) onderwijs, en vatten we de bevindingen van Hoofdstuk 1 kort samen.

1.1. Vorm 1: Intergenerationele cumulatie

Een belangrijke manier waarop ongelijkheid cumuleert is van generatie op generatie. Door structurele mechanismen van ongelijkheid heeft de sociaaleconomische positie van ouders invloed op de positie van kinderen. De ongelijkheid binnen een generatie zet zich op die manier voort in de volgende generatie: *intergenerationele cumulatie van ongelijkheid*. Een voorbeeld van intergenerationele cumulatie van ongelijkheid is van generatie op generatie overgedragen ongelijkheid van vermogen. Uit onderzoek in Groot-Brittannië, Frankrijk, Duitsland, Italië, Spanje en de VS blijkt dat de overdracht van vermogen over generaties heen veel ongelijker is dan wanneer naar de verdeling van het totale vermogen wordt gekeken: een klein deel van de bevolking ontvangt een groot deel van het vermogen dat wordt verkregen via erfenissen of schenkingen (Nolan et al., 2021). Een ander voorbeeld is dat intergenerationele cumulatie niet alleen ontstaat door verschillen in sociaaleconomische posities, maar ook via de socialisatie in het gezin. Veel witte ouders praten bijvoorbeeld niet over racisme en wit privilege, of ontkennen of minimaliseren racisme. Hierdoor wordt racisme in stand gehouden en gereproduceerd over generaties heen (Spanierman, 2022; Wang et al., 2023). Deze overtuiging dat huidskleur geen belangrijke rol (meer) speelt in de manier waarop witte en niet-witte mensen worden behandeld in de huidige maatschappij, kan worden aangeduid als 'kleurenblindheidsideologie' (Mekawi et al., 2020; Yi et al., 2022). Ook onder Nederlandse ouders is deze

‘kleurenblindheidideologie’ waar te nemen (De Bruijn, Emmen, Mesman, 2024; Mesman et al., 2023) en dit kan invloed hebben op de houding van hun witte kinderen (De Bruijn, Emmen, Mesman, 2022; Mesman, et al., 2022). Bovendien ontstaat intergenerationale cumulatie van ongelijkheid door de mate waarin ouders informatie over culturele codes van bijvoorbeeld het hoger onderwijs door (kunnen) geven aan hun kinderen. Kennis van die culturele codes bepalen voor een deel de uitkomsten binnen het hoger onderwijs (Martin et al., 2020).

De doorwerking van mechanismen van ongelijkheid over generaties heen wordt ook duidelijk wanneer we kijken naar intergenerationaleel trauma, mentaal welzijn en structureel racisme. De term structureel racisme wordt soms als synoniem gebruikt voor institutioneel racisme (zie hierna), maar structureel racisme benadrukt de rol van structuren zoals wetten, beleid, institutionele praktijken en diepgewortelde normen die het systeem van ongelijkheid vormgeven (Braveman et al., 2022). Het trauma dat kan ontstaan door structureel racisme kan overgaan van de ene generatie op de andere (Hankerson et al., 2022). Uit onderzoek blijkt dat door de gevolgen van structureel racisme Zwarte Amerikanen gemiddeld ernstigere depressieklachten hebben dan witte Amerikanen. Structureel racisme beperkt de kansen en het welzijn van gemarginaliseerde groepen op basis van etniciteit en andere kenmerken. Door herhaaldelijke benadeling en onderdrukking ontstaat intergenerationaleel en cumulatief trauma. Dit heeft intergenerationalele emotionele gevolgen, zoals depressieklachten bij meerdere generaties (Hankerson et al., 2022).

Intergenerationaleel trauma door structureel racisme laat bovendien zien dat de gevolgen van racisme over méér dan twee generaties kan doorwerken. Ook de nalatenschap van slavernij is hier een voorbeeld van. Payne en collega's (2019) vinden bijvoorbeeld dat in gebieden in de Verenigde Staten met een relatief

hoge proportie tot slaaf gemaakte personen in 1860, witte mensen een meer pro-witte houding hebben en Zwarte mensen een minder pro-witte houding. Dit illustreert hoe impliciete vooroordelen door structurele en historische ongelijkheden over generaties heen blijven voortbestaan. Uit het onderzoek van Reece (2020) blijkt bovendien dat in Amerikaanse gebieden waar in 1860 een hoger percentage tot slaaf gemaakte personen woonde, witte mensen gemiddeld meer inkomen hebben, minder armoede kennen en vaker huiseigenaar zijn dan in gebieden met een lager percentage tot slaaf gemaakte personen. In Nederland heeft de koloniale en slavernijgeschiedenis eveneens invloed op de sociale ongelijkheid in het heden. Zo is de doorwerking van het slavernijverleden in het heden terug te zien in bijvoorbeeld discriminatie en achterstelling van onder meer de Zwarte gemeenschap in Nederland en in institutioneel racisme (Bleumink et al., 2023; Báez & Weiner, 2018). Institutioneel racisme staat voor processen en praktijken (Griffith et al., 2007; Lim et al., 2022; Trenerry et al., 2024), beleid (Griffith et al., 2007; Needham, et al., 2023) en/of (geschreven en ongeschreven) regels van instituten die ertoe leiden dat er ongelijkheid is tussen mensen van verschillende afkomst, huidskleur of religie of die leiden tot structurele discriminatie op grond van ‘ras’ (Felten et al., 2021; College voor de Rechten van de Mens, 2021; Kros et al., 2023).

Het gaat bij institutioneel racisme dus vooral om de uitkomst: dat mensen minder goede toegang hebben tot diensten, minder goede service krijgen, minder kansen krijgen etc. (Haeny et al., 2021). Racisme, en ook institutioneel racisme, hoeft niet intentioneel te zijn (Braveman et al., 2022; Haeny et al., 2021). Het kan gaan om ‘ingebakken’ georganiseerde vormen van samenleven en niet alleen om doelbewust gedrag maar ook om allerlei vormen van niet-geformaliseerd, sociaal ingesleten gedrag (College voor de rechten van de mens, 2021). Een concreet voorbeeld in Nederland is dat ‘ras’ nog steeds wordt

gebruikt in de gezondheidszorg (Van Loenen et al., 2022), zelfs om klinische beslissingen te nemen (Buckle, 2019), zoals ook beschreven in Badou (et al., 2023). Dit terwijl dit concept afkomstig is uit de tijd van slavernij (Braveman, & Parker Dominguez, 2021).

Een voorbeeld van intergenerationele cumulatie in de Nederlandse onderwijscontext is de vroege selectie van kinderen naar verschillende niveaus van vervolgonderwijs; het eerste schooladvies wordt al in groep 7 gegeven (Koren, 2024). Onderzoek laat zien dat verschillen in leerprestaties tussen kinderen uit hoge versus lage SES-gezinnen groter zijn in landen met vroege selectie, zoals Nederland, dan in landen met minder vroege selectie. Dit benadrukt de invloed van structurele mechanismen van ongelijkheid. Zo blijkt ook dat de samenhang tussen vroege selectie en ongelijkheid afneemt naarmate leerlingen objectiever worden geplaatst in verschillende leerwegen. Bovendien presteren leerlingen beter in landen met een breed scala aan leerwegen en objectieve plaatsingscriteria (van der Werfhorst, 2018).

Al met al laat bovengenoemd onderzoek zien hoe economische, sociale en culturele hulpbronnen van ouders, evenals hun houding en boodschappen aan kinderen, ongelijkheid in de nakomende generaties in stand kunnen houden. Zo leiden structurele mechanismen van ongelijkheid tot een intergenerationele cumulatie van ongelijkheid over twee en meer generaties (Staatscommissie: ‘Discriminatie en racisme zijn overal en raken ons allemaal’. Utrecht: Movisie.)³.

3 Waar ook de Staatscommissie tegen discriminatie en racisme onlangs op wees, zie <https://www.staatscommissietegendiscriminatieenracisme.nl/onderzoek/publicaties/publicaties/2023/12/12/index>

1.2. Vorm 2: Intersectionele cumulatie

Volgens het intersectionele denken zijn de verschillende assen van maatschappelijke betekenisgeving (ook wel ‘verschilassen’ genoemd) cruciaal voor ons gevoel van wie we zijn en welke positie we innemen in de samenleving; ieder staat als het ware op een ‘kruispunt’ van onder andere sekse, etniciteit, sociaaleconomische positie, nationaliteit, seksuele oriëntatie, en het al dan niet hebben van een beperking (Crenshaw, 1989; Wekker & Lutz, 2001). Die verschillen gaan gepaard met verschillen in macht: er zijn bepaalde (onzichtbare) normen in onze samenleving; onder meer wit zijn, mannelijkheid, heteroseksualiteit en het niet hebben van een beperking (Purdie-Vaughns & Eibach, 2008; Wekker & Lutz, 2001). Zoals eerder beschreven in onder meer Felten (2023), wordt de categorie die gezien wordt als beter of normaler doorgaans niet benoemd en blijft dit een ‘ongemarkeerde categorie’ die als norm wordt gezien (Ella, 2014; Palència et al., 2014; Van Mens-Verhulst, 2009; Wekker & Lutz 2001). Een focus op de interactie tussen verschillende vormen van discriminatie, bijvoorbeeld door te kijken naar seksisme én racisme, zorgt voor een betere probleemanalyse en voor meer effectieve interventies (Crenshaw, 1989). Zoals professor Kimberlé Crenshaw, de grondlegger van intersectionaliteit, in een interview zei:

“Intersectionaliteit is een lens waardoor je kunt zien waar macht vandaan komt en botst, waar het in elkaar grijpt en elkaar doorkruist. Het is niet simpelweg zo dat er hier een probleem is met etniciteit, daar een probleem met gender, en elders een probleem met klasse of lhbtq. Vaak wist zo een referentiekader uit wat er gebeurt met mensen die onderhevig zijn aan al deze dingen.” (Crenshaw, 2017⁴).

4 <https://www.law.columbia.edu/news/archive/kimberle-crenshaw-intersectionality-more-two-decades-later>

Dat intersectionaliteit niet slechts een theoretisch kader is maar ook empirische grond heeft komt naar voren in verschillende studies. Stereotypen die mensen hebben over anderen, kunnen gevormd worden op basis van één categorie waarin iemand wordt ingedeeld maar vaker nog op basis van een combinatie van categorieën; gender en etniciteit zorgen samen voor een ander stereotype dan wanneer alleen naar gender óf etniciteit wordt gekeken (Kang & Bodenhausen, 2015; Petsko, Rosette, Bodenhausen, 2022; Remedios, Chasteen, Rule & Plaks, 2011). Zo blijkt het stereotype beeld van moslima's in Nederland niet simpelweg een optelling van de stereotypen over vrouwen en de stereotypen over moslims, maar bevat het ook unieke elementen (Wiemers, Stasio, Veit, 2024). Een ander voorbeeld van het belang van intersectionaliteit, is de relevantie ervan voor gezondheidsonderzoek, omdat de verschillende categorieën (gender, etniciteit etc.) tegelijkertijd invloed uitoefenen op gezondheid (zie bijvoorbeeld: Berkhout, Hashmi, Pikula, 2024; Fuentes Viruell, Miranda, Abdulrahim, 2012; López & Gadsden, 2017).

1.3. Vorm 3: Cumulatie in diverse levensdomeinen

Door de structurele mechanismen die ten grondslag liggen aan ongelijkheid op grond van bijvoorbeeld etniciteit en klasse, zoals discriminatie en racisme, beperkt ongelijkheid zich niet tot één domein in iemands leven. Hoewel onderzoek zich vaak richt op het in kaart brengen van ongelijkheid in één domein of terrein, zoals de arbeidsmarkt, hebben mensen vaker te maken met meerdere vormen van ongelijkheid in meerdere terreinen van hun leven: *cumulatie van ongelijkheid in diverse levensdomeinen* (Andriessen et al., 2020). Uit onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau blijkt dat naarmate mensen discriminatie op meer verschillende terreinen ervaren zij zich meer terugtrekken uit

de samenleving en minder vertrouwen hebben in instituties, zoals de politie en de regering (Andriessen et al., 2020). Ander onderzoek toont bovendien aan dat mensen uit etnische minderheidsgroepen discriminatie ervaren in meerdere domeinen van hun leven, zoals op de arbeidsmarkt, door de politie, en in het onderwijs (Felten et al., 2021), op de woningmarkt (Hoogenbosch et al., 2023), in de zorg (Badou et al., 2023; Van Loenen et al., 2022), en binnen sport en cultuur (de Wit et al., 2023). In het bijzonder op de arbeidsmarkt is veel onderzoek gedaan. Van den Berg et al. (2017) laten zien dat in Nederland sollicitanten zonder migratieachtergrond met een strafblad een hogere kans hebben om uitgenodigd te worden voor een sollicitatiegesprek dan sollicitanten met een migratieachtergrond zonder een strafblad. Ook op de woningmarkt is onderzoek voorhanden dat laat zien dat mensen op basis van hun etniciteit en/of migratieachtergrond worden gediscrimineerd. Een recente studie over het woonbeleid in Rotterdam toont aan dat beleid en procedures zodanig zijn opgesteld dat in sommige buurt voornamelijk witte mensen blijven wonen (Arkins & French, 2024). Wat betreft interacties met de politie, laat onderzoek van Andriessen et al. (2020) zien dat 90% van de Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en 'Antilliaanse' Nederlanders, die aangeven meer in de gaten te worden gehouden dan anderen, dit ervaart als discriminatie. Ook in gezondheid bestaat sociale ongelijkheid, wat deels verklaard kan worden door impliciete vooroordelen. In Nederland zijn er grote gezondheidsverschillen op basis van SES. Zo hebben mensen met hoge SES een betere gezondheid dan mensen met een lage SES, wat zelfs tot verschillen in levensverwachting leidt (Pharos, 2022). Brits onderzoek toont aan dat mensen met een lage SES slechtere zorg ontvangen dan mensen met een hoge SES, en dit blijkt deels samen te hangen met vooroordelen van zorgpersoneel. Impliciete vooroordelen beïnvloeden de besluitvorming in de zorg, met een nadelige impact op de kwaliteit van zorg (Job et al., 2022). Ook in Nederland zien we deze signalen (Badou et al., 2023)

De sterke samenhang en interactie tussen verschillende levensdomeinen in de cumulatie van ongelijkheid wordt ook wanneer we kijken naar de variaties in de voorhanden voorzieningen tussen buurten. De grenzen tussen gebieden met veel en weinig voorzieningen komen vaak overeen met sociale categorieën als etniciteit, herkomst en sociale klasse (Cox, 1948; Lake & Reynolds, 2008, zoals besproken in Gray & Lin, 2022). De keuzes die mensen (kunnen) maken over waar ze wonen heeft weer invloed op hoe makkelijk ze bijvoorbeeld werk, scholing, en andere kansen kunnen krijgen (Gray & Lin, 2022). Cumulatie van ongelijkheid kan ook ontstaan doordat verschillende omgevingen verschillende kansen bieden, wat leidt tot structurele verschillen tussen steden, wijken, en buurten. Onderzoek toont aan dat de kwaliteit van de ruimtelijke omgeving, zoals groen, beschikbare voorzieningen of toegang tot openbaar vervoer, ongelijk verdeeld is over bevolkingsgroepen (Mouratitidis, 2020). Dit geldt ook voor ervaren buurtkenmerken, zoals veiligheid, rust, sociale cohesie en de reputatie van de buurt, die samenhangen met zowel mentaal als fysiek welzijn (Mouratitidis, 2020). Cumulatie van ongelijkheid in diverse levensdomeinen is ook te zien in de context van het onderwijs. Uit onderzoek naar verschillen in schooladviezen bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs blijkt namelijk dat de sociaaleconomische samenstelling van de buurt en de basisschool invloed heeft op de schooladviezen die kinderen krijgen (Kuyvenhoven & Boterman, 2021).

Samengenomen illustreren deze voorbeelden hoe ongelijkheid zich uitstrekt over diverse levensdomeinen en de levenservaringen van individuen op meerdere manieren beïnvloedt, wat zorgt voor een cumulatie van sociale ongelijkheid.

1.4. Vorm 4: Cumulatie over de levensloop

Benadeling vroeg in het leven leidt tot nog meer benadeling later in het leven (Schafer et al., 2009). *Cumulatie van ongelijkheid over de levensloop* beïnvloedt het leven van individuen tot aan het einde toe: ‘Ongelijkheid in levensduur is de meest fundamentele van alle ongelijkheden; elke andere vorm van ongelijkheid is afhankelijk van het in leven zijn’ (Van Raalte et al., 2018; p. 1002). Ongelijkheid ervaren begint vaak al op jonge leeftijd: uit onderzoek van de Kinderombudsman in Amsterdam blijkt dat Amsterdamse kinderen dagelijks structurele discriminatie en racisme ervaren en dit gebeurt op school, op straat, online, in winkels, in de media of het openbaar vervoer (Kinderombudsman Metropool Amsterdam, 2024). De doorwerking van ongelijkheid over de levensloop wordt geïllustreerd in een metastudie van Vauhkonen en collega’s. Zij laten zien dat, ongeacht om wat voor welvaartsstaat het gaat, sociale afkomst een sterk effect heeft op de sociale vooruitzichten van kinderen (Vauhkonen et al., 2017). Ook ander onderzoek ziet dat achterstelling aan het begin van iemands leven vaak het hele leven doorwerkt. Kinderen die in armoede opgroeien krijgen later zelf bijna twee keer zo vaak te maken met armoede dan kinderen die niet in armoede opgroeien (Guiaux et al., 2011).

In elke levensfase kan men nieuwe, andere, of doorlopende vormen van ongelijkheid en discriminatie ervaren, die iemands kansen en mogelijkheden negatief beïnvloeden. Deze ongelijke positie heeft invloed op opeenvolgende levensfasen (Gee et al., 2012), zoals het ervaren van benadeling in het onderwijs en later ook op de arbeidsmarkt.

Zo blijkt uit onderzoek naar ‘stapelen’ van diploma’s in het onderwijs dat ‘stapelaars met een migratieachtergrond’ meer negatieve momenten in hun schoolloopbaan noemen dan ‘stapelaars zonder migratieachtergrond’ of ‘niet-stapelaars’. Zo noemen zij momenten van onderschatting, onvoldoende ondersteuning, of onderwijs onder niveau volgen (De Winter-Koçak et al., 2021).

In de overgang van onderwijs naar de arbeidsmarkt blijft ongelijkheid zich verder opstapelen, blijkt onder andere uit Nederlands onderzoek waarin mensen met een Nederlandse achtergrond en mensen met een Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en/of Nederland Caribische achtergrond worden vergeleken na uitstroom uit het onderwijs. Een jaar na het afronden van het onderwijs, hebben personen met een Marokkaanse, Turkse, Surinaamse of Nederlands Caribische achtergrond minder kans op betaald werk dan personen met een Nederlandse achtergrond met een diploma van hetzelfde onderwijsniveau. Onder hbo- en wo-opgeleiden blijkt dat tien jaar na uitstroom deze verschillen in uitkomsten op de arbeidsmarkt alleen maar groter zijn geworden (CBS, 2020). Dit onverklaarde verschil⁵ tussen mensen met een Nederlandse achtergrond en mensen met Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en/of Nederlands Caribische achtergrond, kan voortkomen uit arbeidsmarktdiscriminatie, dat een groot probleem is in Nederland zoals blijkt uit onder meer meta-analyses van Thijssen et al. (2022) en Quillian & Lee (2023). Dit illustreert hoe ongelijkheid in het onderwijs doorgaat in ongelijkheid op de arbeidsmarkt, en hoe ongelijkheid zich op kan stapelen in verschillende levensfasen.

5 Dat is een verschil dat niet verklaard wordt door de factoren die zijn meegenomen in de analyse.

1.5. Vorm 5: Cumulatie over relaties heen

Sociale ongelijkheid is niet slechts een individuele ervaring, maar ook een collectieve ervaring die kan cumuleren door iemands sociale omgeving. In Nederland ervaren moslims bijvoorbeeld discriminatie op basis van hun religie (College voor de Rechten van de Mens, 2024; DiStasio et al., 2019). Vanuit het perspectief van cumulatie over relaties heen redeneren wij dat deze vorm van discriminatie vaak niet alleen een individuele ervaring is, maar ook een collectieve ervaring die iemand gemeen heeft met islamitische ouders, islamitische vrienden en kennissen, en anderen die zij kennen uit de moslimgemeenschap om hen heen—zowel nabij als ver weg.

Uit onderzoek uit de Verenigde Staten weten we dat Zwarte Amerikaanse kinderen herhaaldelijk worden geconfronteerd met racisme, zowel in het echte leven als via de media (Anderson et al., 2022). Een deel van de mensen die slachtoffer wordt van racisme, deelt hun ervaringen met elkaar, biedt elkaar steun en helpt elkaar om ermee om te gaan (Jacob et al., 2023; Juang & Syed, 2010). Ook bereiden sommige ouders uit etnische minderheidsgroepen hun kinderen voor op een leven waarin ze met racisme te maken kunnen krijgen (Aral, et al., 2022; Hughes & Chen, 1997; Hughes, et al., 2006). We zouden dus kunnen stellen dat wanneer mensen discriminatie ervaren op gronden die ook anderen in hun sociale omgeving raken, dit hun ervaring verbreedt van een individuele naar een collectieve, cumulatieve ervaring: *cumulatie van ongelijkheid over relaties heen*. Als ongelijkheid niet alleen individueel maar ook collectief wordt beleefd, kunnen we stellen dat mensen uit gemarginaliseerde groepen als collectief een zwaardere last dragen dan alleen die van als individu ervaren discriminatie. Dit is bijvoorbeeld online te zien: uit onderzoek in Nederland blijkt dat een groot deel van de jongeren online haatspraak of discrimi-

minatie ervaart, niet alleen gericht op henzelf maar ook op mensen waar zij zich mee identificeren (Verloove et al., 2024). Het gaat met name om haat of discriminatie op basis van herkomst en etniciteit, gewicht en seksuele oriëntatie. Jongeren die zich identificeren met verschillende gestigmatiseerde groepen ervaren meer online haat en discriminatie dan andere jongeren. Het ervaren van online discriminatie gaat gepaard met meer negatieve emoties en depressieve klachten bij jongeren (Verloove et al., 2024).

Een gedeelde ervaring van systematische ongelijkheid wordt in de literatuur ook wel gerelateerd aan concepten als groepsidentiteit, groepsbewustzijn en verbonden lot (*linked fate*; Smith et al., 2019; Gay et al., 2016). In een systeem van onderdrukking en ongelijkheid waar racisme veel invloed heeft op het individuele leven van mensen binnen een groep, voelen mensen zich verbonden met elkaar in hun gedeelde ervaringen van benadeling. Het is niet alleen dat mensen zich onderdeel voelen van een groep (groepsidentiteit), maar ook een sterk gevoel hebben dat individuele uitkomsten verbonden zijn aan die van de groep als geheel (Gay et al., 2016). Uit onderzoek in de Verenigde Staten van Gay et al. (2016) blijkt bijvoorbeeld dat een dergelijk verbonden lot voorkomt onder mensen van verschillende etnische groepen. Tegelijkertijd is een hogere mate van *linked fate* ook geassocieerd met meer depressie onder Zwarte Amerikanen (Monk, 2020).

Hoe mensen samen omgaan met het ervaren van ongelijkheid komt naar voren in het voorbeeld van *safe spaces* op universiteiten. Uit onderzoek in de Verenigde Staten blijkt dat Zwarte studenten zich vaak geïsoleerd voelen op universiteiten, waar vooral witte studenten zijn (Harpalani, 2017). Een manier om hiermee om te gaan is een *safe space* op te zoeken. Dit is een fysieke plek, maar het kan ook gaan om verenigingen, bijeenkomsten, of evenementen die

gericht zijn op de behoeften van gemarginaliseerde groepen. Ze bieden ondersteuning in het omgaan met isolatie en het verminderen van de gevoelens die ervaren ongelijkheid met zich meebrengt.

Deze vorm van cumulatie is dus meer dan de optelsom van individuen in een groep die op dezelfde grond wordt gediscrimineerd. Wat we bedoelen met cumulatie over relaties heen is de wisselwerking en doorwerking van ongelijkheid tussen mensen door hun onderlinge verbanden en relaties; zij gaan ook als collectief om met de discriminatie die zij als individuen meemaken. Mensen die bijvoorbeeld op grond van hun religie worden gediscrimineerd, zoals Islamitische of Joodse personen, ervaren dat ook als collectief. De ongelijkheden die zij afzonderlijk ervaren, kunnen elkaar versterken en nieuwe vormen van uitsluiting of marginalisering creëren.

Neem bijvoorbeeld een gezin waarvan de dochter op school wordt gediscrimineerd omdat ze een hoofddoek draagt en waarvan de ouders op hun werk worden achtergesteld op basis van hun religie. Discriminatie en achterstelling worden zo een gedeelde realiteit die het hele gezin beïnvloedt en hun emotionele, financiële en sociale positie als collectief kan verzwakken. De dochter kan door haar ervaringen op school te maken krijgen met stress en verminderde onderwijsprestaties. Tegelijkertijd kan de achterstelling van de ouders op de arbeidsmarkt leiden tot financiële onzekerheid, waardoor het gezin minder middelen heeft om kansen voor de kinderen te creëren, zoals bijles of buitenschoolse activiteiten. Deze verweven ervaringen kunnen ook hun sociale netwerk beïnvloeden: het gezin kan minder geneigd zijn om deel te nemen aan maatschappelijke activiteiten vanwege een gevoel van uitsluiting of angst voor verdere discriminatie. Dit kan leiden tot sociale isolatie, wat hun toegang tot steun, informatie en nieuwe kansen verder beperkt. Zo kan een vicieuze cirkel ontstaan waarin ongelijkheid over relaties heen versterkend werkt.

Deze cumulatie van ongelijkheid beperkt niet alleen de kansen van de betrokken individuen, maar kan ook op bredere schaal bijdragen aan de cumulatieve achterstand van hele groepen in de samenleving.

In de literatuur wordt relatief weinig aandacht besteed aan hoe dit cumulatieve mechanisme van sociale ongelijkheid van invloed kan zijn op het leven van mensen en groepen.

1.6. Wat weten we over (de cumulatie van) ongelijkheid in het onderwijs

In deze paragraaf geven we ten slotte weer wat bekend is over (de cumulatie van) ongelijkheid in het onderwijs. Veel onderzoek wijst op de invloed van opleidingsniveau en sociaaleconomische status (SES) van ouders op de onderwijsuitkomsten en baanuitkomsten van hun kinderen (Andres & Grayson, 2003; Melby et al., 2008; van der Werfhorst, 2015). In Nederland laat onderzoek zien dat zelfs een drie-generatieperspectief van belang is, omdat de onderwijskansen van kinderen deels worden bepaald door grootouders (Wolbers, 2023). Ook migratieachtergrond blijkt een bepalende factor in onderwijsuitkomsten. Uit cijfers van het CPB blijkt bijvoorbeeld dat kinderen met een migratieachtergrond bij hetzelfde inkomen van ouders gemiddeld zelf een lager inkomen hebben vergeleken met kinderen zonder migratieachtergrond (Jongen et al., 2019). Daarnaast laat onderzoek van het CBS (2022) zien dat 15-jarige Nederlands-Turkse, -Nederlands-Marokkaanse, en in iets mindere mate Nederlands-Surinaamse en Nederlands-Caribische leerlingen van de tweede generatie een minder gunstige onderwijspositie hebben dan gemiddeld. Dit verschil blijft bestaan, ook wanneer rekening wordt gehouden met

sociaaleconomische achtergrondkenmerken. In het onderwijs lijkt dus sprake van *intergenerationele cumulatie* van sociale ongelijkheid.

Een mogelijke verklaring voor deze sociale ongelijkheid in het onderwijs en de *intergenerationele cumulatie* daarvan, ligt in het feit dat leerlingen op basis van hun kenmerken zoals hun sekse, gender, afkomst, seksuele oriëntatie et cetera, verschillen in hun ervaringen en uitkomsten in het onderwijssysteem (De Winter-Koçak & Badou, 2020). Er zijn namelijk verschillende onderzoeken die aangeven dat er discriminatie, bias en uitsluiting speelt in het onderwijs op basis van gronden zoals afkomst, sekse, gender, seksuele oriëntatie en beperking. Hieronder beschrijven we dit nader, evenals wat we weten van de cumulatie van ongelijkheid in het onderwijs.

Discriminatie in het onderwijs algemeen

In het algemeen is bekend over discriminatie in het onderwijs, dat tien procent van de leerlingen in het basisonderwijs en vijf procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs aangeeft één keer per maand soms of vaker gediscrimineerd te worden (Lodewick, et al., 2023). ‘Lhbt-leerlingen’ enerzijds en leerlingen met een migratieachtergrond anderzijds geven dit vaker aan dan andere leerlingen (Lodewick, et al., 2023). Ook in het welbevinden van leerlingen zien we deze verschillen terug: leerlingen met een migratieachtergrond en ‘lhbt-leerlingen’ scoren hierop lager. Ook scoren meisjes hierop iets hoger dan jongens (Lodewick, et al., 2023). Naar een combinatie is niet gekeken; het blijft bijvoorbeeld onduidelijk of meisjes met een migratieachtergrond meer discriminatie ervaren, net als bijvoorbeeld ‘lhbt-leerlingen’ met een migratieachtergrond. Intersectionele cumulatie blijft dus veelal buiten beeld als het gaat om de discriminatie ervaringen van leerlingen en studenten. Meestal worden de verschillende discriminatiegronden alleen beperkt gecombineerd. Zo blijkt

uit onderzoek van het SCP dat meer dan de helft van de Turks-, Marokkaans-, Surinaams- en Antilliaans-Nederlandse studenten en scholieren aangeeft een of meerdere ervaringen te hebben met discriminatie in het onderwijs (Andriessen et al., 2020), maar onduidelijk blijft wat de rol van gender hierin is. Ook staat beschreven dat lesbische, homoseksuele en biseksuele respondenten van alle domeinen het meest discriminatie ervaren in het domein onderwijs en dat zij dit veel vaker ervaren dan hetero's: van de hetero's heeft 20% discriminatie ervaren, maar van de 'lhb-ers' is dat bijna 35%. Seksueel geweld als vorm van discriminatie wordt door 5% van de scholieren en studenten ervaren, waarbij vooral meisjes en in het bijzonder meisjes met een beperking hiermee te maken krijgen. Van deze laatste groep maakt maar liefst 16% seksueel geweld mee (Andriessen et al., 2020). Daarnaast blijkt dat studenten en scholieren met een beperking vaker discriminatie in het onderwijs ervaren dan hun leeftijdsgenoten zonder beperking: bijna 40% tegenover ongeveer 30% (Andriessen et al. 2020). Hoe deze discriminatie zich verhoudt tot andere discriminatiegronden, zoals een migratieachtergrond en het hebben van een beperking, blijft onbekend. Hierdoor ontbreekt volledig inzicht in de cumulatieve effecten van intersectionele discriminatie. Wat betreft het hoger onderwijs is bekend dat 8% van de studenten discriminatie heeft ervaren (ResearchNed, 2022). De belangrijkste gerapporteerde redenen zijn het zijn van 'man of vrouw', gevolgd door 'herkomst', 'uiterlijk' 'huidskleur' en 'beperking' (ResearchNed, 2022). De onderlinge samenhang tussen deze factoren wordt echter niet besproken.

Discriminatie door docenten

Discriminatie van leerlingen wordt gepleegd door zowel medeleerlingen als door docenten. Er is uitgebreid onderzoek gedaan naar discriminatie door docenten. Zo blijkt dat bijna de helft (46,4%) van de 'lhbt-leerlingen' homofobe opmerkingen van leraren of andere stafleden heeft gehoord (Pizmony-Levy,

2018). Uit onderzoek van het SCP blijkt dat één op de acht scholieren en studenten discriminatie heeft ervaren van een docent. Dit betreft onder andere het door docenten onderschat worden. Maar liefst 40% van de scholieren en studenten met een Turkse of Marokkaanse achtergrond heeft dit meegemaakt (Andriessen et al., 2020). Dit gebeurt bij individuele opdrachten, maar ook bij het schooladvies van de basisschool naar de middelbare school. Leerlingen met laagopgeleide ouders krijgen al jarenlang structureel een te laag advies (Janssen et al., 2021). Mogelijk speelt dit ook bij leerlingen met ouders met een migratieachtergrond (Van Rooijen, De Winter-Koçak, Day, & Jonkman, 2019), maar hoe deze factoren elkaar beïnvloeden is nog niet precies duidelijk. Zumbuehl et al. (2024) hebben wel onderzoek gedaan naar sociaaleconomische situatie in combinatie met migratieachtergrond en vinden dat de eerste factor het zwaarste weegt. Maar bredere intersectionele benaderingen ontbreken veelal. Zo is er zover bekend, bijvoorbeeld geen onderzoek gedaan naar de vraag of kinderen met een beperking of transgender kinderen ook een lager schooladvies krijgen. Hetzelfde geldt voor de combinatie van verschillende discriminatiegronden, waardoor er nog onvoldoende zicht is op intersectionele cumulatie.

In het onderzoek van het SCP, heeft een op de acht scholieren en studenten discriminatie ervaren vanuit de docent. Het gaat onder meer om te laag worden ingeschat door de docent. Dit heeft minstens 40% van de studenten en scholieren met een Turkse of Marokkaanse achtergrond ervaren (Andriessen et al., 2020). Dat kan zijn bij een individuele opdracht maar ook bij het schooladvies vanuit de basisschool naar de middelbare school. Deze lage inschatting speelt ook ten aanzien van leerlingen met laagopgeleide ouders; zij krijgen al jarenlang structureel een te laag advies (Janssen et al, 2021). Mogelijk speelt dit ook ten aanzien van leerlingen met ouders met een migratieachtergrond

(Van Rooijen, De Winter-Koçak, Day, & Jonkman, 2019), maar nog onduidelijk is hoe beide kenmerken op elkaar in werken. Ook is onbekend of bijvoorbeeld kinderen met een beperking of kinderen die transgender zijn, een lager schooladvies krijgen. Hier is nog geen onderzoek naar gedaan. Hetzelfde geldt voor de combinatie van verschillende discriminatiegronden, dus ook hier is nog geen goed zicht op intersectionele cumulatie.

Over het hoger onderwijs is ook nog veel onbekend, maar wel weten we dat van de discriminatie die studenten meemaken 47% afkomstig is van docenten (ResearchNed, 2022). Om wat voor discriminatie het gaat, blijft onduidelijk. Hetzelfde geldt voor een onderzoek vanuit de Inspectie van het Onderwijs (2022): hieruit blijkt dat 9% van de studenten in het hbo en op de Universiteit aangeeft getuige te zijn geweest van discriminatie; onbekend is om welke vorm van discriminatie dit gaat. Uit een kwalitatief onderzoek van Kennedy, Habraken en Melfor (2023) naar ervaren racisme van niet witte studenten blijkt, dat zij ervaringen hebben met racistisch gedrag van docenten en medeleerlingen. In het onderzoek komt onder meer een voorbeeld naar voren van een docent die over evolutiebiologie doceerde en vertelde aan de klas dat Zwarte mensen lager op de ladder zouden staan in de evolutie (Kennedy et al, 2023). Naast deze onderzoeken naar de ervaringen met discriminatie van scholieren en studenten, zijn er ook onderzoeken die objectief hebben getest of er sprake is van 'bias' onder Nederlandse docenten. Dat blijkt inderdaad het geval: onderzoek laat zien dat kinderen van etnische minderheidsgroepen en witte jongens minder positieve beoordelingen en complimenten van leraren krijgen op hun rapport dan witte meisjes (Kroes, 2023). Hier zien we dus wel een duidelijk cumulatie van afkomst en gender, maar zoals het intersectionele denken voorspelt betreft het niet een simpele optelsom van gender en afkomst (Wekker & Lutz, 2001). Dat er vooroordelen bestaan bij docenten komt ook naar

voren uit onderzoek uit 2010 van Van den Bergh en anderen: de verschillende verwachtingen die Nederlandse docenten zonder migratieachtergrond hebben van leerlingen met een migratieachtergrond hangen samen met hun impliciete (onbewuste) vooroordelen over afkomst. Dus, hoe sterker de onbewuste vooroordelen van de docent, hoe lager de verwachtingen ten aanzien kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond (Van den Bergh et al. 2010). In de klassen van docenten met sterkere onbewuste vooroordelen waren de prestaties van kinderen van Turkse of Marokkaanse achtergrond ook minder. En andersom: hoe sterker de onbewuste vooroordelen van de docent op grond van afkomst, hoe beter de kinderen zonder migratieachtergrond presteerden (Van den Bergh et al. 2010). Mogelijk is er niet alleen sprake van het achterstellen van kinderen vanwege hun afkomst maar ook van het voortrekken van kinderen zonder migratieachtergrond. Als het gaat om gender, dan laat onderzoek onder Nederlandse docenten zien dat er een relatie is tussen de genderstereotypen van de docent en de cijfers die zij geven aan meisjes en jongens bij wiskunde (Doornkamp, et al. 2022). Zo geven docenten Nederlands die hogere verwachtingen hebben van jongens wat betreft hun talent, een hoger cijfer aan jongens voor hun antwoord en andersom: docenten die hogere verwachtingen hebben van het talent van meisjes, geven hun ook hogere cijfers. De genderstereotype opvattingen van de docent zijn dus van invloed op de cijfers die jongens en meisjes krijgen (Doornkamp et al. 2022). Hoe gender en afkomst op elkaar inwerken, is nog niet onderzocht maar zou wel degelijk relevant kunnen zijn. Bijvoorbeeld op de arbeidsmarkt worden vrouwen van Marokkaanse afkomst meer gediscrimineerd dan mannen van Marokkaanse afkomst; dit hangt samen met het feit dat een deel van deze vrouwen een hoofddoek draagt, waar weer op gediscrimineerd wordt (Ramos, Thijssen, Coenders, 2021). Bekend is ook dat meisjes met een niet-westerse migratieachtergrond met een diploma in de richting Zorg en welzijn en Economie en Administratie sneller een baan krijgen

dan jongens die een mbo-studie in deze richting hebben gevolgd, terwijl dit verband voor mbo-afgestudeerden zonder migratieachtergrond andersom is (Bisschop et al., 2021). Hoe dit zit voor het onderwijs, en of bijvoorbeeld meisjes met een migratieachtergrond juist meer of juist minder discriminatie ervaren dan jongens, is voor zover bekend niet onderzocht omdat er vaak niet wordt gekeken naar de combinatie van afkomst en gender.

Discriminatie tussen leerlingen onderling

Als het gaat om discriminatie tussen leerlingen onderling, is bekend dat dit proces al vroeg begint: een onderzoek onder Nederlandse witte kinderen in de leeftijd van 6 tot 8 jaar oud laat zien dat zij het liefst met andere witte kinderen spelen, daarna met kinderen met een donkere huidskleur en het minst met kinderen van wat werd genoemd 'Midden-Oosterse afkomst' (de Bruijn, et al. 2020). Ook kinderen met een beperking hebben te maken met discriminatie door medeleerlingen; uit een studie van Scheepstra, Nakken en Pijl (1999) blijkt dat de helft van de leerlingen met Downsyndroom door hun klasgenoten wordt genegeerd. Docenten hebben vaak een positiever beeld van de tolerantie in de klas dan de leerlingen (Fitzpatrick, Felten, Harnacke, 2022; Scheepstra, et al., 1999). In het hoger onderwijs is bekend dat van de studenten die discriminatie heeft meegemaakt, 68% afkomstig was van medestudenten (ResearchNed, 2022). Onduidelijk in dit onderzoek blijft op basis van welke grond studenten worden gediscrimineerd in het hoger onderwijs door andere studenten. En ook voor de cijfers in het hoger onderwijs blijft de intersectionele cumulatie buiten beeld.

Discriminatie ten aanzien van docenten

Niet alleen scholieren en studenten ervaren discriminatie, maar ook docenten kunnen zelf discriminatie ervaren of hier getuige van zijn. Uit onderzoek uit 2015 van Panteia blijkt dat 61% van de ondervraagde docenten in het voorgezet onderwijs in het afgelopen jaar op hun school getuige was van grievende opmerkingen over moslims of van fysieke uitingen tegen moslims. Daarnaast was nog eens 36% getuige van dergelijke opmerkingen ten aanzien van joden en 77% ten aanzien van homoseksuelen en iedereen die daarmee wordt geassocieerd (Bouma & Ruig, 2015). Zelf krijgen docenten ook te maken met discriminatie: 1% in het PO en 3% in het VO geeft aan één keer per maand/soms of vaker gediscrimineerd te worden (Lodewick, et al., 2023). Op welke gronden is onduidelijk en ook de intersectionele cumulatie blijft dus buiten beeld.

Discriminatie op institutioneel niveau

Tot slot kan discriminatie ook op institutioneel niveau plaatsvinden, zoals genoemd in de inleiding. Uit het eerdergenoemd onderzoek van Kennedy, Habraken en Melfor (2023) naar ervaringen met racisme van niet-witte studenten, blijkt dat vaak wordt ervaren dat witte mensen de norm zijn in het onderwijs. Bijvoorbeeld door de focus op christelijke feestdagen, maar ook in de meer informele kant, zoals in verwachtingen over wat studenten en ouders vanzelfsprekend zouden moeten weten. Uit onderzoek van de Eerste Kamer (2022) komt daarnaast naar voren dat kinderen met een beperking vaak niet worden toegelaten op een reguliere school en (ongewild) in het speciaal onderwijs terechtkomen; dit geldt in het bijzonder voor kinderen met een verstandelijke beperking en kinderen met een psychische kwetsbaarheid. Daarnaast is bekend dat deze kinderen vaker een leerplichtonthefving krijgen en thuis komen te zitten of worden opgevangen in een kinderdagcentrum of andere zorgsetting. Daardoor kunnen ze geen regulier onderwijs volgen, hetgeen leidt tot uitsluiting voor de rest van hun leven, aldus het rapport van de Eerste Kamer (2022).

Een ander bekend probleem dat gecategoriseerd zou kunnen worden als institutioneel probleem is stagediscriminatie. Jongeren met een migratieachtergrond moeten op het mbo ongeveer vier keer vaker solliciteren voordat ze een stageplek hebben gevonden (ROA, 2018). Ook is bekend dat onderwijsprofessionals signaleren dat ongeveer een derde van de studenten beroepsopleidende leerweg (BOL) in het mbo te maken heeft met stagediscriminatie (Van Eijkern & Prevoo, 2023). Een praktijktest van het Verwey-Jonker Instituut naar discriminatie op de Utrechtse stagemarkt laat zien dat met eenzelfde cv studenten die een naam hebben die duidt op een migratieachtergrond minder kans maken op een stageplek dan studenten met een Nederlands klinkende naam (Andriessen et al., 2021). Ook blijkt dat één op de acht mbo-studenten in één of meer situaties tijdens hun stage te maken heeft gehad met discriminatie, of twijfelde of de negatieve ervaring discriminatie betrof (Andriessen et al., 2021). Hierbij ging het voornamelijk over kwetsende grappen, beledigende opmerkingen of uitgescholden worden op de stageplek. Onder andere land van herkomst (van de ouders), uiterlijk, religie en huidskleur worden door de mbo-studenten genoemd als gronden voor hun discriminatie-ervaringen (Andriessen et al., 2021). In het hbo is de kans dat een student minimaal zes keer dient te solliciteren in de groep studenten met wat genoemd wordt 'een niet-westerse migratieachtergrond' zo'n twee keer zo hoog als in de groep studenten zonder migratieachtergrond (Klooster et al., 2020). Naar stagediscriminatie op de universiteit wordt momenteel onderzoek gedaan door KIS. Wel is al bekend van studenten met een functiebeperking dat zij zowel in het mbo, hbo als wo te maken krijgen met stagediscriminatie. Op het mbo blijkt dat het aantal studenten dat vaker dan drie keer op gesprek is geweest (of nog niet op gesprek is geweest) voor mbo-studenten met een functiebeperking 5 procentpunt hoger ligt dan voor andere studenten (Scheeren, et al., 2024). Daarnaast geeft 15% van de mbo studenten aan dat ze gediscrimineerd zijn tijdens de

zoektocht naar een stage; in het hbo is dat 6% en in het wo is dat 5% (Scheeren, et al., 2024). Hoe verschillende vormen van discriminatie en sociale ongelijkheid op elkaar inwerken in stages is nog niet onderzocht. Wel is duidelijk dat studenten op meer gronden discriminatie ervaren tijdens hun stage, zo komt naar voren uit het rapport over stagediscriminatie ten aanzien van studenten met een functiebeperking (Scheersen et al., 2024). Hoe dat precies in elkaar zit blijft onduidelijk. Dat is mogelijk niet alleen in onderzoek zo maar ook in de ondersteuning van studenten en leerlingen. Zo is bekend dat kinderen die naar Nederland zijn gevlucht ondersteuning kunnen krijgen bij het leren van de Nederlandse taal of bijvoorbeeld bij een trauma-ervaring. Onbekend is echter wat er gebeurt met kinderen die gevlucht zijn én een beperking hebben (Bešić, 2020). De voorzieningen voor leer-, gedrags- en taalondersteuning bestaan vaak afzonderlijk van elkaar. De betrokken onderwijsprofessionals komen onvoldoende tegemoet aan de brede behoeften van kinderen en zijn daarvoor vaak ook niet toegerust (Waitoller & Kozleski, 2013).

Gevolgen voor leerlingen en studenten

We kunnen dus allereerst concluderen dat discriminatie in het onderwijs plaats vindt op meerdere gronden tegelijkertijd (etnische achtergrond, sekse, beperking, seksuele oriëntatie etc.) en dat er hoogstwaarschijnlijk ook sprake is van intersectionele cumulatie. Hoe dit er precies uitziet vereist meer onderzoek.

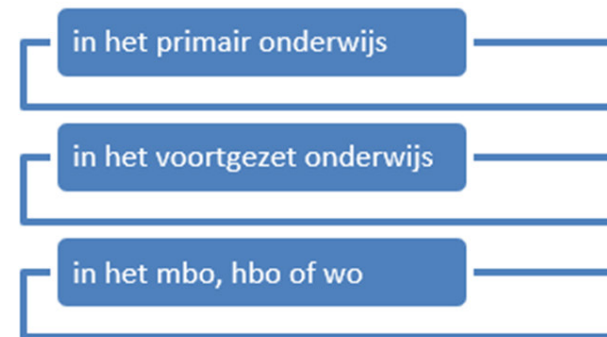
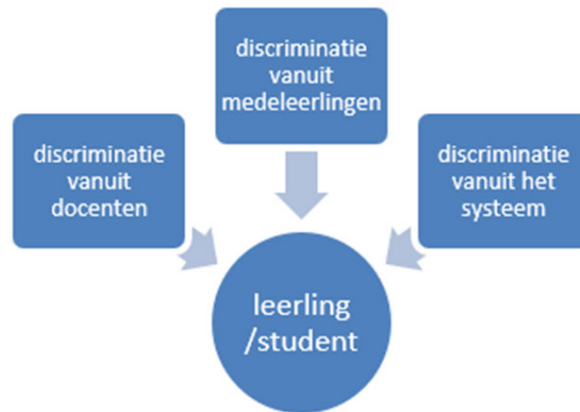


Bron: Movisie

Afbeelding 1. Het diversiteitsvlechtwerk is een handig hulpmiddel om diversiteitsfactoren in kaart te brengen, belangrijk om te vermelden is dat niet alle diversiteitsfactoren hiermee inzichtelijk worden gemaakt.

Ook kunnen we concluderen dat discriminatie vanuit verschillende kanten kan komen: vanuit docenten, vanuit medeleerlingen- en studenten en vanuit het instituut onderwijs. Bovendien kan discriminatie voorkomen in de gehele schoolcarrière: van de basisschool tot de middelbare school tot het vervolgonderwijs in het mbo, hbo of wo. In die zin lijkt er dus sprake van een cumulatie van discriminatie; de discriminatie stapelt zich op vanuit verschillende kanten /bronnen en door de jaren heen. Hoe dat vervolgens op elkaar in werkt en wat daar de exacte gevolgen van zijn vraagt meer onderzoek.

Uit een internationale review van Williams (et al., 2019) komt al naar voren dat zowel interpersoonlijke discriminatie als institutionele discriminatie gepaard kan gaan met verminderde psychische en fysieke gezondheid. Daarvoor zijn ook aanwijzingen in de Nederlandse praktijk. Zo is bekend uit een onderzoek uit 2023 dat jongeren met een migratieachtergrond vaker alledaagse discriminatie ervaren dan jongeren zonder een migratieachtergrond en dat dit samenhangt met hun mentale gezondheid (Yassine et al., 2023). In onderzoek uit 2014 zagen we ook een relatie tussen ervaren discriminatie onder jongeren en mentale problemen (Adriaanse, et al., 2014). Ook is bekend dat stagediscriminatie gepaard kan gaan met meer studievertraging maar ook een negatieve impact heeft op de mentale gezondheid, welbevinden en op zelfvertrouwen van de studenten, onder meer in het vertrouwen om een baan te vinden (Andriessen et al., 2021; Scheeren, et al., 2024). Tevens is bekend dat Islamitische leerlingen die meer discriminatie ervaren op grond van hun religie, minder zelfvertrouwen hebben (Thijs, Hornstra, Charki, 2018).



Afbeelding 2. Discriminatie vanuit verschillende kanten tegelijkertijd en in de gehele schoolcarrière

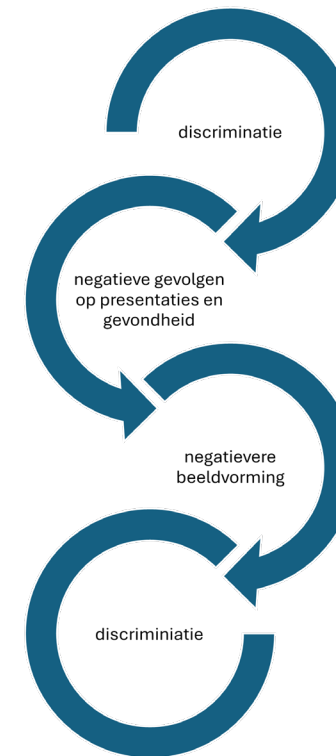
Tevens is bekend dat discriminatie ervaren vanuit docenten een voorspeller is van externaliserend probleemgedrag onder moslimjongeren, zo blijkt uit onderzoek van Van Bergen, Feddes en de Ruyter (2021). Dus gedrag als agressie of geweld bij moslim jongeren heeft een duidelijke relatie met de discriminatie die wordt ervaren vanuit docenten. Al hoewel er geen causaal verband is onderzocht, wordt uit de kwalitatieve data duidelijk hoe dat zou kunnen werken: de jongeren benoemen onder meer grote frustratie door de discriminatie van de docenten en hoe dit een impact heeft gehad op hun leven, zoals door het halen van minder goede cijfers (Van Bergen et al. 2021). Dat betekent dat het ervaren van discriminatie zou kunnen leiden tot probleemgedrag en verminderde prestaties.

Mogelijk kan dit ook weer van invloed zijn op de verwachtingen van de docenten en ontstaat zoals het ware een ‘self-fulfilling prophecy’, waarin lagere of negatievere verwachtingen ten aanzien leerlingen ook leiden tot daadwerkelijke lagere prestaties of negatiever gedrag van deze leerlingen (Zajda & Zajda, 2021). In een studie van Reynolds (2007) is dit concreet aangetoond: wanneer de docent verbaal laat weten weinig verwachtingen te hebben van een student ten aanzien van een bepaalde taak, dan maakt de student deze taak ook slechter, en andersom: als de docent laat weten positieve verwachtingen te hebben van de student en het goed uitvoeren van een bepaalde taak, dan voert de student deze ook beter uit. Aanvullend hieraan zijn er ook bewijzen voor de theorie vanuit het concept ‘stereotype threat’: de angst om te voldoen aan de negatieve (racistische) stereotypen die mensen hebben over een bepaalde groep waartoe de persoon behoort. Deze dualiteit aan niet willen voldoen aan het negatieve stereotype, en de invloed van weinig verwachtingen vanuit een docent kan nadelig zijn voor iemands gezondheid (Jerald et al., 2017; Spencer et al., 2016; Williams et al., 2019b) en prestaties (Wassenberg, 2014).

Mogelijk heeft dit nog verdergaande gevolgen. Een bekend en goed beschreven fenomeen in de sociale psychologie, is dat onze waarnemingen gekleurd worden door onze verwachtingen (Spears & Tausch, 2015). Bij een stereotype beeld interpreteer je het gedrag van de ander ook vanuit dat beeld (Spears & Tausch, 2015). Wanneer leerlingen of studenten dus lagere prestaties laten zien, kan het goed zijn dat de docent die dit interpreteert als passend bij diens stereotype beeld dat leerlingen of studenten met een migratieachtergrond minder presteren. Zo wordt het stereotype beeld van de docent weer bevestigd en versterkt en bekend is dat stereotypen kunnen leiden tot discriminerend gedrag (Bodenhausen & Richeson, 2010; Pendry, 2015).

Zo kan er dus ook een cumulatie van sociale ongelijkheid ontstaan: discriminatie ervaren op school, kan leiden tot negatieve gevolgen zoals slechtere prestaties en dat kan weer leiden tot slechtere beeldvorming (stereotypering) bij onder meer docenten over de groep waar toe ze de leerling of student rekenen, wat weer leidt tot meer discriminatie en zo verder.

Kortom, sociale ongelijkheid in het onderwijs kent verschillende lagen van cumulatie. Dit komt doordat meerdere factoren samenkomen (intersectoraliteit), het probleem zich in verschillende onderwijsniveaus ontwikkelt, de ongelijkheid vanuit diverse bronnen (zoals medeleerlingen, docenten en institutionele systemen) voortkomt, en de gevolgen van discriminatie op hun beurt weer leiden tot verdere uitsluiting en ongelijkheid.



Afbeelding 3. Cumulatie van sociale ongelijkheid

1.7. Samenvatting

In dit hoofdstuk bespreken we de verschillende vormen van cumulatie van ongelijkheid en hoe deze zich manifesteren in de samenleving, met een specifieke focus op het onderwijs. Sociale ongelijkheid kan zich op verschillende manieren opstapelen, wat leidt tot een gecumuleerde impact op het leven van individuen en groepen.

De eerste vorm van cumulatie is intergenerationele cumulatie, waarbij ongelijkheid in de ene generatie doorspeelt in volgende generaties. Dit gebeurt bijvoorbeeld via de sociaaleconomische positie van ouders, die invloed heeft op de kansen van hun kinderen. Voorbeelden hiervan zijn de overdracht van vermogen en de socialisatie binnen gezinnen, waarbij racisme en wit privilege vaak worden doorgegeven.

De tweede vorm is intersectionele cumulatie, waarbij ongelijkheid een unieke vorm krijgt en cumuleert, doordat mensen in elkaar hakende vormen van benadeling en bevoordeling ervaren op basis van de verschillende groepen waartoe zij behoren, zoals op basis van bijvoorbeeld hun gender, etniciteit en sociaaleconomische positie. Voorbeelden hiervan zijn de unieke stereotypen die ontstaan door de combinatie van discriminatie op grond van gender en religie, zoals bij moslima's in Nederland.

De derde vorm betreft cumulatie van ongelijkheid in diverse levensdomeinen. Ongelijkheid beperkt zich vaak niet tot één domein van iemands leven, maar manifesteert zich in meerdere levensdomeinen tegelijkertijd, zoals onderwijs, arbeidsmarkt, zorg en huisvesting. Mensen uit etnische minderheidsgroepen ervaren vaak discriminatie in meerdere van deze domeinen tegelijkertijd, wat leidt tot cumulatie van deze ongelijkheid en een bredere impact op hun leven.

De vierde vorm is cumulatie van ongelijkheid over de levensloop. Benadeling of bevoordeling vroeg in het leven, heeft vaak een doorwerking naar latere levensfasen in hetzelfde levensdomein en/of in andere levensdomeinen. Dit betekent bijvoorbeeld dat vroege benadeling of bevoordeling in het onderwijs kan leiden tot latere benadeling of bevoordeling op de arbeidsmarkt.

De vijfde vorm is cumulatie van ongelijkheid over relaties heen. Ongelijkheid is niet uitsluitend een individuele ervaring, maar ook een collectieve ervaring die kan cumuleren door iemands sociale omgeving. Ongelijkheden die individuen afzonderlijk ervaren, kunnen elkaar versterken en nieuwe vormen van uitsluiting of marginalisering creëren. De literatuur over ongelijkheid in het onderwijs toont aan dat zowel intergenerationele factoren als intersectionele factoren een rol spelen bij de cumulatie van onderwijsongelijkheid. Opleidingsniveau en sociaaleconomische status van (groot)ouders hebben een grote invloed op de onderwijsuitkomsten van kinderen. Ook migratieachtergrond speelt een belangrijke rol.

Ook discriminatie en uitsluiting op basis van sekse, gender, seksuele oriëntatie en beperking komen veel voor in het onderwijs, wat eveneens kan leiden tot een cumulatie van ongelijkheid. Deze fenomenen zien we onder zowel docenten als medeleerlingen en op alle niveaus van het onderwijs, van basisschool tot hoger onderwijs. Effectief beleid gericht op het aanpakken van ongelijkheid in het onderwijs zou daarom rekening moeten houden met deze verschillende vormen van cumulatie. Dit betekent dat beleid niet alleen gericht moet zijn op individuele risicofactoren, maar ook op bredere systemische factoren, zoals institutionele discriminatie en tekortkomingen in onderwijssystemen. Alleen door een systeemkritische benadering te hanteren, kan de cumulatie van ongelijkheid effectief worden aangepakt. In hoofdstuk 3 komen we hier, op basis van de documentanalyse, op terug.

2. Analyse van de beleidsdocumenten

De documentanalyse richtte zich op vier opeenvolgende notities van het Ministerie van OCW over de plannen en doelen voor het hoger onderwijs (Strategische Agenda 2007, 2011, 2015 en 2019) en op een recente Agenda tegen Discriminatie en Racisme (2022).

Hierna bespreken we eerst samenvattend de vier Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs (par. 2.1, 2.2 en 2.3) en vervolgens de Agenda tegen Discriminatie en Racisme (par. 2.4). In beide stukken beantwoorden we de volgende vragen: op welke groepen lag de focus in het beoogde beleid, welke problemen en welke beleidsambities om deze aan te pakken werden daarbij benoemd. Vervolgens analyseren we het beleid aan de hand van twee vragen: hoe zijn verschillen in studiekansen verklaard en in het beleid geadresseerd, en lag de focus daarbij op het niveau van de individuele student/groepen studenten of van het onderwijssysteem. Bij de analyse hebben we gebruik gemaakt van de inzichten over cumulatie van ongelijkheid, en de daarin te onderscheiden vormen, zoals beschreven in Hoofdstuk 1. In de conclusies beantwoorden we drie vragen: wat was de focus van het beleid in deze nota's, hoe ontwikkelde dat zich in de loop der jaren, en in hoeverre was er daarbij aandacht voor de (cumulatie van) ongelijkheid?

2.1. Strategische Agenda's 2007, 2011, 2015 en 2019

In deze paragraaf beschrijven we de doelgroepen waarop de achtereenvolgende Strategische Agenda's zich richten.

Groepen waarop het beleid zich richtte

Alle vier de Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs hebben in hun beleidsplannen bepaalde doelgroepen voor ogen. Zo ligt de focus in de Strategische Agenda 2007 op 'sociaal-economisch kwetsbare' groepen, met als veelvuldig genoemde nadere aanduiding 'allochtone studenten' of 'niet-westerse allochtone studenten'; één keer gaat het om 'jongeren van Turkse en Marokkaanse komaf'. 'Vrouwen' en 'vrouwelijke hoogleraren' worden elk één keer als doelgroep benoemd.

De Strategische Agenda 2011 richt zich op 'degenen die meer uitdaging behoeven en degenen die vroegtijdig uitvallen', zonder de laatstgenoemde categorie nader te specificeren, zoals in de navolgende Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs wel is gebeurd.

De Strategische Agenda 2015 schenkt aandacht aan specifiek benoemde groepen vanwege hun 'tegenvallende in- en doorstroom'. Het gaat om studenten 'met een lage sociaaleconomische status', 'uit lagere sociaaleco-

nomische milieus' of 'van ouders met lagere inkomens', en daarnaast om 'allochtone studenten', 'niet-westerse allochtone studenten' of 'studenten met een niet-westerse achtergrond'. Eén keer wordt de link gelegd tussen etnische achtergrond en SES: 'studenten uit groepen met een lagere sociaal-economische status (SES), waartoe ook vaak niet-westerse allochtonen behoren' (p. 51).

Naast studenten komen ook docenten ter sprake, te weten 'docenten met een niet-westerse achtergrond' en 'vrouwen in (hogere) posities en in hoogleraarsfuncties', vanwege hun 'ondervetegenwoordiging' in het hoger onderwijs. Ook het belang van de toename van 'studenten en wetenschappers met verschillende achtergronden' wordt enkele keren benoemd, met als argument dat 'pluriformiteit van perspectieven kan leiden tot meer creativiteit en innovatie' (p. 35).

De Strategische Agenda 2019 spreekt van 'studenten met een minder kansrijke start', 'studenten met een niet-westerse achtergrond', 'mbo-studenten met een niet-westerse migratieachtergrond', 'eerstegeneratiestudenten' (bedoeld worden studenten in het hoger onderwijs van wie de ouders geen, wat wij noemen, theoretische opleiding hebben gevolgd), en één keer van 'studenten van ouders met een lager inkomen'. Daarnaast gaat het in deze Agenda enkele keren om studenten 'met een (functie)bepierking' of 'arbeidsbepierking'.

2.2. Beleidscontext, probleemschets en beleidsambities

In deze paragraaf beschrijven we eerst de bredere beleidscontext die inleidend in de opeenvolgende Agenda's is geschetst. Daarna zoomen we in op de specifieke problemen en beleidsambities waarop de Agenda's zich richtten.

Beleidscontext

De Strategische Agenda van 2007 benadrukt het belang van een 'goed opgeleide beroepsbevolking' (p. 4). Volgens deze Agenda is hoger onderwijs namelijk een belangrijke 'aanjager van de kenniseconomie', en moet de Nederlandse student voorbereid worden op de 'steeds internationaler wordende arbeidsmarkt' (p. 4). In dit kader wordt ook gewezen op het belang van leren 'omgaan met culturele diversiteit', want: 'de arbeidsmarkt vraag immers om mensen die gewend zijn over de grenzen te kijken en kunnen omgaan met culturele diversiteit' (p. 4). Er moet, aldus de Agenda, veel meer werk worden gemaakt van een 'ambitieuze studiecultuur'. Maar daarvan is nog te weinig sprake. Dat geldt vooral voor 'allochtone studenten'. Hun onderwijspositie verbetert, maar het 'rendement' van 'niet-westerse allochtonen is zorgwekkend' (p. 26), aldus deze Agenda. Met rendement wordt hier bedoeld: 'het percentage studenten dat na 6 jaar een diploma in het hoger onderwijs heeft behaald'.

De Strategische Agenda van 2011 opent met dat Nederland 'een positie in de voorhoede van kenniseconomieën' moet innemen. Uitspraken over 'internationale allure', 'onderzoek van wereldklasse' en 'wetenschappelijk toptalent' getuigen eveneens van deze ambitie. Daarom moet het opleidingsniveau 'omhoog,' waarbij de 'hoge uitval en switch' onder studenten een 'zwakke plek' vormen, aldus de Agenda (pp. 8-9). 'De lat moet dan ook omhoog, over de

hele linie van het onderwijs, zowel in de opleidingen zelf als aan de kant van de student' (p. 12). Studenten moeten volgens de Agenda daartoe meer aan 'zelfselectie' doen, en opleidingen moeten 'selecteren aan de poort'. Daardoor 'worden studentengroepen vaak homogener van samenstelling of motivatie hetgeen de prestaties van alle studenten bevordert' (p. 19). Wat bedoeld wordt met 'homogener van samenstelling' wordt niet gezegd.

De Strategische Agenda van 2015 opent niet meer met vergezichten als in 2011, maar pragmatisch: 'De opleiding die het meest waardevol is, is de opleiding die aansluit bij iemands capaciteiten, motivatie en interesses. Het is de opleiding waarbij de juiste student op de voor hem of haar juiste plek zit' (p. 2). Dit is ook belangrijk vanwege de 'vormende functie' van het hoger onderwijs, het 'leidt de leiders van de toekomst op' (p. 1). De juiste student komt volgens de Agenda vaak niet op de juiste plek terecht, en niet alleen omdat studenten te weinig bewust kiezen en onvoldoende aan zelfselectie doen. Ditmaal benadrukt de Agenda ook dat er studenten zijn 'voor wie hoger onderwijs nu níet vanzelfsprekend is' (p.2). Zoals in de Agenda van 2007 worden ook in deze Agenda achterblijvende in- en doorstroom met name gelieerd aan de sociaaleconomische of etnische achtergrond van studenten.

De Strategische Agenda van 2019 wijst op de internationaal gezien lage score van Nederland op studievoortgang en het aantal studenten dat nominaal een opleiding in het hoger onderwijs afrondt. De overgang van het middelbaar beroepsonderwijs en het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs is volgens de Agenda voor veel studenten een moeilijk te overkomen barrière. Naast SES en migratieachtergrond wordt in deze Agenda ook benoemd dat studenten die als eerste uit hun familie naar het hoger onderwijs gaan daarvoor mogelijk 'minder gemakkelijk hun weg vinden' (p. 45).

Problemen en ambities

Het voornaamste in de **Agenda 2007** benoemde probleem vormen de geringe doorstroomkansen en het 'lagere studiesucces' binnen het hoger onderwijs van studenten uit 'sociaaleconomisch kwetsbare groepen'. Vooral 'allochtone studenten' hebben minder doorstroomkansen en een 'minder ambitieuze studiecultuur', aldus de Agenda. Het ministerie wil daarom werk maken van een 'meer ambitieuze studiecultuur' en verhoging van 'het studiesucces van allochtone studenten' (p. 9): 'ambitie is de rendementscijfers van allochtone studenten op hetzelfde niveau te krijgen als die van autochtone studenten' (p. 26). Daarnaast is de ambitie een 'excellent onderzoeksklimaat' te creëren, gericht op doorstromen in hogere functies van vrouwen en het stimuleren van 'allochtoon onderzoekstalent' (pp. 12-13). Ten slotte is er ook aandacht voor 'een leven lang leren', vooral ten behoeve van mbo'ers die 'nog niet in het bezit zijn van een hoger onderwijs diploma' (p. 27).

In de **Agenda 2011** komt de thematiek van doorstroom en studiecultuur opnieuw aan de orde, ditmaal expliciet gekoppeld aan de 'uitval en switch' die volgens de Agenda in hoge mate voorkomt (p. 8). Deze Agenda benoemt als enige geen specifieke doelgroepen van het beleid. Wat het onderwijs zelf betreft wordt de wenselijkheid benadrukt van meer differentiatie naar vorm en niveau van het onderwijs. Dit om de 'diversiteit', naar vooropleiding, belangstelling, niveau en leeftijd, recht te doen van de studentenpopulatie (p. 9). Een deel van hen is 'onvoldoende uitgedaagd en een ander deel valt juist voortijdig uit' (p. 9), aldus de Agenda. 'De studiecultuur aan hogescholen en universiteiten kenmerkt zich in 2025 door uitdaging, presteren en het maximale uit je studie en je eigen vermogens halen' (p. 5). De lat moet volgens het ministerie voor zowel de opleidingen als de studenten omhoog. Hiermee gepaard gaan hogere toelatingseisen (aan studenten die met een hbo-propedeuse het weten-

schappelijk onderwijs instromen); selectie aan de poort is volgens deze Agenda nodig, ook om 'bewust kiezen en zelfselectie' bij studenten te stimuleren (p. 19). Daarnaast wordt de basisbeurs in de masterfase omgezet naar een lening, en gaan masterstudenten dus meer voor hun hoger onderwijs betalen. Verder komt 'leven lang leren' opnieuw ter sprake, om werkenden voldoende mogelijkheden te bieden om hoger onderwijs te volgen, onder andere door meer flexibiliteit in het onderwijsaanbod.

De **Agenda 2015** accentueert het streven naar een 'opleiding waarbij de juiste student op de voor hem of haar juiste plek zit' (p. 2). In deze notitie wordt daarbij zowel geduid op studenten die een opleiding kiezen die niet bij hen past als op studenten voor wie hoger onderwijs nu niet vanzelfsprekend is (die zichzelf dus onterecht uitsluiten, zo impliceert de tekst). Opnieuw wordt in dit kader gepleit voor meer differentiatie, maar nu minder vanuit het belang van selectie aan de poort dan vanuit 'redeneren vanuit de individuele student en zijn leerloopbaan' (p. 3). Het gaat daarbij zowel om programma's voor talentontwikkeling en om een flexibeler onderwijsaanbod als om aandacht voor 'groepen die achterblijven', bijvoorbeeld door een hoge mate van uitval. 'Niet-westerse allochtone studenten' en 'studenten met ouders uit een lager sociaaleconomisch milieu' worden hierbij met name genoemd: extra aandacht is volgens de Agenda voor hen nodig bij het matchingsproces en bij tutoring en mentoring, het laatste bijvoorbeeld door inzet van ho-studenten als rolmodel (p. 43). Ook wordt gesteld dat het hoger onderwijs kleinschaliger moet worden, zodat docenten meer tijd hebben voor individueel contact met studenten. In dat verband wordt gesproken van 'kleinschalige leergemeenschappen' en van 'community-vorming' om een gevoel van verbondenheid te creëren dat studenten helpt beter te functioneren in het onderwijs (pp. 24-25).

De term 'toegankelijkheid van het hoger onderwijs' doet in deze Agenda zijn intrede. Gewezen wordt op het belang van verhoging van de 'sociaal-culturele toegankelijkheid' van het hoger onderwijs, door een betere samenwerking tussen toeleverende en afnemende scholen, door leerlingen in een vroeg stadium kennis te laten maken 'met die andere cultuur van het hoger onderwijs', door het instrument van de studiekeuzecheck en door een 'open cultuur' te creëren (p. 50).

Net als in de Agenda van 2007 wordt extra aandacht voor mbo'ers bepleit bij de doorstroming naar hoger onderwijs. De notitie benoemt de minder gunstige kansen voor werknemers met een mbo 2/3 opleiding en de functie van hoger onderwijs als 'motor van emancipatie en verheffing' (p. 8), ook in het licht van de recente waarschuwing (vanuit SCP en WRR) dat de tegenstelling tussen 'hoog en 'laagopgeleiden' lijken toe te nemen. In dit verband wijst de Agenda op de verbeterende deelname aan het hoger onderwijs van studenten met een 'lage sociaaleconomische status' en van 'eerste generatie allochtone studenten'. 'Toch blijven allochtone studenten wat betreft deelname achter bij autochtone studenten' (p. 13), aldus de Agenda.

De Agenda van 2015 benoemt de recente beleidsvoornemens tot afschaffing van de basisbeurs en invoering van het studievoorschot. Het vrijkomende bedrag moet ingezet worden voor een 'zichtbare kwaliteitsimpuls' (p. 6). Deze Agenda staat in het teken daarvan, zo valt te lezen, onder meer door de genoemde kleinschaligheid en intensivering van het contact tussen docenten en studenten. Een ander speerpunt is 'kwalitatief goede en inspirerende docenten en onderwijsleiders' (p. 35). Onder deze noemer wordt ook aandacht geschonken aan 'diversiteit in personeelsbeleid' (gericht op toename van vrouwen in hogere functies en van studenten/wetenschappers met 'verschillende achtergronden').

Expliciet wordt hierbij de inbreng van uiteenlopende perspectieven benoemd: 'die kan leiden tot meer creativiteit en innovatie' (p. 35). Ten slotte onderstreept de Agenda van 2015, zoals de twee voorgaande Agenda's, het belang van het 'Leven Lang Leren', daarbij nu expliciet benoemend dat het (ook internationaal) achterblijft in het Nederlandse onderwijsstelsel.

De **Agenda 2019** benadrukt in de inleiding dat opleidingsniveau de 'belangrijkste voorspeller (is) voor de sociaal-culturele en economische positie in de samenleving (SCP, 2014). Er wordt dan ook wel gesproken van 'opleidingsniveau als nieuwe sociale scheidslijn' (SCP & WRR, 2014)' (p. 25). Niettemin doet de Agenda ook op andere categorieën dan opleidingsniveau bij het beschrijven van de 'geringere in- en doorstroom van studenten', zoals 'minder dan modaal inkomen', 'sekses', 'niet-westerse achtergrond', 'eerstegeneratiestudent zijn' en een 'functiebeperking hebben'. De belangrijkste redenen voor 'uitval en switch' liggen volgens de Agenda aan de kant van de student: 'verkeerde studiekeuze, verwachtingen die niet zijn uitgekomen en onvoldoende motivatie' (p. 20).

De beleidsvoornemens richten zich op het verhogen van de toegankelijkheid van het onderwijs en van het 'studentsucces' ('Het is belangrijk dat studenten de kans krijgen om het maximale uit de studie te halen. Daarom gaat het in deze strategische Agenda over studentsucces en niet over studiesucces', p. 45). Als barrières waar studenten tegenaan lopen noemt de Agenda onvoldoende voorbereiding tijdens de vooropleiding op instroom in het hoger onderwijs en als eerste uit de familie naar het hoger onderwijs gaan en daardoor minder gemakkelijk de weg vinden. Daarom is 'inclusief onderwijs' nodig: studenten behoeven volgens de Agenda meer aandacht voor hun persoonlijke omstandigheden, begeleiding en ondersteuning om hun studie succesvol af te ronden en soms ook meer tijd. 'Bij inclusief hoger onderwijs hoort ook dat studenten zich

thuis voelen binnen een instelling en dat zij rolmodellen hebben waarmee ze zich kunnen identificeren. Ze moeten merken dat er aandacht is voor de toenemende diversiteit en voor de ondersteuningsbehoeften die dat met zich mee brengt' (p. 53).

De toenemende diversiteit van de studentenpopulatie vraagt ook om meer flexibiliteit in het onderwijsaanbod, aldus deze Agenda. Dat vraagt van instellingen dat zij kunnen variëren in de aanpak en inrichting van opleidingen en de mate van eigen regie van studenten over hun studieroute. Om op de behoeften van studenten in te spelen wil het ministerie van OCW daarnaast de vraag naar 'leven lang ontwikkelen' stimuleren: 'Het actieprogramma Leven Lang Ontwikkelen is gericht op het versterken van de leercultuur en het verlagen van drempels voor de gehele beroepsbevolking' (p. 65) (de eerdere beleidsterm Leven Lang Leren wordt in de Agenda niet meer genoemd).

2.3. Analyse: verklaring en aanpak van groepsverschillen in studie uitkomsten

Accenten in de opeenvolgende Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs
De situatie van groepen studenten die wat betreft studiesucces in hoger onderwijs 'achterblijven' wordt in de opeenvolgende Agenda's doorgaans benoemd in termen van 'minder kansen op instroom en doorstroom', 'meer uitval en switch'. In geen van de Agenda's wordt gesproken in termen van benadeling of bevoordeling van groepen studenten. We zien dat achterliggende oorzaken voornamelijk gesitueerd worden binnen de groepen zelf: zij hebben een 'minder ambitieuze studiecultuur' (in: Agenda 2007), maken 'minder bewust studiekeuzen' en doen minder aan 'zelfselectie' (kiezen wat bij je past) (in: Agenda

2011). Het beleid moet daar verbetering in brengen. In 2011 wordt daarbij expliciet aangegeven dat de lat hoger moet en strengere selectie aan de poort nodig is.

In 2015 zien we een lichte kentering: naast het maken van een verkeerde keuze geldt nu ook 'zelfselectie' vanwege onbekendheid met 'die andere cultuur van het hoger onderwijs' (p. 50) als oorzakelijke factor voor de 'achterblijvende' instroom in het hoger onderwijs van groepen studenten. Het beleid richt zich daarom meer op verhoging van de toegankelijkheid van het hoger onderwijs, door meer individuele aandacht voor studenten, voor het matchingsproces, en voor een vroege kennismaking 'met die andere cultuur van het hoger onderwijs'. Naast cultuur worden ook financiële en informatiedrempels van invloed geacht op de toegankelijkheid van het hoger onderwijs. De drempels worden op het niveau van groepen geformuleerd, zoals formuleringen als 'problematiek rond niet-westerse allochtonen' (p. 43) suggereren.

Tegelijk kondigt deze Agenda van 2015 de afschaffing van de basisbeurs en invoering van het studievoorschot aan (p. 6), die juist een hogere financiële drempel opwerpen naar hoger onderwijs voor de doelgroepen (met en zonder migratieachtergrond) met lage inkomens. De vraag of de beoogde, uit de bezuiniging te financieren, kwaliteitsimpuls dit effect kan keren wordt verder niet aan de orde gesteld.

Ook in 2019 worden de belangrijkste redenen voor de kernproblemen van 'uitval en switch' bij de groepen studenten gelegd: 'verkeerde studiekeuze, verwachtingen die niet zijn uitgekomen en onvoldoende motivatie' (p. 20). Deels zoekt de Agenda de verklaring in de vooropleiding, die studenten onvoldoende zou voorbereiden op de overgang naar het hoger onderwijs (p. 45). Daarnaast

gaat het om een culturele verklaring: vooral eerstegeneratiestudenten zouden minder gemakkelijk hun weg vinden omdat zij als eerste uit hun familie naar het hoger onderwijs gaan (p. 45). Er wordt niet gezegd waarom zij dan minder gemakkelijk hun weg zouden vinden. De voorgestelde aanpak benadrukt nog meer dan gebeurt in 2015 de verhoging van de 'toegankelijkheid van het onderwijs' als beleidsambitie, met een nog uitgebreider pakket aan maatregelen om studenten te ondersteunen (p. 8). In 'inclusief onderwijs' komt, naast zaken als studiekeuze en selectie, 'studentenwelzijn' meer prominent op de voorgrond, met aandacht voor binding, identificatie en de ondersteuningsbehoeften 'die de toenemende diversiteit met zich meebrengt' (p. 53).

Opmerkelijk is dat de Agenda's van 2007, 2015 en 2019 specifieke groepen benoemen in hun probleemanalyse, maar dat die vervolgens niet terugkomen in hun beleidsaanpak. Daarin wordt meestal in algemene termen gesproken over de met het beleid beoogde studenten. Waarmee dus feitelijk algemeen beleid werd gericht op wat als groepsspecifieke problematiek is aangemerkt. Over de achtergrond hiervan kunnen we slechts speculeren. Gaat het bijvoorbeeld om het voorkomen van verdere stereotypering van bepaalde groepen, of juist om te voorkomen dat maatschappelijk protest ontstaat vanwege de specifieke investering in bepaalde groepen? Of gold de aanname dat generiek beleid effectiever is dan specifiek beleid? Hoe dan ook lijkt het risico aanwezig dat het beoogde beleid ineffectief is door niet te specificeren voor wie het is bedoeld, met verwatering van de gepleegde investering als gevolg.

Aandacht voor vormen van (cumulatie van) ongelijkheid

De Agenda 2007 bevat geen verwijzing naar mogelijke vormen van discriminatie. Er is een impliciete hint in te lezen naar intergenerationele cumulatie van ongelijkheid, in die zin dat het beleid zich de groepen met een relatief 'laag

rendement' onderscheidt op basis van kenmerken van hun ouders. Als oorzaak voor geringe 'doorstroom' of 'slagingsrendement' wordt genoemd: vooral 'allochtone studenten' hebben een minder 'ambitieuze studiecultuur'.

Cumulatie van ongelijkheid over de levensloop komt in beperkte mate (impliciet) ter sprake in het kader van beleid gericht op 'een leven lang leren', met name voor mbo'ers die 'nog niet in het bezit zijn van een hoger onderwijs diploma' (p. 27). De laatste uitspraak weerspiegelt het bestaan van de norm van het hoogopgeleid zijn.

Een verwijzing naar intersectionaliteit ontbreekt. De Agenda omschrijft de benoemde groepen aan de hand van afzonderlijke categorieën, te weten SES en migratieachtergrond, waarbij gering 'onderwijsrendement' voornamelijk aan hun '(studie)cultuur' wordt toegeschreven. Ook de andere vormen van cumulatie van ongelijkheid, over relaties en levensdomeinen heen, komen niet aan de orde.

De Agenda van 2011 benoemt geen afzonderlijke doelgroepen. Intergenerationele overdracht is dan ook niet aan de orde. Wel wordt, zij het beperkt, ingegaan op cumulatie van ongelijkheid over de levensloop en over levensdomeinen, in het kader van 'leven lang leren'-beleid dat werkenden meer mogelijkheden biedt om hoger onderwijs te volgen. Daarbij wordt een 'hogere opleiding' vooral gerelateerd aan het belang van een 'duurzaam inzetbare arbeidsmarktpopulatie', niet aan de verhoging van individuele arbeidsmarktkansen. De andere vormen van cumulatie van ongelijkheid, te weten intersectionaliteit en ongelijkheid over relaties heen, worden niet geadresseerd.

Zoals de Agenda van 2007, onderscheidt ook die van 2015 groepen op basis van afzonderlijke kenmerken van generatie(s) voor hen, zoals SES, inkomen, 'allochtoon' en 'niet-westers allochtoon' of eerstegeneratiestudent zijn. Daarmee wordt opnieuw impliciet gerefereerd aan de intergenerationele overdracht van in- en doorstroomkansen in het hoger onderwijs. Eén keer in de tekst wordt de mogelijke samenhang geïmpliceerd tussen SES en migratieachtergrond: 'studenten uit groepen met een lagere sociaaleconomische status (SES), waartoe ook vaak niet-westerse allochtonen behoren' (p. 51), zonder dat echter op de mogelijke interactie en implicaties ervan wordt ingegaan. Intersectionaliteit is daarmee ook in deze Agenda geen thema. Dit komt eveneens tot uiting in het accent op cultuur(verschil) als oorzaak van verschillen tussen groepen in 'studiesucces' in het hoger onderwijs.

Cumulatie van ongelijkheid over de levensdomeinen komt langs twee lijnen ter sprake. Enerzijds in relatie tot de kansen op werk, die vooral voor mbo'ers 'relatief laag' zijn volgens de beleidstekst vanwege de veranderende behoeften van de arbeidsmarkt. Anderzijds vanwege het belang van een 'hogere opleidingsniveau' voor de democratie. Want een democratie 'bestaat bij de gratie van mensen die nadenken over wat voor gemeenschap we willen zijn. Mensen die de toon aangeven in hoe we in deze samenleving met elkaar omgaan, wat we belangrijk vinden en welke keuzes daaruit voortvloeien. Hoger onderwijs moet niet alleen opleiden tot het maken van die keuzes, maar ook voor het leiden en op scherp stellen van het debat hierover' (p 1). Een 'laag opleidingsniveau' komt minder ten goede aan de democratie, zo benadrukt ook deze tekst de norm van hoger opgeleid zijn. Ook benoemt de Agenda de functie van het hoger onderwijs 'als motor van emancipatie en verheffing', mede van belang in het licht van de toenemende culturele en sociale tegenstelling tussen 'hoog en laagopgeleiden' (p. 8).

Cumulatie van ongelijkheid over de levensloop komt opnieuw ter sprake, in relatie tot de kansen op werk. Het ‘leven lang leren’ moet de arbeidsmarkt-kansen van mbo’ers verhogen, en ook faciliteren dat mensen na een periode op de arbeidsmarkt terugkeren naar het hoger onderwijs.

Aan cumulatie van ongelijkheid over relaties heen wordt in deze Agenda voor het eerst expliciet aandacht besteed. Het gaat hierbij om het versterken van netwerken onder studenten, door middel van ‘kleinschalige leergemeenschappen’, community-vorming en inzet van ho-studenten als mentor, maatregelen om studenten te helpen ‘uitval en switch’ te voorkomen (p. 43). De ambitie om de vertegenwoordiging van vrouwen en mensen ‘van verschillende achtergronden’ in het hoger onderwijs te verhogen zou eveneens steunend kunnen zijn voor studenten, bijvoorbeeld vanwege de mogelijkheid van identificatie of representatie van hun gemeenschap. Dit argument wordt echter niet genoemd. Het beoogde rendement voor het onderwijs staat voorop: een ‘grotere pluriformiteit in perspectieven kan leiden tot meer creativiteit en innovatie’ (p. 35).

Ook de Agenda van 2019 refereert impliciet aan intergenerationele overdracht van onderwijskansen door groepen met een ‘minder kansrijke start’ te onderscheiden. Intersectionaliteit is niet aan de orde, aangezien opnieuw groepsonderscheid gemaakt wordt op basis van afzonderlijke categorieën, waarbij aanduidingen de SES van studenten betreffen of hun migratieachtergrond, en een enkele keer ook een beperking.

De term ‘allochtoon’ is verdwenen uit het vocabulaire, hetgeen waarschijnlijk in verband staat met het advies vanuit de WRR om de dichotomie ‘allochtoon-autochtoon’ te verlaten (Bovens et al., 2016)⁶. Overigens is gebruik van het onderscheid ‘westers-niet westers’, dat de WRR eveneens afraadt, nog gehandhaafd in deze Agenda.

Er is impliciete aandacht voor cumulatie van ongelijkheid over de levensdoelstellingen en de levensloop, door het benoemen van het opleidingsniveau als de belangrijkste voorspeller voor de sociaal-culturele en economische positie in de samenleving. De Agenda noemt in dit kader ook de noodzaak van het vergroten van digitale geletterdheid en digitale vaardigheden ten behoeve van ‘betere kansen’ voor studenten en werknemers op de arbeidsmarkt (p. 73). Verder wordt weer het belang van Leven Lang Leren benadrukt, mede met het oog op de veranderende eisen van de arbeidsmarkt. Deze stelt ook hogere eisen aan het ‘adaptatie- en leervermogen van mensen’ (p. 26). In dit verband doet de term ‘leven lang ontwikkelen’ zijn intrede, gericht op ‘het versterken van de leercultuur en het verlagen van drempels voor de gehele beroepsbevolking’ (p 65).

De Agenda van 2019 besteedt, net als die van 2015, aandacht aan ongelijkheid over relaties heen door het belang te onderstrepen van versterking van het sociale netwerk, bevordering van gemeenschapsvorming en binding aan het onderwijs onder studenten. De term ‘inclusief onderwijs’ wordt geïntroduceerd, waarbij naast persoonlijke ondersteuning van studenten beoogd wordt

⁶ Het label ‘allochtoon’ is technisch niet correct voor de nakomelingen van migranten, heeft een uitsluitende werking en roept negatieve associaties op. Het onderscheid ‘westers versus niet-westers’ is niet langer bruikbaar. De verschillen binnen deze twee groepen zijn groot en het onderscheid is rangschikkend, aldus de toelichtende tekst op de site van de WRR. <https://www.wrr.nl/publicaties/verkenningen/2016/11/01/migratie-en-classificatie-naar-een-meervoudig-migratie-idiom-34>

dat zij zich thuis voelen binnen het onderwijs en rolmodellen hebben waarmee ze zich kunnen identificeren. In geen van deze agenda's wordt gerept over verschillende vormen van discriminatie of racisme.

2.4. Agenda tegen Discriminatie en Racisme 2022⁷

Deze Agenda past niet in het rijtje van strategische Agenda's, maar wordt meegenomen in deze verkenning vanwege het unieke karakter ervan en de uitsluitende focus op het tegengaan van sociale ongelijkheid. Deze agenda beschrijft hoe het ministerie van OCW de vier jaar na 2022 discriminatie en racisme tegen wil gaan en inclusie en gelijkwaardigheid wil bevorderen. We beschrijven, in de subparagrafen 2.1 en 2.2, de doelgroepen, beleidscontext, probleemschets en ambities waarop de Agenda zich richtte. Daarna analyseren we, in 2.3, welke accenten de Agenda van 2022 laat zien in de verklaring en aanpak van verschillen in studie uitkomsten, en in hoeverre daarbij aandacht is besteed aan de door ons onderscheiden vormen van (cumulatie van) ongelijkheid.

Groepen waarop het beleid zich richtte

In de inleidende probleemstelling van deze Agenda van 2022 ligt een sterk accent op de achterstelling die bepaalde groepen in de samenleving onder vinden vanwege discriminatie en racisme. 'Met veel pijn, onrecht, verdriet en tegenslag als gevolg' (p. 3). Benadeling van groepen studenten komt hier dus duidelijk ter sprake. Over bevoordeling van bepaalde groepen wordt niet besproken. Benoemd wordt dat het lesmateriaal 'stereotype beelden' bevat

⁷ Hanneke Felten en Serena Does hebben op verzoek van het ministerie van OCW meegelezen en geadviseerd tijdens de ontwikkeling van deze Agenda. Zij hebben niet de analyse op deze agenda uitgevoerd voor het huidige onderzoek.

van 'Nederlanders met een migratieachtergrond': zij 'hebben bijvoorbeeld in boeken vaker een lagere maatschappelijke status dan Nederlanders zonder migratieachtergrond'. Ook slavernij komt aan de orde. Dat 'wordt vaak alleen belicht vanuit het perspectief van de kolonisator of ontbreekt zelfs helemaal in geschiedenisboeken.' (p. 9). Ook over andere groepen bestaan stereotypen, volgens de Agenda: 'Zo heeft slechts 13% van de moeders in kinderboeken een betaalde baan.' (p. 11). Ook 'experts van kleur' zijn minder op tv te zien, aldus de Agenda (pp. 10-11).

Verder kaart de Agenda van 2022 voor het eerst het probleem van 'onder advisering'⁸ aan. Daar hebben kinderen van ouders met 'een lage sociaaleconomische status (SES)' en 'laagopgeleide' ouders vaker mee te maken en 'er zijn signalen dat ook migratieachtergrond of etniciteit van een leerling meespeelt' (p. 15). Stagediscriminatie wordt eveneens benoemd als probleem, en benadeelt vooral 'studenten met een migratieachtergrond', 'eerste generatiestudenten' (met en zonder migratieachtergrond), 'lhbtiq+ studenten' en 'studenten met een beperking' (p. 16).

Succes in het onderwijs en op de arbeidsmarkt staat volgens de Agenda eveneens in verband met ongelijke kansen voor bepaalde groepen studenten. Leerlingen 'met bepaalde minderheidsachtergronden' krijgen door institutionele uitsluitingsmechanismen en (onbewuste) vooroordelen 'minder vertrouwen van hun docenten, wat invloed heeft op hun prestaties', aldus de Agenda (p.16). Bovendien verwijst de Agenda naar onderzoek van het SCP (Andriessen et al., 2020) waaruit blijkt dat meer dan de helft van de 'Turks-,

⁸ Onder advisering verwijst naar de situatie waarin een leerling op de basisschool een lager schooladvies krijgt dan passend is op basis van hun capaciteiten, prestaties en/of potentieel (Yenga et al., 2024).

Marokkaans-, Surinaams- en Antilliaans-Nederlandse' studenten en scholieren ervaring met discriminatie in het onderwijs heeft. Verder wordt verwezen naar een door het ministerie van SZW geïnitieerd onderzoek naar effectieve interventies voor gelijke kansen op de arbeidsmarkt voor mbo'ers met een migratieachtergrond (p. 16-17).

Als het gaat om concreet onderwijsbeleid ligt de focus op jongeren op mbo-niveau 2 (maatwerk door middel van kleinere klassen en extra begeleiding) en op 'jongeren in een kwetsbare positie' (extra begeleiding op school en meer aandacht van scholen voor nazorg ná uitstroom richting werk of dagbesteding) (p. 17). Voor 'personen met een beperking' wordt toegankelijkheid van de leeromgeving nagestreefd.

Beleidscontext, probleemschets en beleidsambities

In het voorwoord stelt de Agenda van 2022 dat discriminatie en racisme aan de orde van de dag zijn. 'Als overheid bestrijden we daarom (institutionele) uitsluiting en kijken we hoe we iedereen eerlijke kansen kunnen bieden' (p. 3). Als belangrijke randvoorwaarde voor hierop gericht beleid benoemt de Agenda een intersectionele benadering: 'wat wil zeggen dat we steeds kijken hoe verschillende vormen van ongelijkheid zich tot elkaar verhouden en elkaar versterken', (p. 6), inclusief, respectvol taalgebruik, een lerende aanpak en samenwerking 'met experts uit verschillende gemeenschappen om zo verschillende perspectieven te incorporeren' (p. 6).

Een eerste speerpunt van het beoogde beleid is een 'inclusief aanbod': 'Onderwijsprogramma's, les- en studiemateriaal bevatten een brede weergave van de geschiedenis en de maatschappij met aandacht voor discriminatie en racisme' (p. 9).

Het gaat daarbij om het voorkomen van stereotypering, discriminatie en racisme in lesmateriaal, curriculum en schoolcultuur en het bevorderen van kennis over het koloniale verleden en de migratiegeschiedenis (pp. 9-10).

Het tweede speerpunt betreft 'ontwikkelen zonder obstakels' (p. 5), zoals die veroorzaakt worden door lage verwachtingen en onder advisering van leerlingen. Zij krijgen 'een schooladvies dat bij hen past en vrij is van vooroordelen' (p. 15-16). Daarnaast door het tegengaan van stagediscriminatie, evenals institutionele uitsluiting, (onbewuste) vooroordelen en discriminatie die volgens de Agenda het studiesucces van leerlingen negatief kunnen beïnvloeden. In het kader van plannen voor onderzoek naar onder advisering wordt bij dit speerpunt wederom expliciet de toepassing van een intersectionele benadering benoemd. 'Dit type onderzoek willen we op meer onderwerpen inzetten, sociaaleconomische status en migratieachtergrond zijn sterk met elkaar verweven en moeten dus in samenhang worden gezien, ook met andere persoonskenmerken' (pp. 15-16). Ten slotte wil het ministerie zich richten op extra begeleiding, maatwerk, het voorkomen van 'uitval', en op versoepeling van het bindend studieadvies voor hoger onderwijs. Het gaat om het type voornemens dat in de eerdere Agenda's eveneens aan de orde was, maar dat nu wordt benoemd in het kader van obstakels voor de ontwikkeling van studenten.

Een derde speerpunt is een 'veilige, toegankelijke en inclusieve leeromgeving' (p. 19), een omgeving die zich kenmerkt door inclusie en waar gelijkwaardigheid de norm is. Binnen deze omgeving worden discriminatie, racisme, seksuele intimidatie en seksueel geweld, uitsluiting, stereotypering en vooroordelen tegengegaan, aldus de Agenda van 2022 (p. 19). Om dit te bewerkstelligen worden een aantal acties geformuleerd. Op het terrein van veiligheidsbeleid gaat het bijvoorbeeld om een onafhankelijk meldpunt voor ouders en kinderen en om het monitoren van ervaren sociale veiligheid in het hoger onderwijs. Ten

behoefte van het bevorderen van eerlijke kansen voor iedereen gaat aandacht uit naar personeelsbeleid en professionalisering van docenten en leidinggevenden. De laatste moeten de uitwisseling van verschillende perspectieven stimuleren en zich bewust zijn van hun sleutelrol bij het tegengaan van discriminatie en racisme (p.23). De tekst over toegankelijkheid van het onderwijs spitst zich toe op ‘personen met een beperking’, waarbij het gaat om het wegnemen van fysieke, communicatie- en informatiedrempels.

De Agenda van 2022 bevat ten slotte een bijlage met definities van de termen discriminatie, dekolonisatie, diversiteit, gelijkwaardigheid, inclusie, institutioneel racisme, lhbtqi+ discriminatie, microagressie, racisme, seksisme en validisme.

Aandacht voor vormen van (cumulatie van) ongelijkheid

De Agenda tegen Discriminatie en Racisme behandelt de achterstelling voor bepaalde groepen studenten als gevolg van discriminatie en racisme. Daarmee staat ongelijkheid van onderwijskansen duidelijk meer centraal dan in de Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs van 2007 t/m 2019. De Agenda van 2022 duidt impliciet op intergenerationele cumulatie van ongelijkheid door studenten te typeren naar hun sociaal(economische) of etnische achtergrond: ‘Nederlanders met een migratieachtergrond’, mensen met een migratieachtergrond of van kleur’, ‘kinderen van ouders met een lage sociaaleconomische status (SES) en laagopgeleide ouders’, ‘studenten van de eerste generatie’, ‘Turks-, Marokkaans-, Surinaams- en Antilliaans-Nederlandse studenten en scholieren’. Daarnaast gaat het soms over ‘personen met een beperking’. Meestal betreft het dus een typering naar achtergrondkenmerken, maar afwijkend van de voorgaande Agenda's staan niet daarmee geassocieerde gebreken centraal, maar benadeling op deze gronden in de vorm van stereotypering, onder advisering, uitsluiting en discriminatie. De ernstiger vormen

van benadeling, uitsluiting en discriminatie, zijn volgens de Agenda vooral te zien bij studenten met een ‘minderheids’- of ‘migratieachtergrond’. Kort wordt ook het slavernijverleden aangehaald, maar intergenerationele gevolgen ervan worden niet expliciet besproken. Met andere woorden, voor intergenerationele overdracht van ongelijkheid is in die zin aandacht dat categorieën van benadeling worden benoemd, waarbij in de probleemstelling en aanpak mechanismen zoals stereotypering, discriminatie en uitsluiting worden genoemd die bijdragen aan de benadeling van genoemde groepen.

Hoewel de Agenda de intersectionele benadering een belangrijke randvoorwaarde acht voor het beleid, worden benoemde doelgroepen, zoals in de voorgaande Agenda's over het hoger onderwijs van 2007 t/m 2019, over het algemeen geïdentificeerd op basis van één enkele categorie. Als uitzondering zien we dat een te laag schooladvies zowel wordt gerelateerd aan een ‘lage SES’/‘opleidingsniveau van ouders’ als aan ‘migratieachtergrond’ of ‘etniciteit’ van leerlingen. Hoe de interactie tussen beide factoren bijdraagt aan ongelijkheid komt niet aan de orde. De intersectionele benadering komt in de tekst over de beleidsambities alleen ter sprake in het kader van voorgenomen onderzoek naar onder advisering (p. 16).

Voor cumulatie van ongelijkheid in diverse levensdomeinen en over de levensloop is aandacht in enkele passages over het bevorderen van de uitstroom naar de arbeidsmarkt van mbo'ers en ‘jongeren in kwetsbare posities’. Ook wordt onderzoek benoemd naar effectieve interventies voor gelijke kansen op de arbeidsmarkt voor ‘mbo'ers met een migratieachtergrond’. Er is geen aandacht voor cumulatie over relaties heen.

3. Conclusies en discussie

Het doel van deze verkenning was allereerst om een overzicht te schetsen van verschillende vormen van cumulatie van ongelijkheid en hoe deze doorwerken in onder meer het (hoger) onderwijs. Het tweede doel was om inzicht te krijgen in de mate waarin en wijze waarop in de beleidsagenda's van OCW door de jaren heen rekening wordt gehouden met deze cumulatieve aspecten van ongelijkheid en met institutionele processen van in- en uitsluiting die tot cumulatieve ongelijkheid kunnen leiden.

In dit deel beantwoorden we de onderzoeksvragen. Eerst vatten we samen welke vormen van cumulatie van ongelijkheid we in de literatuur hebben aangetroffen. Vervolgens bezien we wat de focus van het beleid was en hoe dat zich in de loop der jaren ontwikkelde, waarna we de vraag beantwoorden in hoeverre het beleid zich richtte op ongelijkheid en de cumulatie daarvan.

In de discussie benoemen we nog eens kort de belangrijkste bevindingen van deze verkenning, gaan we in op de beperkingen ervan en eindigen we met enkele aanbevelingen voor nader onderzoek.

Vormen van cumulatie van ongelijkheid in de literatuur

De eerste deelvraag van dit rapport is: welke vormen van cumulatie van ongelijkheid zijn aan de hand van de literatuur te onderscheiden?

Aan de hand van onze verkenning identificeerden wij vijf vormen van cumulatie van ongelijkheid:

1. Intergenerationele cumulatie: ongelijkheid in de ene generatie speelt door in ongelijkheid in volgende generaties.
2. Intersectionele cumulatie: ongelijkheid krijgt een unieke vorm en cumuleert doordat mensen in elkaar hakende vormen van benadeling en bevoordeling ervaren op basis van de verschillende groepen waartoe zij behoren.
3. Cumulatie over verschillende levensdomeinen: door de structurele mechanismen die ten grondslag liggen aan ongelijkheid op grond van bijvoorbeeld etniciteit en klasse, zoals discriminatie en racisme, beperkt ongelijkheid zich niet tot één domein in iemands leven (zoals onderwijs), maar is het vaak in meerdere levensdomeinen tegelijk aanwezig (zoals gezondheidszorg, woningmarkt, arbeidsmarkt). Ongelijkheden in verschillende domeinen kunnen van invloed zijn op elkaar, waarmee ongelijkheid cumuleert.

4. Cumulatie over de levensloop: benadeling of bevoordeling vroeg in het leven kan leiden tot meer benadeling of bevoordeling later in het leven.
5. Cumulatie over relaties heen: sociale ongelijkheid is niet uitsluitend een individuele ervaring, maar ook een collectieve ervaring die kan cumuleren door iemands sociale omgeving.

Deze vijf vormen van cumulatie van ongelijkheid vormden de leidraad aan de hand waarvan wij het gevoerde (hoger) onderwijsbeleid in de vijf Agenda's hebben geanalyseerd en geïnterpreteerd.

Wat was de focus van het onderwijsbeleid?

In deze paragraaf geven we antwoord op de vragen: In welke mate richtte het onderwijsbeleid zich op individuen, groepen enerzijds en/of instellingen en systemen anderzijds? En welke termen werden gebruikt om individuen en groepen in het onderwijsbeleid te omschrijven?

De *Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs van 2007, 2015 en 2019* richtten zich in hun probleemstelling vooral op groepen van studenten met een migratieachtergrond, en daarnaast ook op studenten uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status. Wat betreft de eerste categorie gebruikte de Agenda van 2007 termen als 'niet-westers' en 'allochtoon', en daarnaast 'van Marokkaanse, Turkse komaf' naast elkaar. De Agenda van 2015 gebruikt opnieuw de termen 'allochtoon' en 'niet-westerse achtergrond', en maakt verder geen onderscheid naar etnische achtergrond. De term 'allochtoon' is verdwenen in de Agenda van 2019. In de Agenda van 2011 wordt geen enkele keer iets genoemd over de achtergrond van studenten.

In de vier Strategische Agenda's is geen aandacht voor discriminatie en verwante fenomenen als vooroordelen en stereotypering. Ook van ongelijkheid en vormen van cumulatie daarvan wordt niet gesproken. De oorzaken voor het 'achterblijven van bepaalde groepen' in het hoger onderwijs worden voornamelijk bij de onderscheiden groepen zelf gelegd, waarbij naast gebrek aan financiële middelen en ontbrekende informatie bepaalde culturele factoren ('studiecultuur', 'onbekendheid met de cultuur van hoger onderwijs', en 'verkeerde studiekeuzes maken') als belangrijkste verklarende factoren worden genoemd.

De ambitie om de kansen van de onderscheiden groepen te keren richt zich in deze Agenda's dan ook vooral op de studenten zelf, al gebruiken de Agenda's daarbij doorgaans meer algemene bewoordingen in plaats van aanduidingen van specifieke groepen. Daarbij verschuift de inzet door de jaren heen van uitsluiting en strengere selectie aan de poort naar compensatie van de genoemde gebreken (via financiële facilitering, informatie, voorbereiding, begeleiding, mentoring en tutoring).

De laatste twee Agenda's van 2015 en 2019 beogen verhoging van de '(sociaal-culturele) toegankelijkheid' van het onderwijs zelf door meer individuele aandacht voor studenten ('studentsucces') en hun welzijn ('studentwelzijn') binnen het onderwijs. Het gaat daarbij om kleinschaligheid, binding en aandacht voor hun behoeften gezien de 'toenemende diversiteit'. Hoewel hierbij de term 'maatwerk' valt, blijft de focus niettemin liggen op de groepen en de 'gebreken' in hun cultuur, die steeds als feiten worden benoemd, zonder dieper in te gaan op achterliggende mechanismen. De laatste Agenda van 2019 spreekt ook van gebreken in de netwerken van deze studenten: die moeten, volgens de Agenda's, worden ondervangen om hun 'onderwijssucces' te vergroten.

Het onderwijssysteem zelf blijft daarmee goeddeels buiten schot. In de laatste Strategische Agenda voor Hoger Onderwijs van 2019 is voor het eerst aandacht voor de mening van de studenten, maar ook dan gaat het vooral om het bevorderen van hun ‘studentsucces’ en niet om openheid voor perspectieven die aanleiding zouden kunnen vormen voor systeemkritiek. In al deze verschillende Agenda’s komen termen als discriminatie, racisme en ongelijkheid niet voor. Ook wordt er niet gerept over de invloed van vooroordelen, stereotypen of ‘bias’.

De *Agenda tegen Discriminatie en Racisme* van 2022 markeert een ommekeer. De studenten met een migratieachtergrond worden in deze Agenda aangeduid met de termen ‘met een migratieachtergrond’ en ‘van kleur’. Het idee van individuele aandacht voor de student om studentsucces te verhogen, dat zo prominent naar voren kwam in de laatste twee Strategische Agenda’s Hoger Onderwijs, is nog enigszins aanwezig in de vorm van maatwerk en extra begeleiding. Maar centraal staat toch de belichting van het studieverloop van studenten vanuit discriminatie en racisme, het tegengaan daarvan en bevorderen van inclusie en gelijkwaardigheid. Als opvallende breuk met de andere Agenda’s zien we geen enkele vorm van deficiet denken die de oorzaken en/of verantwoordelijkheid voor ongelijkheid neerlegt bij de doelgroepen zelf. Daarentegen richt deze Agenda zich op de benadeling van deze groepen vanuit het systeem van het onderwijs. Het gaat daarbij om stereotypering in lesmateriaal en gebrek aan representatie in het curriculum, lesprogramma’s en materialen, om mechanismen van institutionele uitsluiting, doorwerking van (onbewuste) vooroordelen, objectief aangetoonde en subjectief ervaren discriminatie en ongelijke kansen. En het gaat om de noodzaak van aanpassing van curricula, lesprogramma’s en materialen, van de organisatiecultuur (‘veilig, toegankelijk, inclusief’), van procedures (bijvoorbeeld rond het schooladvies), interventies (bevorderen gelijke kansen en tegengaan stagediscriminatie), en om personeelsbeleid en professionalisering van docenten en leidinggevenden.

Hoe ontwikkelde het beleid zich in de loop der jaren?

In de *Strategische Agenda’s Hoger Onderwijs* van 2007 t/m 2019 zien we in de loop der tijd een consistent accent op het denken in termen van deficiënties bij bepaalde groepen, waarbij het vooral gaat om studenten uit lage SES-gezinnen en/of met een migratieachtergrond. Het deficiëntie-denken uit zich meer in het algemeen ook in de zorgen over de toenemende tegenstellingen tussen ‘laag- en hoogopgeleiden’ en de kwaliteit van de democratie, die in de latere Agenda’s worden genoemd: verheffing en emancipatie van ‘laagopgeleiden’ (waaronder een hoog aandeel met migratieachtergrond) door het volgen van hoger onderwijs moeten daar een antwoord op bieden.

Aanvankelijk ligt de nadruk op selectie aan de poort, op het uitsluiten van studenten die qua capaciteiten niet in het hoger onderwijs zouden thuis horen. Gaandeweg ontstaat ook aandacht voor preventie van ‘zelfselectie’ door studenten, die mogelijk wel de capaciteiten hebben maar toch niet voor hoger onderwijs kiezen. Het accent komt toenemend te liggen op compensatie door het onderwijs van ‘gebreken’ in het cultureel kapitaal en sociale netwerk van groepen studenten. Voor zover er in latere jaren aandacht is voor toegankelijkheid van het onderwijs en voor het perspectief van studenten gaat het om het vormgeven van compenserend beleid ten behoeve van het individuele ‘studentsucces’.

De recente *Agenda tegen Discriminatie en Racisme* van 2022 vormt een duidelijke breuk met de trend om het ontbreken van onderwijskansen vooral op het conto van groepen studenten te schrijven. Discriminatie en racisme binnen het onderwijssysteem staan centraal, als belangrijke componenten van sociale ongelijkheid. Daarbij worden zowel het niveau van curriculum en materialen, van professionals en leidinggevenden en van organisatiecultuur als –procedures onder de loep genomen.

Op welke manieren werden (verschillen in) de onderwijsuitkomsten van individuen en/of groepen verklaard? En welke doelen en aanpak zijn op basis van deze verklaringen geformuleerd?

In de *Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs* van 2007 t/m 2019 is geen aandacht voor ongelijkheid en de cumulatie ervan. Verschillen tussen groepen in onderwijsposities worden allereerst geweten aan deficiënties bij de gemarginaliseerde groepen zelf en niet in termen van hun benadeling of bevoordeling. Er lijkt daarmee weinig veranderd ten opzichte van de voorgaande decennia: al in 2004 (Bruggen bouwen; bronnenonderzoek voor de Tweede Kamer) is geconstateerd dat institutionele in- en uitsluitingsmechanismen in het onderwijs buiten schot zijn gebleven in het onderwijsbeleid gericht op leerlingen met een migratieachtergrond.

Voor zover (impliciet) sprake is van oorzaken voor groepsverschillen in 'studie-succes', gebeurt dat in termen van vermeende gebreken die samenhangen met achtergrondkenmerken van gemarginaliseerde groepen, zoals een 'laag inkomen', het ontbreken van een 'studiecultuur' en 'onbekendheid met de cultuur van het hoger onderwijs'.

De vormen van cumulatie die wij hebben geïdentificeerd komen alleen aan de orde in termen van deficiënties. Dit geldt voor onderwijskansen in relatie tot intergenerationele overdracht, kansen over de levensloop en levensdomeinen en kansen die relaties bieden. Intersectionaliteit wordt veelal over het hoofd gezien: groepsachtergronden van studenten worden hoofdzakelijk afzonderlijk van elkaar benoemd. De interacties tussen kenmerken van studenten en de bevoordeling en benadeling die deze met zich kunnen meebrengen krijgen weinig tot geen aandacht. Dat geldt ook voor de institutionele in- en uitsluitingsprocessen die hierbij een rol kunnen spelen.

De *Agenda tegen Discriminatie en Racisme* van 2022 breekt met de lange traditie van deficiëntie denken, door de focus geheel te verleggen naar de benadeling van groepen studenten en naar systeemkritiek. Deze Agenda is daarmee uniek én de eerste Agenda die onderwijskansen van studenten expliciet beziet in het licht van ongelijkheid en van institutionele mechanismen die daaraan bijdragen. Deze Agenda luidt daarmee een belangrijke ommekeer in. Wel zijn ook voor deze Agenda nog enkele verbeterpunten denkbaar. Zo wordt discriminatie alleen in termen van benadeling geconceptualiseerd, waardoor bevoordeling van studenten nog buiten beeld blijft. Bijvoorbeeld doordat ouders met hoge inkomens extra begeleiding voor hun kinderen kunnen inzetten, waarmee de kans op verdere toename van ongelijkheid in de onderwijsloopbaan groter wordt (zie Inspectie, 2024). Verder besteedt deze Agenda beperkt aandacht aan de verschillende vormen van cumulatie, uitgezonderd intersectionaliteit (hetgeen als randvoorwaarde wordt genoemd voor beleid). In de beleidstekst zelf houden afzonderlijke categorieën van benadeling nog wel de overhand. Ook in deze Agenda is geen expliciete aandacht voor ervaringskennis van studenten en hun behoeften. Dit zou niettemin een versterking zijn omdat werken vanuit een 'intersectionele lens' juist aandacht vergt voor het studentperspectief ten behoeve van kritische reflectie op dominante institutionele normen (bv. Pels, 2023).

Discussie

De belangrijkste bevindingen uit de documentenanalyse zijn als volgt samen te vatten.

- Veranderingen in de tijd: van selectie naar compensatie van gebreken naar systeemkritiek

In de vier Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs ligt het accent in de probleemstelling door de jaren heen consistent op gebreken aan de kant van de studenten. De voorgestane aanpak verandert daarbij wel. Aanvankelijk ligt de nadruk op selectie aan de poort van studenten die qua capaciteiten niet in het hoger onderwijs zouden thuishoren. Gaandeweg ontstaat ook aandacht voor onterechte 'zelfselectie' door die studenten die wél de 'capaciteiten' hebben maar toch niet voor hoger onderwijs kiezen. De aanpak richt zich toenemend op compensatie van 'gebreken' in het cultureel en sociaal kapitaal van studenten. De Agenda tegen Discriminatie en Racisme van 2022 breekt met de lange traditie van deficiëntie denken, door het verleggen van de focus naar kritiek op de institutie van het onderwijs zelf.

- Van afwezige aandacht voor discriminatie naar focus op discriminatie

In de vier Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs komen discriminatie en de invloed van vooroordelen en stereotypen niet aan de orde. In 2015 wordt discriminatie wel genoemd als een maatschappelijk probleem, maar wordt niet ingegaan op wat dit betekent voor het Hoger onderwijs. Hiermee lijkt er geen oog te zijn voor de invloed hiervan op de gelijke kansen van studenten in het Hoger onderwijs.

Er is alleen impliciet en in termen van deficiënties aandacht voor cumulatieve ongelijkheid en voor de onderscheiden vijf vormen van cumulatie van ongelijkheid. Ook ontbreekt aandacht voor het cumulatieve effect van benadeling vanuit meerdere actoren en systeemfactoren tegelijk en van cumulatie doordat de gevolgen van ongelijkheid weer kunnen leiden tot nieuwe vormen van ongelijkheid. Bovendien is er nog niet veel aandacht voor wetenschappelijk onderzoek om maatschappelijke processen te verklaren of beleid te onderbouwen. De Agenda tegen Discriminatie en Racisme van 2022 is daarentegen geheel gericht op het voorkomen en bestrijden van discriminatie en racisme.

- Te weinig aandacht voor systeemfactoren

De vier Strategische Agenda's voor het Hoger Onderwijs leggen de oorzaken voor het relatieve gebrek aan studiesucces in het hoger onderwijs voornamelijk bij de onderscheiden groepen zelf. Van systeemkritische analyses of een daarop gebaseerde aanpak is geen tot bijna geen sprake. Zoals gezegd is de Agenda tegen Discriminatie en Racisme hier juist geheel op gericht.

- Stereotypering en hoogopgeleid zijn als norm

De vier Strategische Agenda's voor Hoger Onderwijs hanteren stereotypen bij het omschrijven van groepen. Een 'hoog opleidingsniveau' is de impliciete norm waarbij de onderwijsuitkomsten van studenten met een migratieachtergrond worden verklaard aan de hand van culturele en sociale stereotypen, zoals een 'minder ambitieuze studiecultuur' en een 'ontbrekend helpend sociaal netwerk'. De stereotypering van 'laagopgeleiden' zien we ook terug in de zorgen over de toenemende tegenstellingen tussen 'laag- en hoogopgeleiden' en de kwaliteit van de democratie, die in de latere Strategische Agenda's worden genoemd:

‘verheffing en emancipatie van laagopgeleiden’ (waaronder een hoog aandeel met migratieachtergrond) door het volgen van hoger onderwijs moeten daar volgens de Agenda’s een antwoord op bieden.

- Discrepancie tussen het benoemen van specifieke groepen in de probleemstelling en het aandragen van generieke oplossingen

De groepen die de focus zijn van de vier Strategische Agenda’s voor Hoger Onderwijs worden in de loop der tijd deels met dezelfde termen (‘niet-westers’) en deels verschillend aangeduid (de term ‘allochtoon’ verdwijnt in de laatste Strategische Agenda). Daarnaast worden groepen doorgaans benoemd in de probleemanalyse, terwijl dat in de tekst over de voorgestane aanpak veel minder het geval is. Daar gebruiken de Strategische Agenda’s doorgaans meer algemene bewoordingen, waarmee de indruk wordt gewekt dat van algemeen beleid sprake is. Het is gissen wat hiervan de achtergrond is, bijvoorbeeld het voorkomen van verdere stereotypering of of juist het voorkomen van de indruk dat in studenten met een migratieachtergrond extra wordt geïnvesteerd, of de aanname dat generiek beleid effectiever is dan specifiek beleid.

- Een unieke ommekeer: de Agenda tegen Discriminatie en Racisme van 2022

Deze Agenda breekt fundamenteel met het deficiet-denken van de vier Strategische Agenda’s en benadrukt ongelijkheid vanwege de benadeling van (groepen) studenten vanuit het systeem van het onderwijs. Het punt van onder advisering bijvoorbeeld, waarvan het bestaan al langer bekend is, wordt pas in deze agenda geadresseerd. Daarbij is op te merken dat aandacht voor de bevoordeling van bepaalde groepen studenten nog ontbreekt, en er nog geen structurele aandacht is voor verschillende vormen van cumulatie van onge-

lijkheid. Intersectionaliteit is op de agenda gekomen, maar een concrete uitwerking daarvan in de probleemanalyse en beleidsaanpak ontbreekt. Wel is systeemkritiek veel centraler in deze agenda en daarmee een unicum.

Beperkingen van deze verkenning

De literatuurscan bood een globaal overzicht van vormen van cumulatie van ongelijkheid, maar het betrof geen systematische literatuurstudie van de (inter) nationale literatuur over deze thematiek. Nadere systematische studie van de beschikbare literatuur moet uitwijzen of de onderscheiden vormen van cumulatie dienen te worden aangepast en/of uitgebreid. Zo kan worden bestudeerd of zich nog andere vormen van cumulatie voordoen, zoals bijvoorbeeld ruimtelijke en digitale cumulatie.

De documentenanalyse was gericht op een serie opeenvolgende beleidsagenda’s over hoger onderwijs (tussen 2007-2019) en op één beleidsagenda uit 2022 die specifiek over discriminatie en racisme in het onderwijs ging. Op basis van de bevindingen kunnen geen conclusies worden getrokken over onderwijsbeleid over andere tijdsperioden of andersoortig onderwijs. Daarvoor is toekomstig onderzoek nodig. Verder zou analyse van documenten op andere meer centraal gestuurde beleidsterreinen, zoals gezondheidszorg, huisvesting of arbeidsmarkt, andere resultaten kunnen laten zien en derhalve tot andere conclusies over de aandacht vanuit de overheid voor kansenongelijkheid kunnen leiden..

Relevantie van het analysekader

De analyse van het onderwijsbeleid liet de volgende punten zien. Ten eerste kwamen discriminatie en sociale ongelijkheid niet expliciet naar voren in de vier Strategische Agenda’s voor het Hoger Onderwijs. Dit is opmerkelijk aange-

zien maatregelen zoals het ontmoedigen van stapelen en schrappen van de basisbeurs al langer een feit waren, evenals onder advisering en (ervaren) discriminatie, die alle van invloed kunnen zijn op sociale ongelijkheid. Verder wees onze analyse uit, dat er in de probleemstelling en aanpak van de onderwijspositie van groepen studenten weinig aandacht is geweest voor de verschillende vormen van cumulatie van ongelijkheid en voor de mogelijke rol van het onderwijssysteem daarin. De Agenda tegen Racisme en Discriminatie van 2022 brak met de trend in voorgaand beleid door uitgebreid aandacht te besteden aan sociale ongelijkheid en de rol van het onderwijssysteem bij de instandhouding hiervan. Echter ook in deze agenda was er nog geen aandacht voor mogelijke cumulatie van ongelijkheid, al werd wel impliciet verwezen naar intergenerationele cumulatie van ongelijkheid door studenten te typeren naar hun sociaal(economische) of etnische achtergrond en hun benadeling op basis hiervan.

Het huidige analysekader kan dienen als richting voor beleidmakers die zich buigen over de preventie en aanpak van cumulatie van sociale ongelijkheid. Rekening houden met de cumulatie van ongelijkheid in beleidsvorming is cruciaal voor het effectief aanpakken van ongelijkheid. Als beleidmakers geen rekening houden met de manieren waarop ongelijkheid zich op verschillende manieren kan ophopen en versterken, zullen beleidsmaatregelen mogelijk tekortschieten in het voorkomen en bestrijden ervan. Hieronder benoemen we nog eens de vijf vormen die we in deze verkenning hebben geïdentificeerd.

1. Intergenerationele Cumulatie

Intergenerationele cumulatie verwijst naar de doorwerking van ongelijkheid van de ene generatie op de volgende. Beleidsmaatregelen moeten dus gericht zijn op het doorbreken van deze cyclus. Beleidsmaatregelen zouden zich kunnen

richten op de structurele factoren die deze ongelijkheden in stand houden. Dit houdt in dat het onderwijsstelsel, arbeidsmarktbeleid, en sociale voorzieningen kritisch geëvalueerd en hervormd zouden moeten worden om gelijke toegang en kansen te bevorderen.

2. Intersectionele Cumulatie

Intersectionele cumulatie benadrukt hoe verschillende vormen van ongelijkheid – zoals die op basis van etniciteit, geslacht, sociaaleconomische status, en meer – elkaar overlappen en versterken. Ongelijkheid krijgt een unieke vorm en cumuleert doordat mensen in elkaar hakende vormen van benadeling en bevoordeling ervaren op basis van de verschillende groepen waartoe zij behoren. Beleidsmaatregelen die slechts één dimensie van ongelijkheid aanpakken, kunnen onbedoeld andere dimensies van ongelijkheid in stand houden en/of verergeren. Zo wordt er nu vaak gekeken naar óf sociaaleconomische status, óf naar etnische achtergrond. Beleid zou daarom rekening moeten houden met de meervoudige en elkaar versterkende aard van ongelijkheden.

3. Cumulatie Over Verschillende Levensdomeinen

Ongelijkheid kan zich opstapelen over verschillende levensdomeinen zoals onderwijs, werkgelegenheid, gezondheid, en huisvesting. Bijvoorbeeld, slechte huisvesting kan leiden tot gezondheidsproblemen, die op hun beurt weer de leerprestaties en werkgelegenheidsperspectieven negatief kunnen beïnvloeden. Ongelijkheden in verschillende domeinen kunnen van invloed zijn op elkaar, waarmee ongelijkheid cumuleert. Effectief beleid is dus multidimensionaal en zou inspanningen kunnen coördineren over verschillende sectoren in plaats van gescheiden te werk te gaan. Nagegaan zou moeten worden welke mogelijkheden er zijn om de samenwerking tussen bijvoorbeeld ministeries te versterken op het terrein van het aanpakken van sociale ongelijkheid.

4. Cumulatie Over de Levensloop

Cumulatie over de levensloop verwijst naar de manier waarop ongelijkheid zich opbouwt gedurende de levensloop van een individu. Vroege ongelijkheid heeft invloed op benadeling en bevoordeling in de daaropvolgende levensfasen. Beleid kan daarom interventies aanbieden op cruciale momenten in de levensloop, zoals tijdens de overgang van basis- naar vervolgonderwijs en van onderwijs naar de arbeidsmarkt, om de opbouw van ongelijkheden te voorkomen en te verminderen. Ook kunnen interventies worden aangeboden die eerder opgelopen achterstellingen verminderen en/of tegengaan.

5. Cumulatie Over Relaties Heen

Ongelijkheid kan ook accumuleren over relaties heen, waarbij de omstandigheden van familie, vrienden en gemeenschappen een collectief effect hebben. Mensen delen bijvoorbeeld hun discriminatie ervaringen met elkaar, staan elkaar bij, helpen elkaar ermee om te gaan, en kunnen daarmee als collectief een zwaardere last te dragen hebben dan wanneer zij alleen als individu deze vorm van discriminatie zouden ervaren. Beleidsinitiatieven zouden daar rekening mee kunnen houden door ook gemeenschapsgericht te zijn, met aandacht voor sociale netwerken en gemeenschappelijke middelen.

Toekomstig Onderzoek

Op grond van de bevindingen van deze verkenning komen wij tot de volgende suggesties voor vervolgonderzoek. Als eerste is het van belang om te kijken in hoeverre beleidskaders rekening houden met de cumulatie van ongelijkheid. In hoeverre wordt huidig beleid ontwikkeld en getoetst met oog voor cumulatieve vormen van ongelijkheid? Daarnaast zou onderzoek kunnen kijken naar de evolutie van onderwijsbeleid, met name in de benadering van het omgaan met gebreken aan de kant van studenten. Onderzoekers kunnen kijken naar veranderingen in de focus van het beleid, van selectie aan de poort naar het compenseren van gebreken in cultureel en sociaal kapitaal, en de impact hiervan op gelijke kansen in het hoger onderwijs.

Ook zou verdiepend onderzoek kunnen kijken naar de rol van het onderwijssysteem bij het in stand houden van ongelijkheden. Hierbij kunnen systeemkritische analyses worden uitgevoerd om te begrijpen hoe structurele factoren bijdragen aan ongelijkheid in het onderwijs, en welke beleidsmaatregelen nodig zijn om deze systemische ongelijkheden aan te pakken.

Tot slot zagen we in meerdere beleidsstukken problematisch taalgebruik en stereotypen terugkomen. Toekomstig onderzoek zou kunnen kijken naar de impact van stereotypevorming in onderwijsbeleid en de implicaties van het hanteren van bijvoorbeeld een impliciete norm van 'hoogopgeleid zijn' als standaard. Dit onderzoek kan zich richten op hoe stereotypen over bepaalde groepen invloed hebben op beleidsvorming en de implementatie van gelijkekansenbeleid.

4. Referenties

Referenties documentanalyse

Bovens, M., Bokhorst, M., Jennissen, J., & Engbersen, G. (2016). *Migratie en classificatie: naar een meervoudig migratie-idioom*. WRR.

Deelrapport 3. Resultaten van het integratiebeleid op het deelterrein van het onderwijs. Bruggen bouwen; Bronnenonderzoek Verwey-Jonker instituut i.o.v. Tijdelijke Commissie Onderzoek Integratiebeleid. Tweede Kamer, vergaderjaar 2003-2004, 28689, nr. 11 (pp. 101-123).

Inspectie van het Onderwijs (2024). *De Staat van het Onderwijs in 2024*. Ministerie van OCW: Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2007). Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische agenda voor het hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2015). De waarde(n) van weten: Strategische agenda voor het hoger onderwijs en onderzoek 2015-2025.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). Houdbaar voor de toekomst: Strategische agenda voor het hoger onderwijs en onderzoek.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). Agenda tegen discriminatie en racisme.

Referenties literatuuronderzoek

Adriaanse, M., Veling, W., Doreleijers, T., & van Domburgh, L. (2014). *The link between ethnicity, social disadvantage and mental health problems in a school-based multiethnic sample of children in the Netherlands*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23, 1103-1113.

Andres, L., & Grayson, J. P. (2003). Parents, educational attainment, jobs and satisfaction: What's the connection? A 10-year portrait of Canadian young women and men. *Journal of Youth Studies*, 6, 181-202.

Andriessen, I., Hoegen Dijkhof, J., Van der Torre A., Van den Berg E., Pulles, I., Iedema, J., De Voogd-Hamelink, M. (2020) *Ervaren discriminatie in Nederland II*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Aral, T., Juang, L. P., Schwarzenhal, M., & Rivas-Drake, D. (2022). *The role of the family for racism and xenophobia in childhood and adolescence. Review of General Psychology, 26*(3), 327-341.

Arkins, M. C., & French, B. E. (2024). Demolition, Division and Displacement: Examining the Preservation of Whiteness in Rotterdam Municipal Housing Policy. *Critical Sociology, 50*, 107-124.

Badou, M., Cadat-Lampe, M, Felten, H., Kros, K., Yohannes, R., Zemouri, C., de Zwart, O. (2023) *Verkenning Discriminatie en racisme in de zorg* Utrecht: Movisie & Verwey-Jonker Instituut.

Báez, A.C., & Weiner, F.M. (red.) (2018). *Smash the pillars. Decoloniality and the Imaginary of Color in the Dutch Kingdom*. Lanham: Lexington Books.

Baron, D., Sheehy-Skeffington, J., & Kteily, N. (2018). Ideology and perceptions of inequality. In *Belief systems and the perception of reality* (pp. 45-62). Routledge.

Barrios Fernández, A., Neilson, C., & Zimmerman, S. D. (2021). Elite universities and the intergenerational transmission of human and social capital. Available at SSRN 4071712.

Berkhout, S. G., Hashmi, S., & Pikula, A. (2024). *Understanding gender inequity in brain health outcomes: missed stroke as a case study for intersectionality. Frontiers in Global Women's Health, 5*.

Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects, 49*, 111-122.

Bisschop, P., van Kesteren, J., van de Ven, K., Prevoo, T., ter Weel, B., Muja, A., ... & Baarda, R. (2021). *Naar een betere startpositie op de arbeidsmarkt: Onderzoek naar de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt voor MBO'ers met een migratieachtergrond* Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.

Bleumink, R., Boone, M.M., Donker, A.G., Van der Meer, M., Van Onna, J., Van der Vecht, B., Van Wilsem, J.A., & Zebregs, S. (2023). Slavernijverleden en doorwerking. *Justitiële verkenningen, 49*.

Bodenhausen, G. V., & Richeson, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination. *Advanced Social Psychology The State of Silence, 341-383*.

Botman, M. Jouwe, N. & Wekker, G. (red.), *Caleidoscopische visies: de zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen.

Bouma, S & Ruig, de, L. (2015) *Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek onder docenten*. Zoetermeer: Panteia.

Braveman, P. A., Arkin, E., Proctor, D., Kauh, T., & Holm, N. (2022). Systemic And Structural Racism: Definitions, Examples, Health Damages, And Approaches To Dismantling: Study examines definitions, examples, health damages, and dismantling systemic and structural racism. *Health Affairs, 41*(2), 171-178.

Braveman, P., & Parker Dominguez, T. (2021). *Abandon "race." Focus on racism.* *Frontiers in Public Health*, 9, 689462.

Buckle, J. (2019). *Ras vanuit een medisch-sociologisch perspectief.* *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, 163.

CBS (2020). Jaarrapport Integratie 2020. <https://longreads.cbs.nl/integratie-2020/>.

CBS (2022). *Integratie en samenleven 2022.* <https://longreads.cbs.nl/integratie-en-samenleven-2022/>.

College voor de Rechten van de Mens (2021). *Visienota. Institutioneel racisme. Naar een mensenrechtelijke aanpak.* Utrecht: College voor de Rechten van de Mens.

College voor de Rechten van de Mens (2024) *Moslimdiscriminatie in Nederland.* Geraadpleegd op 11-7-2024 van <https://www.mensenrechten.nl/actueel/toegelicht/toegelicht/2024/moslimdiscriminatie-in-nederland>.

College voor de Rechten van de Mens (2024). *Wat is discriminatie?* Geraadpleegd op 20-12-2023 van <https://www.mensenrechten.nl/mensenrechten-voor-jou/discriminatie-en-gelijke-behandeling/wat-is-discriminatie#:~:text=Discriminatie%20is%20mensen%20anders%20behandelen,Deze%20kenmerken%20worden%20discriminatiegronden%20genoemd>.

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139-168.

Davis, L. P., & Museus, S. D. (2019). What is deficit thinking? An analysis of conceptualizations of deficit thinking and implications for scholarly research. *NCID Currents*, 1(1).

De Bruijn, Y., Amoueus, C., Emmen, R. A., & Mesman, J. (2020). Interethnic prejudice against Muslims among White Dutch children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(3-4), 203-221.

De Bruijn, Y., Emmen, R. A., & Mesman, J. (2024). *Color-evasiveness and white normativity: Examples set by parents in parent-child interactions in the Netherlands.* *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*.

De Winter-Koçak, S., & Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond.* Utrecht: Kennisplatform Inclusief samenleven.

De Winter-Koçak, S., Klooster, E., Reches, L., & Badou, M. (2021). *Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond over een gestapelde onderwijsroute en het belang van steun.* Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.

De Wit, N., Jak, L., Cremers, R., Elling, A., Deekman, A., Geerdes-Gazzah, M., Anselma, M., De Kwaasteniet, R., Visser, T. (2023). *Verkenning discriminatie en racisme in sport en cultuur.* Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Di Stasio, V., Lancee, B., Veit, S., & Yemane, R. (2021). Muslim by default or religious discrimination? Results from a cross-national field experiment on hiring discrimination. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47, 1305-1326.

DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annu. Rev. Sociol.*, 32, 271-297.

Does, S., Hilbert, L., Yenga, M., Hartgerink, H., Felten, H. (2024) *Ervaren discriminatie en ander ongewenst gedrag onder medewerkers van de gemeente Amsterdam: Een kwantitatief onderzoek*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Doornkamp, L., Van der Pol, L. D., Groeneveld, S., Mesman, J., Endendijk, J. J., & Groeneveld, M. G. (2022). Understanding gender bias in teachers' grading: The role of gender stereotypical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103826.

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly, Wayne State University Press*, 55, 224-249.

Eerste Kamer (2022). *Gelijk recht doen Deelrapport Onderwijs bij het parlementair onderzoek naar de mogelijkheden van de wetgever om discriminatie tegen te gaan*. Den Haag: Eerste Kamer.

Ella (2014) *Handleiding voor professionelen die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen*. Brussel: Ella.

Felten, H. (2023). *Achtergrond Toetsingskader Gelijkheid voor de gemeente Amsterdam*. Utrecht: Movisie

Felten, H., Does, S., De Winter-Koçak, S., Asante, A., Andriessen, I., Donker, R., & Brock, A. (2021). *Institutioneel racisme in Nederland*. Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.

Fitzpatrick, H., Felten, H., Harnacke, C. (2022). *Validisme aanpakken ten aanzien van mensen met een verstandelijke beperking. Literatuuronderzoek naar het verminderen van vooroordelen en discriminatie ten aanzien van mensen met een verstandelijke beperking*. Utrecht: Movisie

Fitzpatrick, H., Felten, H., Harnacke, C. (2022). *Validisme aanpakken ten aanzien van mensen met een verstandelijke beperking. Literatuuronderzoek naar het verminderen van vooroordelen en discriminatie ten aanzien van mensen met een verstandelijke beperking*. Utrecht: Movisie.

Gay, C., Hochschild, J., & White, A. (2016). Americans' Belief in Linked Fate: Does the Measure Capture the Concept? *The Journal of Race, Ethnicity, and Politics*, 1, 117-144.

Gee, G.C., Walsemann, K.M., & Brondolo, E. (2012). A life course perspective on how racism may be related to health inequities. *American Journal of Public Health*, 102, 967-974.

Gray, S. F., & Lin, A. (2022). The Design Politics of Space, Race, and Resistance in the United States. *Ardeth. A magazine on the power of the project*, 9, 29-49.

- Griffith, D. M., Mason, M., Yonas, M., Eng, E., Jeffries, V., Plihcik, S., & Parks, B. (2007). Dismantling institutional racism: theory and action. *American journal of community psychology*, 39, 381-392.
- Groen, A., & Houtsma, N. (2021). *Nibud Studentenonderzoek 2021*. Nibud. <https://www.nibud.nl/onderzoeksrapporten/nibud-studentenonderzoek-2021/>
- Guiaux, M, Roest, A. & Iedema, J. (2011). *Voorbestemd tot achterstand? Armoede en sociale uitsluiting in de kindertijd en 25 jaar later*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Gupta, J., & Vegelin, C. (2016). Sustainable development goals and inclusive development. *International environmental agreements: Politics, law and economics*, 16, 433-448.
- Hankerson, S. H., Moise, N., Wilson, D., Waller, B. Y., Arnold, K. T., Duarte, C., ... & Shim, R. (2022). The intergenerational impact of structural racism and cumulative trauma on depression. *American Journal of Psychiatry*, 179(6), 434-440.
- Haeny, A. M., Holmes, S. C., & Williams, M. T. (2021). The need for shared nomenclature on racism and related terminology in psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 16(5), 886-892.
- Harpalani, V. (2017). 'Safe spaces' and the educational benefits of diversity. *Duke Journal of Constitutional Law & Public Policy*, 13, 117-166.
- Hoogenbosch, A., Van der Ploeg, J., Kros, K., Felten, H. & Kromhout, M. (2023). *Verkenning discriminatie en racisme op de woningmarkt*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Hughes, D., & Chen, L. (1997). *When and what parents tell children about race: An examination of race-related socialization among African American families*. *Applied Developmental Science*, 1(4), 200-214.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). *Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study*. *Developmental psychology*, 42(5), 747.
- Inspectie van het Onderwijs (2022) *Sociale veiligheid in het hoger onderwijs*. Factsheet -februari 2022 Geraadpleegd op 5 -7-2024 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2022/02/23/factsheet-sociale-veiligheid-in-het-hoger-onderwijs>.
- Jacob, G., Faber, S. C., Faber, N., Bartlett, A., Ouimet, A. J., & Williams, M. T. (2023). A systematic review of Black People coping with racism: Approaches, analysis, and empowerment. *Perspectives on Psychological Science*, 18, 392-415.
- Janssen, L., Huitsing, G., ter Beek, B., & Timmermans, A. (2021). Gelijke kansen voor leerlingen met lager opgeleide ouders bij de overgang naar het voortgezet onderwijs? Onderzoek naar schoolloopbanen en perspectieven van beslissers. *Mens & Maatschappij*, 96(1), 7-30.

Job, C., Adenipekun, B., Cleves, A., & Samuriwo, R. (2022). Health professional's implicit bias of adult patients with low socioeconomic status (SES) and its effects on clinical decision-making: a scoping review protocol. *BMJ open*, 12, e059837.

Jongen, E., Bolhaar, J., Van Elk, R., Koot, P., & Van Vuuren, D. (2019). *Inkomensongelijkheid naar migratieachtergrond*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Juang, L., & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence*, 33(3), 347-354.

Kang, S. K., & Bodenhausen, G. V. (2015). Multiple identities in social perception and interaction: Challenges and opportunities. *Annual review of psychology*, 66, 547-574.

Kennedy, B. L., Habraken, M., & Melfor, S. N. (2023). Assaults on belonging: how Dutch youth without 'blue eyes, cheese, and clogs' experience everyday racism in educational contexts. *Race Ethnicity and Education*, 26(5), 642-662.

Kinderombudsman Metropool Amsterdam (2024) *Anders behandeld. Amsterdamse kinderen en jongeren over discriminatie en racisme*. Amsterdam: Kinderombudsman Metropool Amsterdam

Klooster, E., Meng, C., Bles, P., Monker, D., & Walz, G. (2020). (On)gelijke toegang tot stage en werk van hbo'ers met een migratieachtergrond: 'Hbo'ers, onderwijs en werkgevers over verklaringen en oplossingen'. ROA. ROA Reports, Nr. 004 <https://doi.org/10.26481/umarep.2020004>

Koren, L. (2024). *Hoe komt het schooladvies tot stand in groep 8?*. OCO, via <https://www.onderwijsconsument.nl/hoe-komt-het-basisschooladvies-tot-stand/#:~:text=Eind%20groep%207%20krijgt%20een,op%20gedrag%2C%20werkhouding%20en%20motivatie>.

Kroes, A.D.A. (2023). *Parents, teachers, and media: agents of bias socialization* [Proefschrift, Universiteit Leiden]. Scholarly Publications. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/3663680>

Kros, K., De Winter- Koçak, S., Felten, H., Keers, T., Van de Gevel, M., Yenga, M., Van Rhemen, R., Speelman, I., Bektas, G., Does, S. (2023). *Institutioneel racisme bij de gemeente als werkgever een kwalitatief onderzoek onder gemeenteamttenaren van zes gemeenten*. Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.

Kuyvenhoven, J. & Boterman, W.R. (2021). Neighbourhood and school effects on educational inequalities in the transition from primary to secondary education in Amsterdam. *Urban Studies*, 58, 2660-2682.

Lim, S., Boutain, D. M., Kim, E., Evans-Agnew, R. A., Parker, S., & Maldonado Nofziger, R. (2022). Institutional procedural discrimination, institutional racism, and other institutional discrimination: A nursing research example. *Nursing inquiry*, 29(1), e12474.

Lodewick, J., Geurts, R., Lucas, K., Van den Broek, A., Ramakers, C. (2023). *Veilig op school. Landelijke Veiligheidsmonitor 2021-2022: veiligheidsbeleid en veiligheidsbeleving in het primair en voortgezet onderwijs*. ResearchNed.

López, N., & Gadsden, V. L. (2017). *Health inequities, social determinants, and intersectionality*. In *Perspectives on health equity and social determinants of health*. National Academies Press (US).

Martin, J. P., Stefl, S. K., Cain, L. W., & Pfirman, A. L. (2020). *Understanding first-generation undergraduate engineering students' entry and persistence through social capital theory*. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-22.

Mekawi, Y., Todd, N. R., Yi, J., & Blevins, E. J. (2020). *Distinguishing "I don't see color" from "Racism is a thing of the past": Psychological correlates of avoiding race and denying racism*. *Journal of Counseling Psychology*, 67(3), 288.

Melby, J. N., Conger, R. D., Fang, S. A., Wickrama, K. A. S., & Conger, K. J. (2008). Adolescent family experiences and educational attainment during early adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 1519.

Mens-Verhulst, van. J. (2009) *Intersectionaliteit in vijf veronderstellingen*. Geraadpleegd op 3-9-2023 van <http://www.vanmens.info/verhulst/wp-content/uploads/2010/08/IST-in-vijf-veronderstellingen-2009.pdf>.

Mesman, J., de Bruijn, Y., van Veen, D., Pektas, F., & Emmen, R. A. (2022). Maternal color-consciousness is related to more positive and less negative attitudes toward ethnic-racial outgroups in children in White Dutch families. *Child Development*, 93(3), 668-680.

Monk Jr, E. P. (2020). Linked fate and mental health among African Americans. *Social Science & Medicine*, 266, 113340.

Mouratidis, K. (2020). Neighborhood characteristics, neighborhood satisfaction, and well-being: the links with neighborhood deprivation. *Land use policy*, 99, 104886.

Needham, B. L., Ali, T., Allgood, K. L., Ro, A., Hirschtick, J. L., & Fleischer, N. L. (2023). Institutional racism and health: A framework for conceptualization, measurement, and analysis. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 10(4), 1997-2019.

Nolan, B., Palomino, J. C., Van Kerm, P., & Morelli, S. (2021). Intergenerational wealth transfers and wealth inequality in rich countries: What do we learn from Gini decomposition?. *Economics Letters*, 199, 109701.

Payne, B. K., Vuletich, H. A., & Brown-Iannuzzi, J. L. (2019). Historical roots of implicit bias in slavery. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, 11693-11698.

Pels, T. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek*, 32(2), 180-196.

Pendry, L. (2015) Social Cognition. In: Hewstone, M., Stroebe, W., Jonas, K. (ed.) (2025) *An introduction to social psychology*. Sussex: Wiley

Petsko, C. D., Rosette, A. S., & Bodenhausen, G. V. (2022). *Through the looking glass: A lens-based account of intersectional stereotyping*. *Journal of personality and social psychology*, 123(4), 763.

Pharos. (2022, juli). *Sociaal economische Gezondheidsverschillen (SEGV)*, Via [https://www.pharos.nl/factsheets/sociaaleconomische-gezondheidsverschillen-segv/#:~:text=21%25%20van%20de%20mensen%20met,\(ernstig%20overgewicht\)%20dan%20hoogopgeleiden](https://www.pharos.nl/factsheets/sociaaleconomische-gezondheidsverschillen-segv/#:~:text=21%25%20van%20de%20mensen%20met,(ernstig%20overgewicht)%20dan%20hoogopgeleiden).

Pizmony-Levy, O. (2018). *The 2018 Dutch National School Climate Survey Report. Research Report*. New York: Teachers College, Columbia University.

Purdie-Vaughns, V., & Eibach, R. P. (2008). Intersectional invisibility: The distinctive advantages and disadvantages of multiple subordinate-group identities. *Sex roles*, 59, 377-391.

Quillian, L., & Lee, J. J. (2023). *Trends in racial and ethnic discrimination in hiring in six Western countries. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(6), e2212875120.

Ramos, M., Thijssen, L., & Coenders, M. (2021). Labour market discrimination against Moroccan minorities in the Netherlands and Spain: a cross-national and cross-regional comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(6), 1261-1284.

Ramos, M., Thijssen, L., & Coenders, M. (2021). Labour market discrimination against Moroccan minorities in the Netherlands and Spain: a cross-national and cross-regional comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(6), 1261-1284.

Reece, R. L. (2020). Whitewashing slavery: Legacy of slavery and white social outcomes. *Social Problems*, 67, 304-323.

Remedios, J. D., Chasteen, A. L., Rule, N. O., & Plaks, J. E. (2011). Impressions at the intersection of ambiguous and obvious social categories: Does gay+Black=likable?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(6), 1312-1315.

ResearchNed (2022) *Sociale Veiligheid in het Hoger onderwijs 2022*. Nijmegen: ResearchNed.

Reynolds, D. (2007), "Restraining golem and harnessing Pygmalion in the classroom: a laboratory study of managerial expectations and task design", *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 6 No. 4, pp. 475-483.

S., Mesman, J., Endendijk, J. J., & Groeneveld, M. G. (2022). Understanding gender bias in teachers' grading: The role of gender stereotypical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103826.

Schafer, M. H., Ferraro, K. F., & Mustillo, S. A. (2011). Children of misfortune: Early adversity and cumulative inequality in perceived life trajectories. *American Journal of Sociology*, 116(4), 1053-1091.

Schafer, M. H., Shippee, T. P., & Ferraro, K. F. (2009). When does disadvantage not accumulate? Toward a sociological conceptualization of resilience. *Schweizerische Zeitschrift fur Soziologie. Revue suisse de sociologie*, 35, 231.

Scheepstra, A. J., Nakken, H., & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.

Scheeren, L., Bremer, B., Kennis, R., Beurskens, K., Cuppen, J., Hendrix, M., Luyten, E. (2024) *Onderzoek naar stagediscriminatie van studenten met een functiebeperking in het mbo, hbo en wo* 's-Hertogenbosch: ECBO.

Sharma, M. (2018). Seeing deficit thinking assumptions maintain the neoliberal education agenda: Exploring three conceptual frameworks of deficit thinking in inner-city schools. *Education and Urban Society*, 50(2), 136-154.

Sidanius, J., Cotterill, S., Sheehy-Skeffington, J., Kteily, N., & Carvacho, H. (2017). Social dominance theory: Explorations in the psychology of oppression. *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice*, 149-187.

Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher education research & development*, 31(3), 369-380.

Smith, C. W., Lopez Bunyasi, T., & Smith, J. C. (2019). Linked fate over time and across generations. *Politics, Groups, and Identities*, 7, 684-694.

Spanierman, L. B. (2022). Confronting whiteness in developmental science: Disrupting the intergenerational transmission of white racism. *Journal of Research on Adolescence*, 32(3), 808-814.

Spears, R., Tausch, N. (2015) Prejudice and intergroup relations. In: Hewstone, M., Stroebe, W., Jonas, K. (ed.) (2025) *An introduction to social psychology*. Sussex: Wiley.

Staatscommissie tegen discriminatie en racisme. (2023). Aard, omvang en oorzaken van discriminatie en racisme in Nederland: eerste inzichten en vervolg. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. <https://www.staatscommissietegendiscriminatieenracisme.nl/onderzoek/publicaties/publicaties/2023/12/12/index>.

Thijssen, L., Coenders, M., & Lancee, B. (2021). Is there evidence for statistical discrimination against ethnic minorities in hiring? Evidence from a cross-national field experiment. *Social Science Research*, 93, 102482.

Thijssen, L., Van Tubergen, F., Coenders, M., Hellpap, R., & Jak, S. (2022). *Discrimination of black and muslim minority groups in western societies: Evidence from a meta-analysis of field experiments*. *International Migration Review*, 56(3), 843-880.

Trenerry, B., Dunn, K., & Paradies, Y. (2024). Productive disruptions: Supporting diversity and anti-racism in the workplace through multi-level organisational strategies. *Australian Journal of Management*, 49(1), 73-100.

Valencia, R.R. (Ed.). (1997). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. The Stanford Series on Education and Public Policy. London: Palmer

Van Bergen, D. D., Feddes, A. R., & de Ruyter, D. J. (2021). Perceived discrimination against Dutch Muslim youths in the school context and its relation with externalising behaviour. *Oxford Review of Education*, 47(4), 475-494.

Van de Werfhorst, H. (2018). Gelijke kansen: een visie graag., Didactief. <https://didactiefonline.nl/artikel/gelijke-kansen-een-visie-graag>.

Van de Werfhorst, H. (Ed.). (2015). *Een kloof van alle tijden: verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam University Press.

Van den Berg, C., Bijleveld, C., Blommaert, L., & Ruiters, S. (2017). Veroordeeld tot (g)een baan: Hoe delict- en persoonskenmerken arbeidsmarktkansen beïnvloeden. *Tijdschrift voor Criminologie*, 59, 113-135.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.

Van Loenen, T., Hosper, K., & Venderbos, J. (2022). Discriminatie in gezondheid. Over de invloed van discriminatie in de zorg op gezondheidsverschillen en wat we hieraan kunnen doen. Utrecht: Pharos.

Van Raalte, A. A., Sasson, I., & Martikainen, P. (2018). The case for monitoring life-span inequality. *Science*, 362, 1002-1004.

Van Rooijen, M., De Winter-Koçak, S., Day, M., & Jonkman, H. (2019). *Is het schooladvies gekleurd? Verkenning naar de totstandkoming van schooladvies voor leerlingen met een migratieachtergrond*. Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.

Vauhkonen, T., Kallio, J., Kauppinen, T. M., & Erola, J. (2017). Intergenerational accumulation of social disadvantages across generations in young adulthood. *Research in social stratification and mobility*, 48, 42-52.

Verloove, J., Kros, K., Yenga, M., Does, S. (2024) *Ervaren online haatspraak en discriminatie door jongeren. Een kwalitatieve en kwantitatieve verkenning*. Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.

Viruell-Fuentes, E. A., Miranda, P. Y., & Abdulrahim, S. (2012). More than culture: structural racism, intersectionality theory, and immigrant health. *Social science & medicine*, 75(12), 2099-2106.

Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J., & Torre, A. V. D. (2023). *Eigentijdse ongelijkheid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.

Wang, W., Spinrad, T. L., Laible, D. J., Janssen, J., Xiao, S. X., Xu, J., ... & Xu, X. (2023). *Parents' color-blind racial ideology and implicit racial attitudes predict children's race-based sympathy*. *Journal of Family Psychology*, 37(4), 475.

Wasserberg, M. J. (2014). Stereotype threat effects on African American children in an urban elementary school. *The journal of experimental education*, 82(4), 502-517.

Wasserberg, M. J. (2014). *Stereotype threat effects on African American children in an urban elementary school. The journal of experimental education*, 82(4), 502-517.

Wekker, G. & H. Lutz (2001). 'Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van het gender- en etniciteitsdenken in Nederland'.

Wiemers, S. A., Stasio, V. D., & Veit, S. (2024). *Stereotypes about Muslims in the Netherlands: An Intersectional Approach. Social Psychology Quarterly*, 01902725231219688.

Williams, D. R., Lawrence, J. A., & Davis, B. A. (2019). Racism and health: evidence and needed research. *Annual review of public health*, 40, 105-125.

Willson, A. E., Shuey, K. M., & Elder, Jr, G. H. (2007). Cumulative advantage processes as mechanisms of inequality in life course health. *American Journal of Sociology*, 112(6), 1886-1924.

Wolbers, M. (2023). Onderwijskansen van kinderen worden ook bepaald door grootouders. **Via <https://www.socialevraagstukken.nl/onderwijskansen-van-kinderen-worden-ook-bepaald-door-grootouders/>**

Wright, E.O. (2016). *What is inequality? Two approaches to inequality and their normative implications*. Verkregen via <https://items.ssrc.org/what-is-inequality/two-approaches-to-inequality-and-their-normative-implications/>.

Yassine, D., Yenga, M., Badou, M., Felten, H., Does, S. (2023) *Ongelijkheid in welzijn. Een mixed-methode onderzoek naar de mentale gezondheid van Nederlandse jongeren met en zonder migratieachtergrond*. Utrecht: Verwey-Jonker instituut

Yi, J., Neville, H. A., Todd, N. R., & Mekawi, Y. (2022). *Ignoring race and denying racism: A meta-analysis of the associations between colorblind racial ideology, anti-Blackness, and other variables antithetical to racial justice. Journal of Counseling Psychology*, 70(3), 258-275.

Zajda, J., & Zajda, J. (2021). Discrimination and self-fulfilling prophecy in schools globally. *Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments*, 51-70.

Zumbuehl, M. & Chehber, N. & Dillingh, R. (2022). *Can skill differences explain the gap in the track recommendation by socio-economic status?* CPB Discussion Paper 439, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

Colofon

Financier: Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid
Aanvragers: Stichting Meld Islamofobie, IZI Solutions, Vereniging van Nederlandse Gemeenten
Auteurs: M.J. Verstappen, MSc
Em. prof. dr. T.V.M Pels
H. Felten, MA
R.D.W. Glijn, MSc
Prof. dr. S. Does
Met medewerking van: Dr. S.M. Ganpat
Foto's: AdobeStock_503553861_Seventyfour
Uitgave: Kennisplatform Inclusief Samenleven
p/a Giessenplein 59 C
3522 KE Utrecht
T (030) 230 3260

De publicatie kan gedownload worden via de website van Kennisplatform Inclusief Samenleven: www.kis.nl.

ISBN 978-94-6409-339-1

© Kennisplatform Inclusief Samenleven, Utrecht 2025

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.