

Diversiteit voor de klas

Kansen en uitdagingen voor het aantrekken en behouden van leraren van kleur in het primair onderwijs

Arbeidsmarktplatform PO. Van en voor werkgevers en werknemers



Diversiteit voor de klas

Kansen en uitdagingen voor het aantrekken en behouden van leraren van kleur in het primair onderwijs

Yasamin Modhej, Isabel Voets, Cudi Gölpinar

Januari 2026

© Arbeidsmarktplatform PO

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, cd, internet of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Toelichting op het onderzoek

Diversiteit en inclusie zijn essentieel om scholen tot een aantrekkelijke werk- en leerplek te maken voor iedereen. Dat vraagt om bewust beleid binnen scholen en schoolorganisaties, waarbij aandacht is voor inclusie, veilige werkculturen en de instroom en het behoud van diverse leraren.

Het begrip ‘diversiteit’ is breed en omvat verschillende aspecten, zowel zichtbare (zoals gender of leeftijd) als minder zichtbare (zoals neurodiversiteit of seksuele oriëntatie), die bovendien kunnen overlappen. Juist die breedte biedt ruimte om een organisatie te verrijken en recht te doen aan de complexiteit van de samenleving. Tegelijkertijd vraagt dit ook om scherpte: een te ruime definitie vergroot het risico dat juist de minst confronterende vormen van diversiteit worden erkend en geprioriteerd. Dit zijn vaak de vormen die het meest aansluiten bij het perspectief van de meerderheidsgroep.¹

Een veelgehoorde benadering in gesprekken over diversiteit is ‘kleurenblindheid’. Hoewel het streven geen onderscheid te maken op basis van kleur op het eerste gezicht inclusief lijkt, miskent het de realiteit waarin kleur wel degelijk een rol speelt – zowel in het eigen zelfbeeld als in hoe men wordt behandeld. Daardoor kan een kleurenblinde benadering door minderheidsgroepen worden ervaren als druk tot aanpassing.² Door diversiteit uitsluitend als neutraal en universeel te benaderen, dreigt het perspectief van gemarginaliseerde groepen onderbelicht te blijven. Echte inclusie vraagt dan ook om een intersectionele blik én aandacht voor specifieke verschillen.³

In dit rapport richten we ons specifiek op personen van kleur. Daarmee bedoelen we: personen die zich niet identificeren met de dominante ‘witte’ cultuur en/of die een etnisch-culturele achtergrond hebben die in de Nederlandse samenleving niet tot de dominante groep behoort. We doen dit vanuit het idee van ‘strategisch essentialisme’⁴: het bewust – en tijdelijk – benadrukken van een gedeelde groepsidentiteit om hun positie te versterken. Hoewel we ons ervan bewust zijn dat de groep leraren van kleur niet homogeen is, kiezen we ervoor hun gezamenlijke ervaringen als uitgangspunt te nemen. Die ervaringen bieden namelijk waardevolle inzichten voor het onderwijs als inclusieve werkplek én praktische aanknopingspunten voor passend beleid. Desalniettemin zijn de bevindingen ook breder toepasbaar op andere vormen van diversiteit.

Tot slot willen we benadrukken dat we leraren van kleur niet als fundamenteel anders zien dan hun witte collega’s: zij zijn even gekwalificeerd en leveren een gelijkwaardige bijdrage aan het onderwijs. Tegelijkertijd is deze groep in het po niet alleen ondervertegenwoordigd, maar verlaat zij ook vaker voortijdig het beroep. Dat vraagt om erkenning en beter begrip van hun ervaringen – niet om tegenstellingen te vergroten, maar juist om het onderwijs als geheel te versterken.

¹ Agirdag, 2020

² Siebers, 2018; Agirdag, 2020; Jansen et al., 2016; Bonjour et al., 2024

³ Agirdag, 2020; De Kimpe et al., 2023

⁴ Ghorashi & Sabelis, 2013; Mesman, 2024

Samenvatting

1. Inleiding

1.1 Doel en onderzoeksvragen

Dit onderzoek richt zich op leraren van kleur, een groep die niet alleen ondervertegenwoordigd is, maar die ook vaker het onderwijs vroegtijdig verlaat. Door hun ervaringen centraal te stellen, wordt inzicht verkregen in de knelpunten én kansen die zij ervaren in de onderwijspraktijk. Dit biedt aanknopingspunten om kansrijke maatregelen te identificeren die het aantrekken en behouden van deze groep leraren kunnen versterken. De centrale onderzoeksvraag luidt:

Wat zijn mogelijke verklaringen voor de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur in het po en welke (beleids)maatregelen kunnen worden ingezet om de instroom te vergroten en de uitstroom te verminderen?

De hoofdvraag is uitgewerkt in twee groepen deelvragen:

1. Verklaringen voor ondervertegenwoordiging en de ervaringen van leraren van kleur – Wat kenmerkt de ervaringen van leraren van kleur in het po, bijvoorbeeld als het gaat om werktevredenheid, ondersteuning en de ervaren inclusie? Welke redenen geven oud-leraren van kleur om het onderwijs te verlaten, en wat zijn mogelijke vertrekredenen voor leraren van kleur die momenteel in het onderwijs werken?
2. Passende aanpak voor aantrekken en behoud van (meer) leraren van kleur – Wat zijn de ondersteuningsbehoeftes van leraren van kleur? Wat doen schoolorganisaties om instroom en behoud van leraren van kleur te bevorderen? Welke beleidsmaatregelen zijn kansrijk om de vertegenwoordiging van deze groep in het po te verbeteren?

Om deze vragen te beantwoorden combineert het onderzoek perspectieven van (oud-)leraren van kleur met inzichten uit de literatuur, en met de perspectieven van schoolleiders, lerarenopleiders en deskundigen.

Toelichting en reflectie op de term ‘leraar van kleur’

In dit onderzoek is bewust gekozen voor de term ‘personen van kleur’, waarmee wordt verwezen naar mensen die zich niet identificeren met de dominante witte cultuur en/of een etnisch-culturele achtergrond hebben buiten de dominante groep in Nederland.

Tijdens het onderzoek is doorlopend kritisch gereflecteerd op de term. De meeste deelnemers vonden de term op dit moment passend, al werden er ook relevante kanttekeningen geplaatst bij het gebruik van de term.

1.2 Aanpak en methode

Voor dit onderzoek is een combinatie van methoden ingezet. Het vooronderzoek combineerde literatuur met actuele data over instroom, doorstroom en uitstroom van personen van kleur in het primair onderwijs. Daarnaast werden deskundigen en lerarenopleiders geraadpleegd om aanvullende inzichten te verkrijgen. Vervolgens zijn semigestructureerde interviews gehouden met veertien (oud-)leraren van kleur en zes schoolleiders. De gesprekken richtten zich op ervaringen, uitdagingen en kansen rondom de (onder)vertegenwoordiging van leraren van kleur in het po.

2. De ondervertegenwoordiging van leraren van kleur als structureel vraagstuk

In de literatuur worden verschillende termen gebruikt om diversiteit te beschrijven, die niet volledig overeenkomen met de doelgroep van dit onderzoek (personen van kleur). Omdat de literatuur op basis van zelfidentificatie nog beperkt is, worden verschillende classificaties als benadering gebruikt wanneer in dit rapport verwezen wordt naar eerder onderzoek of literatuur.

2.1 Aanleiding: Het belang van onderzoek naar ondervertegenwoordiging van leraren van kleur

Diversiteit onder medewerkers in het po gaat verder dan het bevorderen van gelijke kansen en sociale rechtvaardigheid. Een divers lerarenbestand biedt ook duidelijke onderwijskundige meerwaarde voor leerlingen, lerarenteams en scholen, en het po als geheel (tabel 1).

Tabel 1. De meerwaarde van leraren van kleur op verschillende niveaus

Meerwaarde voor leerlingen

- Burgerschapsonderwijs: Een divers lerarenteam bevordert burgerschapsvaardigheden en sociale integratie door verschillende perspectieven in te brengen en een inclusieve schoolcultuur te stimuleren.
- Leereffecten voor leerlingen (van kleur): (Culturele) herkenning stelt leraren in staat om beter aan te sluiten bij de behoeften van de leerlingen en verhoogt de motivatie en betrokkenheid van leerlingen.
- Representatie: Leraren met diverse achtergronden fungeren als rolmodel voor leerlingen, versterken ouderbetrokkenheid en dragen bij aan een inclusieve cultuur.

Meerwaarde voor medewerkers, lerarenteams en de school(organisatie)

- Welzijn en professionele identiteit: Een inclusieve schoolcultuur vergroot de duurzame inzetbaarheid van medewerkers, stimuleert professionele ontwikkeling en biedt ruimte voor diverse perspectieven.
- Samenwerking en innovatie: Diversiteit in het lerarenteam bevordert innovatie en betere samenwerking door bredere inzichten, mits er ruimte is voor inclusieve dialoog en waardering van verschillen.
- Strategische waarde voor de school(organisatie): Diversiteit en inclusie versterken de schoolorganisatie, vergroten de aantrekkelijkheid en dragen bij aan het behalen van strategische doelen.

Meerwaarde voor het primair onderwijs

- Inclusief onderwijs en gelijke kansen: Een divers lerarenteam versterkt inclusief onderwijs door breder begrip van sociale contexten en het bevorderen van interculturele kennis en competenties in de school.
- Personeelstekorten in de sector: Diverse teams vergroten de aantrekkingskracht op nieuwe leraren en verminderen uitstroom, wat essentieel is in het kader van lerarentekorten.

2.2 De ondervertegenwoordiging leraren van kleur in het po

Personen van kleur zijn ondervertegenwoordigd in het primair onderwijs. Hoewel het aandeel personen met een migratieachtergrond in het po de afgelopen tien jaar licht is gestegen (van 3,7% in 2009 naar 5% in 2021), blijft deze groei achter bij andere onderwijssectoren. Wel zijn de regionale verschillen groot: in Amsterdam had in 2018/2019 bijna een kwart van de leraren een migratieachtergrond.

In vergelijking is de leerlingpopulatie in het po veel diverser dan het lerarenbestand: in 2021/2022 had 19% van de leerlingen een niet-westerse migratieachtergrond, oplopend tot 41% in de grote steden. Ook zijn relatief meer personen van kleur werkzaam in andere hbo-geschoolde beroepsgroepen. De ondervertegenwoordiging van leraren van kleur in het po is bovendien zichtbaar in zowel de instroom, doorstroom als behoud in het beroep.

2.3 Mogelijke verklaringen voor de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur in het po

Uit de literatuur blijkt dat de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur in het po kan worden verklaard uit een samenhang van factoren:

- Beeldvorming rondom het leraarschap als een ‘wit vrouwenberoep’ en een gebrek aan rolmodellen maken dat studenten van kleur minder snel voor het beroep kiezen. Ook sociale steun vanuit familie of omgeving is van invloed op de studiekeuze, en strengere toelatingseisen of taalbarrières bemoeilijken de instroom op de lerarenopleiding. Tegelijkertijd kan de wens om zelf een rolmodel te zijn juist motiveren om het onderwijs in te gaan.
- Op de opleiding stuiten studenten van kleur soms op uitdagingen die hun studiesucces en doorstroom beïnvloeden. Een beperkte ‘sense of belonging’, onvoldoende aansluiting van het curriculum op hun leefwereld en een beperkte sociale integratie verhogen de kans op uitval. Onbewuste vooroordelen, stagediscriminatie, financiële druk en persoonlijke omstandigheden spelen ook een rol.
- Bij de overgang naar de praktijk ervaren leraren van kleur mogelijk belemmeringen bij sollicitaties en onvoldoende erkenning van hun kwaliteiten, waardoor het risico op vertrek toeneemt.
- In de beroepspraktijk beïnvloeden werkbeleving en persoonlijk welzijn het behoud van leraren van kleur. Een inclusieve schoolcultuur, waarin leraren (van kleur) zich erkend en gewaardeerd voelen, bevorderen de ervaren betrokkenheid. Tegelijkertijd krijgen leraren van kleur soms te maken met microagressies, stereotypering en extra werkdruk. Onvoldoende erkenning van competenties en beperkte doorgroeimogelijkheden kunnen eveneens leiden tot vertrek.
- Het succes van diversiteits- en inclusiebeleid hangt ten slotte sterk af van de schoolcultuur en leiderschapspraktijken. Effectieve inclusie vereist gedeeld eigenaarschap en structurele aanpak binnen het team. Wanneer dit ontbreekt ontstaat soms een ‘draaideureffect’: instroom vindt wel plaats, maar behoud blijft beperkt.

3. Ervaringen van (oud-)leraren van kleur in het primair onderwijs

3.1 Route naar het leraarschap

Beroepskeuze en opleiding

De (oud-)leraren van kleur die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd hebben een sterke bevoegdheid voor het onderwijs en voor hun leerlingen. Zij kozen voor een baan in het onderwijs vanuit een sterke maatschappelijke betrokkenheid en de wens een verschil te maken voor leerlingen. Deze motivatie is vaak verbonden met culturele waarden, zoals zorg voor de jongere generatie, saamhorigheid en verantwoordelijkheid binnen de gemeenschap. Het ontbreken van rolmodellen van kleur tijdens hun eigen schoolloopbaan versterkt bij sommigen de wens zelf leraar te worden.

Veel van de geïnterviewde leraren van kleur zijn zij-instromers in het onderwijs. Deze overstap wordt vaak ingegeven door ervaring met jongeren en de wens iets voor hen te betekenen. Anderen volgen een meer traditioneel traject via een lerarenopleiding en beginnen direct in het po.

Diversiteit tijdens de eigen onderwijsloopbaan

De gesproken (oud-)leraren van kleur hebben tijdens hun eigen schoolloopbaan weinig tot geen rolmodellen van kleur gehad. Het personeel op hun scholen was overwegend wit, terwijl de leerlingenpopulatie soms wel divers was. Ook op de lerarenopleiding hebben de (oud-)leraren van kleur ervaren dat de diversiteit beperkt is, zowel onder docenten als onder medestudenten, terwijl de aanwezigheid van medestudenten van kleur soms wel voor herkenning en gemeenschappelijkheid zorgt. Hoewel sommige leraren zich eerder niet bewust waren van het ontbreken van rolmodellen, groeit later het besef van het belang van representatie en van hun eigen voorbeeldrol.

3.2 Diversiteit en inclusie op school

Diversiteit op de werkvloer

De meeste (oud-)leraren van kleur werken als enige of een van de weinigen binnen een overwegend wit team. Wanneer er wel medewerkers van kleur zijn in de school, vervullen zij meestal een ondersteunende functie. Op sommige scholen, vooral met een diverse leerlingenpopulatie, is het team juist diverser, wat door leraren als positief wordt ervaren.

De aanwezigheid van collega's van kleur draagt volgens hen bij aan herkenning, verbondenheid en een gevoel van veiligheid. Het biedt emotionele en sociale ondersteuning en maakt het makkelijker om culturele ervaringen te delen en te begrijpen. Daarnaast biedt de aanwezigheid van leraren van kleur volgens de deelnemers diverse voordelen voor leerlingen, ouders en de school als geheel.

Diversiteit en de aantrekkingskracht van een school

Diversiteit speelt in de meeste gevallen geen doorslaggevende rol bij de keuze voor een school, maar kan wel impliciet meespelen als teken van een open en inclusieve cultuur. Scholen die diversiteit zichtbaar en oprecht omarmen, versterken volgens (oud-)leraren van kleur het gevoel van erkenning, verbondenheid en betrokkenheid bij het team.

Diversiteit en inclusiebeleid op school

Formeel beleid of een expliciete visie op diversiteit en inclusie in relatie tot personeel is op veel scholen beperkt. Dit wordt beaamd door de schoolleiders zijn gesproken. (Oud-)leraren van kleur geven aan dat voor hen vooral de dagelijkse praktijk van belang is, meer dan het formeel beleid zelf. Echte inclusie wordt ervaren wanneer diversiteit bewust wordt gewaardeerd, actief wordt ingezet en zichtbaar door de hele school wordt gedragen. Tegelijkertijd vormen een gebrek aan kennis over verschillende culturele achtergronden een uitdaging, vooral op minder diverse scholen.

3.3 Persoonlijke werkbeleving

Zich thuis voelen en waardering ervaren op school

De mate waarin de geïnterviewde (oud-)leraren van kleur zich thuis voelen op de school, wordt vooral bepaald door de schoolcultuur en het team. Een open en inclusieve cultuur waarin leraren zichzelf kunnen zijn, zich gezien en gewaardeerd voelen, en waarin diversiteit genormaliseerd is, versterkt verbondenheid, veiligheid en werkplezier. Diversiteit in het team vergemakkelijkt erkenning en gemeenschapsgevoel, terwijl een gebrek aan diversiteit of een niet-inclusieve cultuur het gevoel erbij te horen kan belemmeren.

Negatieve ervaringen en uitdagingen in het werk

Een gebrek aan kennis over culturele verschillen en (impliciete) vooroordelen in de school kunnen werkstress, minderheidsstress en gevoelens van uitsluiting veroorzaken voor leraren van kleur. De impact hiervan verschilt per leraar en hangt af van persoonlijke ervaringen, de mate van ondersteuning door collega's en leidinggevenden, en de algehele schoolcultuur. Leraren van kleur die negatieve ervaringen aankaarten, geven aan dat hier vanuit de school vaak onvoldoende adequaat op wordt gehandeld. Er lijkt sprake van handelingsverlegenheid.

4. Kansrijke maatregelen om (meer) leraren van kleur aan te trekken

4.1 Strategieën voor inclusieve werving en selectie

Om meer leraren van kleur in het primair onderwijs aan te trekken en te behouden, zijn kansrijke maatregelen geïdentificeerd op diverse vlakken: werving en selectie, begeleiding van starters, diversiteits- en inclusiebeleid, een inclusieve cultuur, leiderschap en samenwerking binnen de sector.

Doordachte werving, evaluatie van kwaliteitskaders en reflectie op (onbewuste) vooroordelen

Inclusieve werving en selectie begint bij de manier waarop scholen en besturen zich profileren. Taal- en beeldgebruik in vacatures, websites en andere communicatie-uitingen dienen representatief en inclusief te zijn, en de visie op diversiteit en inclusie moet expliciet worden uitgedragen. Dit vraagt om zichtbare profilering, ook los van concrete vacatures, en ook tegenover lerarenopleidingen.

Daarnaast kunnen gerichte en goeddoordachte wervingsstrategieën van belang zijn. Betrek leraren van kleur actief bij het wervingsproces, laat hen meedenken over strategieën en zet hen (mits zij dat zelf willen) in als rolmodellen. Maak gebruik van andere wervingskanalen en benut de netwerken van leraren van kleur zelf.

In de selectiefase is het belangrijk om (onbewuste) vooroordelen tegen te gaan, bijvoorbeeld door kritische reflectie op selectiecriteria. De inzet van voorkeursbeleid wordt over het algemeen niet nodig geacht, maar een heroverweging van bestaande kwaliteitskaders kan wel helpen om ruimte te creëren voor een bredere waardering van kwaliteiten en perspectieven.

Begeleiding en mentorschap zijn onmisbaar voor de ondersteuning van (startende) leraren van kleur

Om startende leraren van kleur te behouden is structurele ondersteuning essentieel. Koppeling aan een buddy, mentor of coach van kleur kan bijdragen aan een gevoel van verbondenheid en veiligheid. Daarbij geldt dat inclusie en veiligheid boven alles gewaarborgd moeten zijn: een mentor of coach van kleur heeft weinig effect wanneer de schoolcultuur niet inclusief is. Diversiteit en inclusie verdienen daarom expliciete aandacht in het onboardingprogramma.

4.2 Kansrijke maatregelen om (meer) leraren van kleur te behouden

De meeste interventies die in dit onderzoek aan bod komen met betrekking tot behoud richten zich niet specifiek op leraren van kleur, maar op het versterken van diversiteit en inclusie in het algemeen. Een inclusieve schoolcultuur, waarin verschillen worden gewaardeerd en besproken, blijkt voor het behoud van leraren van kleur bovenal essentieel.

Goed uitgewerkt én toegepast beleid borgt structurele ondersteuning van een inclusieve cultuur

Duidelijk en zichtbaar beleid is een randvoorwaarde voor inclusie. Hierin is minimaal antipest- en antidiscriminatiebeleid, een meldstructuur en vertrouwenspersonen opgenomen. Van belang is dat medewerkers het beleid kennen en dat naleving door alle lagen van de organisatie consequent wordt geborgd.

Ook het versterken van diversiteits- en cultuursensitieve competenties bij alle medewerkers verdient nadrukkelijk aandacht, bijvoorbeeld in het kader van professionalisering. Hoewel op dit vlak nog weinig aangeboden, zijn de ervaringen die (oud-)leraren van kleur hebben met bijvoorbeeld trainingen en cursussen op dit gebied overwegend positief.

Diversiteits- en inclusiebeleid krijgt ten slotte meer kracht wanneer het wordt geïntegreerd met andere beleidsdomeinen, zoals duurzame inzetbaarheid, en met het leerlingenbeleid, bijvoorbeeld rond burgerschap en inclusief onderwijs. Het voeren van exitgesprekken met vertrekkende medewerkers kan ook waardevolle inzichten bieden in vertrekredenen en verbeterpunten in de organisatie.

Een inclusieve schoolcultuur komt vooral tot uiting in dagelijks handelen

Een inclusieve cultuur begint bij een open en veilige sfeer en bij een leercultuur waarin diversiteit aan perspectieven welkom is en actief wordt opgezocht. Inclusie kan verder worden versterkt door het stimuleren en faciliteren van verbinding en (culturele) uitwisseling, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan diverse vieringen. Ook is het waardevol om na te denken over een inclusieve inrichting van activiteiten en bijeenkomsten binnen de school(organisatie).

Daarnaast vraagt een inclusieve schoolcultuur om een duidelijke koppeling met de onderwijsvisie en -strategie. Erkenning en waardering van diversiteit zijn hierbij belangrijk, maar vereisen tegelijk zorgvuldigheid en wederzijds begrip. Brede inspraak en de inbreng van externe expertise kunnen helpen om het eigenaarschap te verbreden en het beleid te versterken.

Bestuurders en schoolleiders agenderen, stimuleren en leven diversiteit en inclusie

De schoolleider bepaalt in hoge mate de toon van de schoolcultuur en kan inclusieve praktijken stimuleren door deelname aan activiteiten te bevorderen, diversiteit te agenderen en dialoog te faciliteren. Tegelijkertijd ligt ook bij het bestuur een belangrijke verantwoordelijkheid. Schoolleiders hebben behoefte aan duidelijke kaders over de ruimte die zij hebben om invulling te geven aan bijvoorbeeld verlofregelingen, wervingsbeleid, of bijzondere voorzieningen. Diversiteit en inclusie mogen daarbij niet afhankelijk zijn van individuele inzet: borging in beleid en structuur is vereist.

Sectorbrede samenwerking en kennisdeling helpt leraren van kleur aantrekken en behouden

Tot slot is samenwerking en kennisdeling op sectorniveau van groot belang. Uitwisseling tussen schoolorganisaties, en met lerarenopleidingen en andere partijen kan helpen om succesvolle praktijken te verspreiden en te borgen. Hierdoor ontstaat een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het aantrekken, ondersteunen en behouden van leraren van kleur in het po.

5. Conclusie en aanbevelingen

De bevindingen laten zien dat algemene maatregelen voor het vergroten van instroom en behoud van leraren – zoals diverse routes naar het leraarschap, goede begeleiding van starters, en een lerende, inclusieve organisatiecultuur – ook ten goede komen aan leraren van kleur, zonder dat deze specifiek op hen zijn gericht. Daarnaast zijn twee gerichte handelingsperspectieven cruciaal.

1. Zichtbare en erkende diversiteit als fundament van een inclusieve onderwijspraktijk

Het zichtbaar maken en erkennen van de waarde diversiteit voor het onderwijs vormt een fundament voor een inclusieve onderwijspraktijk, ook wanneer er nog weinig diversiteit onder medewerkers is. Een inclusieve school ontstaat echter niet vanzelf, maar vraagt tijd, bewustwording, (continue) dialoog, sterk leiderschap en een stevige organisatorische basis.

2. Een inclusieve school vraagt om samenhang tussen cultuur, kaders en handelen

Een tweede handelingsperspectief is het creëren van samenhang tussen cultuur, kaders en dagelijks handelen, met expliciete aandacht voor consistentie en borging. Daarbij is het belangrijk te waken voor cosmetische inclusie: zichtbare uitingen zonder daadwerkelijke verandering kunnen juist leiden tot voortijdig vertrek onder leraren van kleur.

Het aantrekken en behouden van meer leraren van kleur vraagt ten slotte inzet van bestuurders, schoolleiders én medewerkers. Bestuurders kunnen richting geven door een duidelijke visie te formuleren, beleidskaders te bieden en door voorbeeldgedrag te tonen. Schoolleiders hebben een sleutelrol in het verankeren van diversiteit en inclusie in de dagelijkse schoolpraktijk, het creëren van een veilige leercultuur en het ondersteunen van leraren van kleur in hun professionele ontwikkeling. Medewerkers dragen ten slotte gezamenlijk bij aan de schoolcultuur door inclusieve waarden uit te dragen, kennis te delen en open naar elkaar te zijn. Uiteindelijk bestaat er geen 'one-size-fits-all'-aanpak: het vraagt om een integrale, contextgevoelige en gezamenlijke inspanning waarin diversiteit wordt gezien als een continu leerproces.

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inhoudsopgave	10
1. Inleiding	11
1.1 Doel en onderzoeksvragen	11
1.2 Aanpak en methode	12
1.3 Leeswijzer	15
2. De ondervertegenwoordiging van leraren van kleur als structureel vraagstuk	16
2.1 De meerwaarde van diversiteit voor de klas en van leraren van kleur	16
2.2 Ondervertegenwoordiging leraren van kleur in het primair onderwijs	19
2.3 Mogelijke verklaringen voor ondervertegenwoordiging	24
3. Ervaringen van (oud-)leraren van kleur in het primair onderwijs	31
3.1 Route naar het leraarschap	32
3.2 Diversiteit en inclusie in de school	35
3.3 Persoonlijke werkbeleving	39
4. Kansrijke maatregelen om leraren van kleur aan te trekken en te behouden	46
4.1 (Meer) leraren van kleur aantrekken in het po	46
4.2 (Meer) leraren van kleur behouden in het po	54
4.3 Sectorbrede aanbevelingen voor het aantrekken en behouden van leraren van kleur	62
5. Conclusies en aanbevelingen	64
5.1 Reflectie en aanbevelingen: hoe verder?	64
5.2 (Meer) leraren van kleur in het po: Wie is aan zet?	65
Literatuur	67
Bijlage 1: Onderzoeksverantwoording	73
Bijlage 2: Interviewleidraden	77

1. Inleiding

Dit onderzoek richt zich op leraren van kleur, een groep die is ondervertegenwoordigd in het po, ondanks hun meerwaarde voor leerlingen, teams en scholen. Door hun ervaringen centraal te stellen, biedt het onderzoek inzicht in de knelpunten en kansen om meer leraren van kleur aan te trekken en te behouden. Voor dit onderzoek zijn (oud-)leraren van kleur geïnterviewd, evenals schoolleiders, lerarenopleiders en deskundigen.

1.1 Doel en onderzoeksvragen

Diversiteit in het primair onderwijs is meer dan een sociaal-maatschappelijk streven en draait niet alleen om gelijke kansen (voor leerlingen én leraren) en sociale rechtvaardigheid. Minstens zo belangrijk is de meerwaarde die een diverse personeelssamenstelling heeft. Toch is in het po sprake van een aanhoudende ondervertegenwoordiging van leraren van kleur. Het doel van dit onderzoek is om deze ondervertegenwoordiging beter te begrijpen en om te onderzoeken wat kansrijke maatregelen zijn om deze doelgroep aan te trekken en te behouden. Met de inzichten uit het onderzoek wordt beoogd schoolleiders, HR-medewerkers en schoolorganisaties in brede zin te voorzien van handvatten om meer leraren van kleur aan te trekken en te behouden.

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Wat zijn mogelijke verklaringen voor de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur in het primair onderwijs, en welke (beleids)maatregelen kunnen worden ingezet om zowel de instroom te vergroten als de uitstroom te reduceren?

Om deze vraag te beantwoorden, zijn per onderdeel de volgende deelvragen opgesteld:

1. Verklaringen voor ondervertegenwoordiging en de ervaringen van leraren van kleur:
 - a. Wat kenmerkt de ervaringen van leraren van kleur in het po, bijvoorbeeld als het gaat om drijfveren, werkbeleving ondersteuningsbehoeften, en de ervaren inclusie?
 - b. Welke redenen geven oud-leraren van kleur om niet (meer) in het po te werken?
 - c. Wat zijn mogelijke vertrekredenen voor leraren van kleur die momenteel werkzaam zijn in het po?
2. Passende aanpak voor het aantrekken en behouden van (meer) leraren van kleur:
 - a. Wat zijn mogelijke ondersteuningsbehoeftes van (startende) leraren van kleur?
 - b. Welke beleidsmaatregelen zijn (potentieel) effectief om de vertegenwoordiging van leraren van kleur in het po te verbeteren?
 - c. Wat wordt door schoolorganisaties al gedaan om de instroom en doorstroom van leraren van kleur in het po te bevorderen, en hoe verhoudt dit zich tot de behoeften en inzichten van (oud-)leraren van kleur?

De eerste set deelvragen richt zich op de ervaringen van (oud-)leraren van kleur. Dit vormt de sleutel tot het (beter) begrijpen van de ondervertegenwoordiging. De tweede set deelvragen integreert perspectieven van (oud-)leraren van kleur en andere schoolleiders, lerarenopleiders en experts om behoeften en kansrijke maatregelen in kaart te brengen en met elkaar te verbinden.

1.1.1 Toelichting en reflectie op de term ‘leraar van kleur’

In de context van dit onderzoek richten we ons op een specifieke groep medewerkers in het po met als doel hun ervaring uit te lichten en hun positie te versterken. Hierbij is gekozen voor ‘personen van kleur’ en dus ook ‘leraren van kleur’. Deze term wordt in dit onderzoek breder opgevat dan louter uiterlijke kenmerken. Met de aanduiding ‘van kleur’ bedoelen we: personen die zich niet identificeren met de dominante ‘witte’ cultuur en/of die een etnisch-culturele achtergrond hebben die in de Nederlandse samenleving niet tot de dominante groep behoort.

Het kiezen van een passende term om de doelgroep aan te duiden vraagt om een zorgvuldige afweging van (machts)positie (wie bepaalt de term), context (met welk doel) en inspraak (hoe komt de term tot stand).⁵ De term ‘leraar van kleur’ gaat uit van zelfidentificatie en erkent iemands persoonlijke ervaring: mensen bepalen zelf of zij zich hiermee willen identificeren. Daarmee sluit de term goed aan bij het kwalitatieve karakter en doel van dit onderzoek, namelijk om inzicht krijgen in de ervaringen van leraren van kleur en in hun perspectieven op het aantrekken en behouden van leraren van kleur in het po. Uit een recente verkenning bleek bovendien dat docenten van kleur in het voorgezet onderwijs overwegend de voorkeur gaven aan deze term.⁶ Het is aannemelijk dat dit ook geldt voor medewerkers in het po.

Tegelijkertijd is de term ‘van kleur’ niet voor iedereen vanzelfsprekend of passend. Tijdens het onderzoek is daarom kritisch gereflecteerd op de term en systematisch getoetst hoe deelnemers hierover denken en welke alternatieven zij eventueel prefereren. Voor vrijwel alle deelnemers bleek de term ‘van kleur’ momenteel het meest passend, hoewel zij hierbij wel enkele kanttekeningen plaatsen. Eén deelnemer vond de term expliciet ongeschikt, maar had geen passend alternatief en pleitte voor het volledig vermijden van labels waarmee mensen in hokjes geplaatst (kunnen) worden. In hoofdstuk 3 worden de reacties van deelnemers op de term kort toegelicht.

1.2 Aanpak en methode

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is in dit onderzoek een combinatie van methoden gebruikt. In figuur 1 is schematisch weergegeven welke stappen voor dit onderzoek zijn doorlopen.

⁵ Voor nadere toelichting op deze overwegingen zie bijlage 1 – onderzoeksverantwoording.

⁶ El Ghoulboursi et al., 2024

Figuur 1. Schematische weergave van het onderzoeksproces



1.2.1 Vooronderzoek

Literatuurverkenning

Als basis voor dit onderzoek is een literatuurverkenning uitgevoerd, gericht op wetenschappelijke en grijze literatuur over de ervaringen van personen van kleur op de arbeidsmarkt, oorzaken van ondervertegenwoordiging in het onderwijs en mogelijke kansrijke interventies. Omdat onderzoek naar personen van kleur in Nederlandse organisaties schaars is, zijn ook enkele internationale studies meegenomen. Ook zijn, voor zover beschikbaar, actuele cijfers verzameld over personen van kleur in het (primair) onderwijs.

Expertgesprekken

Naast de literatuurstudie zijn gesprekken gevoerd met deskundigen op het gebied van diversiteit en inclusie in het onderwijs. Dit betrof Robert-Jan Kooiman (Alliantie Divers voor de Klas), professor Joana Da Silva Duarte (Rijksuniversiteit Groningen) en lector Gert-Jan Veerman (Christelijke Hogeschool Ede/Radboud Universiteit). Het doel van deze gesprekken was om mogelijke verklaringen voor de gesignaleerde ondervertegenwoordiging en kansrijke maatregelen in kaart te brengen.

Gesprekken met lerarenopleiders

In juni 2025 woonden de onderzoekers een online bijeenkomst van de Alliantie Divers voor de Klas⁷ bij, waarin het thema ‘leraren van kleur’ centraal stond. Negen lerarenopleidingen waren bij deze bijeenkomst vertegenwoordigd. In een aanvullend interview zijn later ook personen van een tiende opleiding gesproken. Tijdens deze gesprekken is stilgestaan bij de vertegenwoordiging van personen van kleur binnen de lerarenopleidingen (onder studenten en personeel) en de initiatieven die op dit vlak al zijn genomen. Hoewel dit buiten de directe scope van het onderzoek valt, zijn deze inzichten wel meegenomen in het rapport om een breder perspectief te bieden op kansrijke maatregelen.

1.2.2 Verdiepende interviews met (oud-)leraren van kleur en schoolleiders

Voor dit onderzoek zijn interviews afgenomen met (oud-)leraren van kleur, gericht op hun ervaringen in het po en hun inzichten over effectieve maatregelen tegen ondervertegenwoordiging. Daarnaast zijn schoolleiders geïnterviewd, omdat onderzoek laat zien dat zij een cruciale rol spelen bij het aantrekken en behouden van docenten van kleur.⁸ Ze zijn onder andere bevraagd over effectieve oplossingen voor ondervertegenwoordiging.

⁷ De Alliantie Divers voor de klas is een samenwerkingsverband tussen het ministerie van OCW, Meestert!, het Landelijk Overleg Lerarenopleiding Basisonderwijs, en de PO-raad, dat werkt aan diversiteit en inclusie in het primair onderwijs (<https://diversvoordeklas.nl/>)

⁸ El Ghoulbzouri et al., 2024

Werving

Deelnemers voor het onderzoek zijn geworven door middel van een oproep die is verspreid via het netwerk van het Arbeidsmarktplatform PO (nieuwsbrief en LinkedIn). Ook hebben de onderzoekers de oproep gedeeld via hun eigen netwerk (mailing en LinkedIn) en is de sneeuwbalmethode toegepast: deelnemers werd gevraagd de oproep verder te verspreiden. Schoolleiders zijn rechtstreeks benaderd via de netwerken van het Arbeidsmarktplatform en de onderzoekers. Aan hen is ook gevraagd om de oproep te delen met leraren van kleur in hun school of in hun netwerk.

Opzet en aanpak

De interviews waren semigestructureerd en volgden een thematische leidraad (bijlage 2). De gesprekken vonden online plaats en duurden tussen de 45 en 60 minuten. In de meeste gevallen ging het om een-op-een interviews, maar in twee gevallen is gekozen voor een duo-gesprek. Het onderzoek is uitgevoerd door een team dat bestaat uit twee onderzoekers van kleur en een witte onderzoeker. De (oud-)leraren van kleur zijn geïnterviewd door de onderzoekers van kleur.⁹

Beschrijving van de deelnemers

In totaal namen veertien (oud-)leraren van kleur deel aan dit onderzoek, van wie elf vrouwen en drie mannen. Hun leeftijden variëren van 25 tot 76 jaar, met een gemiddelde leeftijd van ongeveer 49 jaar. De deelnemers identificeren zich veelal als bicultureel. Zij omschrijven hun achtergrond als een combinatie van Nederlands en bijvoorbeeld Marokkaans, Turks, Ghanees, Javaans, Chinees, Curaçaos, Surinaams, Indiaas of Moluks.

Hoewel het aantal deelnemende (oud-)leraren van kleur iets lager is dan de beoogde vijftien deelnemers, sluit dit toch goed aan bij de kwalitatieve aard en de doelen van het onderzoek, waarin diepgang en diversiteit aan ervaringen centraal staan.¹⁰ Bovendien werd na ongeveer tien gesprekken duidelijk dat er sprake was van informatieve verzadiging. Door deze inzichten te combineren met de perspectieven van schoolleiders, experts en lerarenopleiders (van kleur), ontstaat een rijk beeld van de onderwijspraktijk vanuit meerdere invalshoeken.

Deelnemende schoolleiders

De zes schoolleiders met wie voor dit onderzoek is gesproken, zijn allemaal werkzaam op scholen in de Randstad en hebben gemiddeld 24 jaar onderwijservaring. De meeste van hen zijn zelf persoon van kleur. Ze werken voornamelijk op reguliere scholen en enkelen hebben ook ervaring in het speciaal onderwijs. De meesten geven aan dat hun huidige school een gemengde leerlingenpopulatie heeft. Alle schoolleiders die deelnamen hebben tevens ervaring als leraar van kleur in het po. Dit kwam tijdens de gesprekken soms zijdelings aan bod. Omdat zij hoofdzakelijk zijn geïnterviewd in hun rol als schoolleider zijn zij niet meegeteld als deelnemend oud-leraar van kleur.

Naast de (oud-)leraren zijn ook de meeste van de geïnterviewde schoolleiders en enkele lerarenopleiders persoon van kleur. In totaal namen 21 personen van kleur met ervaring in het po deel aan het onderzoek.

⁹ Zie bijlage 1 voor een reflectie van het onderzoeksteam op de eigen positionaliteit.

¹⁰ Uit een overzicht van 23 wetenschappelijke studies blijkt dat 9 tot 17 deelnemers vaak genoeg zijn om voldoende inzicht te krijgen, vooral als het om een groep gaat met overeenkomstige kenmerken en het onderzoek een duidelijke focus heeft (zie o.a. Hennink & Kaiser, 2022).

1.2.3 Analyse en rapportage

De interviews zijn thematisch geanalyseerd aan de hand van het transcript en een gespreksverslag dat de interviewer heeft opgesteld. De analyse is uitgevoerd voor twee afzonderlijke groepen: (oud-)leraren van kleur enerzijds, en schoolleiders anderzijds. Hierdoor konden ook overeenkomsten en verschillen in ervaringen en perspectieven tussen deze groepen inzichtelijk worden gemaakt. In de rapportage zijn de ervaringen en inzichten van (oud-)leraren apart beschreven (hoofdstuk 3).

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt eerst de mate van ondervertegenwoordiging van leraren van kleur in het po beschreven en in breder perspectief geplaatst. Ook worden mogelijke verklaringen uit de literatuur voor deze ondervertegenwoordiging kort beschreven.

In hoofdstuk 3 staat de (oud-)leraar van kleur centraal. Op basis van de gevoerde gesprekken wordt een beeld geschetst van hun ervaringen in het po. Daarbij is aandacht voor wat hen motiveerde voor het beroep te kiezen, hoe zij diversiteit en inclusie op de werkvloer ervaren, en wat kenmerkend is voor hun persoonlijke werkbeleving.

In hoofdstuk 4 worden verschillende perspectieven gecombineerd om kansrijke maatregelen te verkennen en handvatten voor de praktijk te bieden.

In hoofdstuk 5 worden de belangrijkste bevindingen samengevat om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Daarnaast wordt kort gereflecteerd op de implicaties van de verkregen inzichten en de daaruit voortvloeiende aanbevelingen.

2. De ondervertegenwoordiging van leraren van kleur als structureel vraagstuk

In dit hoofdstuk wordt kort toegelicht waarom onderzoek naar de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur relevant is voor het po. Vervolgens wordt de mate van deze ondervertegenwoordiging in het po beschreven, evenals de verklaringen die hiervoor vanuit de literatuur worden aangedragen. In 2021 had 5% van het onderwijspersoneel in het po een niet-westerse migratieachtergrond, tegenover 14% in de bredere hbo-beroepsbevolking en 19% van de leerlingen in het po. Ook in vergelijking met andere onderwijssectoren blijft het aandeel medewerkers met een migratieachtergrond in het po achter. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn te vinden in structurele knelpunten in de hele keten van instroom, doorstroom en behoud.

Kader 1. Toelichting op gebruik van termen in data en literatuur

In zowel de (wetenschappelijke) literatuur als in beschikbare data worden uiteenlopende termen en categorieën gehanteerd, zoals migratieachtergrond, nationaliteit en etnisch-culturele of etnisch-rationale diversiteit. In enkele gevallen, met name in de wat oudere beleidsdocumenten, komt de indeling 'autochtoon' en 'allochtoon' nog voor. Deze termen sluiten niet volledig aan bij de manier waarop in dit onderzoek de doelgroep (personen van kleur) is gedefinieerd.

Omdat er nog weinig onderzoek beschikbaar is naar personen van kleur op basis van zelfidentificatie, zijn we genoodzaakt verschillende classificaties te gebruiken als benadering (proxy) om toch een beeld te kunnen schetsen van personen van kleur in het onderwijs. Juist omdat deze termen niet een-op-een inwisselbaar zijn, hanteren we in het theoretisch kader steeds de terminologie uit de oorspronkelijke bron. Vanwege deze beperkingen biedt dit hoofdstuk een globaal, maar geen sluitend beeld van leraren van kleur in het po.

2.1 De meerwaarde van diversiteit voor de klas en van leraren van kleur

De relevantie van dit onderzoek is breder dan het terugdringen van de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur. Minstens zo belangrijk is de meerwaarde die zij hebben voor het onderwijs. Leraren van kleur dragen op verschillende manieren bij aan de ontwikkeling van leerlingen, de samenwerking binnen lerarenteams en het functioneren van de schoolorganisatie als geheel. Ter inleiding op de beantwoording van de onderzoeksvragen wordt daarom eerst kort ingegaan op de meerwaarde van leraren van kleur zoals die uit eerder onderzoek blijkt, als vertrekpunt voor dit onderzoek.

2.1.1 Meerwaarde voor leerlingen

Diversiteit in het lerarenteam ondersteunt de burgerschapsopdracht van scholen

Door de inbreng van diverse perspectieven dragen leraren van kleur bij aan de brede diversiteit binnen het lerarenteam en aan een inclusieve schoolcultuur en onderling begrip.¹¹ Dit ondersteunt ook het ontwikkelen van vaardigheden die passen bij een democratische en diverse samenleving. De school fungeert zo als oefenplaats voor burgerschap, waar alle leerlingen leren omgaan met verschillen.¹² Dit sluit direct aan bij de wettelijke en maatschappelijke opdracht van scholen om actief burgerschap en sociale integratie zichtbaar te verankeren in de dagelijkse onderwijspraktijk.¹³

Meer begrip en gelijke kansen zorgen voor positieve leereffecten voor leerlingen (van kleur)

Diversiteit binnen het lerarenteam biedt ook pedagogische en didactische meerwaarde. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen een een-op-een-match tussen leerling en leraar en een bredere culturele overeenstemming tussen de leerlingpopulatie en het team.¹⁴ Vooral bij subjectieve uitkomsten – zoals gedrag, motivatie en inzet – blijkt dat leraren van kleur een positief effect kunnen hebben op leerlingen van kleur. Zo stelt beter begrip van de sociale en culturele context van deze leerlingen hen in staat om de lesinhoud op een betekenisvolle manier te verbinden aan hun leefwereld en om herkenning en steun te bieden, wat hun subjectieve schoolervaring versterkt.¹⁵

Er zijn wel enkele kanttekeningen bij deze effecten. Leerlingen hebben bijvoorbeeld gedurende hun schoolloopbaan les van verschillende leraren. Dit ‘stapeleffect’ maakt het lastig om de aanwezigheid van één leraar van kleur te koppelen aan leereffecten.¹⁶ Leraren van kleur beschikken bovendien niet vanzelfsprekend over meer of betere interculturele competenties.¹⁷ Daarnaast zijn vooral de kwaliteiten en competenties van de leraar bepalend voor leerresultaten, niet diens culturele achtergrond.¹⁸

Leraren van kleur dragen bij aan kansengelijkheid door hoge verwachtingen van leerlingen van kleur

Leraren die de leefwereld van hun leerlingen herkennen, hebben vaker hoge verwachtingen, interpreteren gedrag positiever en sluiten beter aan bij leer- en gedragsbehoeften.¹⁹ Deze hoge verwachtingen versterken motivatie, inzet en aanwezigheid, wat het leerproces bevordert.²⁰ Lage verwachtingen van leerlingen met een migratieachtergrond vormen daarentegen een bron van kansengelijkheid: zij krijgen bijvoorbeeld vaker een lager schooladvies, dat later wordt bijgesteld op basis van het toetsadvies.²¹ Diversiteit binnen het lerarenteam kan bijdragen aan realistischer schooladviezen die beter aansluiten bij de capaciteiten van leerlingen.²²

¹¹ Van Avermaet, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2025).

¹² Matthijsen & Boasman, 2011; Driessen, 2014; 2015

¹³ art. 8 Wet op het primair onderwijs, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2025

¹⁴ Driessen, 2014

¹⁵ Driessen, 2014; Goldhaber et al., 2015; Redding, 2019

¹⁶ Goldhaber et al., 2015

¹⁷ Rosen & Jacob, 2022

¹⁸ Driessen, 2014; Stevens et al., 2019

¹⁹ Redding, 2019; Stevens et al., 2019

²⁰ Matthijsen & Boasman, 2011; Redding, 2019; Nijman, 2022; Cramer et al., 2024).

²¹ Stevens et al., 2019; CBS, 2021a

²² Driessen, 2014; Stevens et al., 2019

Representatie heeft een positief effect op relaties met leerlingen én ouders

Diversiteit binnen het lerarenteam vergroot de kans dat leerlingen zich herkennen in hun leraren en hen als rolmodel zien. Hoewel elke leraar een rolmodel kan zijn, spelen leraren van kleur een bijzondere rol voor leerlingen van kleur.²³ Als leerlingen zichzelf herkennen in het lerarenteam, voelen ze zich meer verbonden met de school wat helpt om goede relaties op te bouwen.²⁴ Een diverse samenstelling van het lerarenteam helpt bovendien ook om de ouderbetrokkenheid te versterken. Als ouders en leraren dezelfde culturele achtergrond delen, of beiden tot een minderheidsgroep behoren, begrijpen zij de verwachtingen van leraren beter.²⁵

Tot slot leren leerlingen ook veel door te zien hoe leraren met elkaar, met ouders en met leerlingen omgaan in de dagelijkse schoolpraktijk. Deze sociale interacties maken deel uit van wat wel 'extended professionalism' wordt genoemd: het informele leerproces dat buiten de lesactiviteiten om bijdraagt aan de sociale ontwikkeling van leerlingen.²⁶ Representatie betekent dan ook niet dat het lerarenteam precies moet lijken op de leerlingpopulatie. Belangrijker is dat het team uit mensen met verschillende achtergronden bestaat en dat alle leraren leren om goed om te gaan met culturele verschillen. Zo ontstaat een school waar iedereen zich welkom voelt.²⁷

2.1.2 Meerwaarde voor medewerkers, lerarenteams en de school(organisatie)

Sterke professionele identiteit en duurzame inzetbaarheid voor leraren in diverse teams

De professionele identiteit van leraren wordt mede gevormd door persoonlijke achtergrond, waarden en ervaringen. Deze identiteit is dynamisch en ontwikkelt zich voortdurend.²⁸ In cultureel diverse teams ontstaat ruimte om vanuit meerdere perspectieven te reflecteren op het pedagogisch handelen. Leraren van kleur brengen daarbij waardevolle culturele referenties mee. Medewerkers die zich gezien en gewaardeerd voelen, ervaren bovendien meer verbondenheid met hun werkplek, wat leidt tot meer werkplezier en motivatie.²⁹ Uit onderzoek blijkt dat diversiteit dan ook positief samenhangt met een sterke leercultuur binnen de organisatie. Daarmee is diversiteit mede van invloed op de aantrekkelijkheid van de werkomgeving én de duurzame inzetbaarheid van medewerkers.³⁰

Diversiteit in lerarenteams versterkt samenwerking en innovatie

Divers samengestelde teams omvatten verschillende perspectieven en inzichten, wat de samenwerking tussen medewerkers versterkt en leidt tot innovatiever en effectiever onderwijs.³¹ Wanneer teamleden vanuit verschillende culturele of levensbeschouwelijke achtergronden samenwerken, ontstaat er een bredere blik op leerlingbehoeften, oudercommunicatie en pedagogische aanpakken.³² Dit geldt voor meerdere dimensies van diversiteit (niet alleen kleur),

²³ Driessen, 2014; 2015

²⁴ Redding, 2019

²⁵ Van der Zee et al., 2011; Stevens et al., 2019; De Wilde, 2023; El Ghoulbzouri, 2024

²⁶ Matthijssen & Boasman, 2011

²⁷ Krul, Uslu & Lelie, 2016; Scheeren, 2020; Crul et al., 2016

²⁸ Vermijs et al., 2018

²⁹ Deci & Ryan, 2000; Fila et al., 2022

³⁰ van der Pers & Helms-Lorenz, 2021

³¹ Bellaart et al., 2016; Ros & Veerman, 2022

³² Ros & Veerman, 2022

maar ook leraren met een diverse culturele achtergrond brengen kennis en ervaringen in die van waarde zijn voor teamontwikkeling en daarmee de onderwijskwaliteit bevorderen.³³

Uit Brits onderzoek blijkt ook dat leraren met een etnisch-culturele minderheidsachtergrond gemiddeld vaker dan witte collega's bestaande werkwijzen of opvattingen ter discussie stellen. Deze kritische houding is waardevol voor teams: draagt bij aan een professionele het stimuleert reflectie, voorkomt groepsdenken en cultuur waarin ruimte is voor vernieuwing en groei.³⁴ Een voorwaarde hiervoor is wel dat er voldoende ruimte is voor open dialoog en een inclusieve teamcultuur. Het inbrengen van minderheidsstandpunten is essentieel voor professionele samenwerking, maar kan ook spanningen oproepen. Teams functioneren pas optimaal als verschillen gewaardeerd worden en er actief wordt gewerkt aan gezamenlijke doelen.³⁵

Een divers personeelsbestand is van (strategische) waarde voor de school(organisatie)

Diversiteit en inclusie versterken niet alleen het primaire onderwijsproces, maar ook de schoolorganisatie. Vanuit de 'businesscase'-benadering biedt een inclusieve werkcultuur strategische voordelen: het ondersteunt het behalen van doelen, vergroot de aantrekkelijkheid als werkgever en versterkt het maatschappelijk draagvlak.³⁶ Een divers lerarenteam trekt bovendien nieuwe leraren aan, vooral uit diverse achtergronden.³⁷ Op scholen met veel leerlingen met een migratieachtergrond is dit extra relevant vanwege relatief grote tekorten.³⁸ Diversiteit en inclusie verdient daarom een plek in het strategisch personeelsbeleid van scholen.³⁹

Diversiteit kan instroom in de sector vergroten

De uitstroom van leraren van kleur vormt niet alleen een sociaal-maatschappelijk probleem, maar ook een strategische uitdaging voor het onderwijs.⁴⁰ Brits onderzoek laat zien dat leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen juist vaker anderen aansporen om het beroep van leraar te kiezen, waarmee zij een belangrijke ambassadeursrol vervullen.³⁵ Als rolmodel zijn zij dus niet alleen voor leerlingen van betekenis, maar ook voor de instroom van nieuw talent in de sector. De uitspraak '*You can't be what you can't see*' (Je kunt niet zijn wat je niet ziet) is ook hier van toepassing.⁴¹

2.2 Ondervertegenwoordiging leraren van kleur in het primair onderwijs

In het po is sprake van een hardnekkige ondervertegenwoordiging van een aantal doelgroepen, in het bijzonder mannen, personen van kleur en leraren met een mbo-achtergrond.⁴² Op de kruispunten van deze kenmerken komt deze ondervertegenwoordiging extra sterk naar voren. De lage vertegenwoordiging van personen van kleur is in het verleden ook al gesignaleerd. Zo voerde het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) in de periode 1999-2009 in opdracht van het ministerie

³³ Redding, 2019; Ros & Veerman, 2022

³⁴ Gorard et al., 2025

³⁵ Matthijsen & Boasman, 2011; Ros & Veerman, 2022; AVS, 2020

³⁶ Çelik, 2016; SER Diversiteit in Bedrijf, 2020

³⁷ Ros & Veerman, 2022

³⁸ Prokic-Breuer, Vermeulen, & De Wolf, 2023; Mesman, 2024

³⁹ Bellaart et al., 2016

⁴⁰ Marreveld, 2007; Çelik, 2016

⁴¹ Van Rooijen et al., 2020; Nijman, 2022; Mesman, 2024

⁴² Vermijs et al., 2018

van OCW het project 'full color' uit. Vanuit dit project werden allerlei activiteiten en onderzoeken opgezet om de instroom van allochtone⁴³ leraren in het onderwijs te vergroten.

In de volgende alinea's beschrijven we beschikbare data over het aandeel personen van kleur in het po. Let op: ook hier zijn we aangewezen op beschikbare gegevens die gebruik maken van indelingen naar migratieachtergrond. Deze sluiten slechts gedeeltelijk aan bij onze definitie van 'personen van kleur', waardoor het geschetste beeld beperkt en deels onvolledig is.

2.2.1 Samenstelling van het onderwijspersoneel in het primair onderwijs

In 2021 had ongeveer 5% van het personeel in het po een niet-westerse migratieachtergrond.⁴⁴ ⁴⁵ In datzelfde jaar had ruim 12% van de totale werkzame beroepsbevolking in Nederland een niet-westerse migratieachtergrond.⁴⁶ Onder de hbo-geschoolde beroepsbevolking lag het percentage in 2021 zelfs nog iets hoger, namelijk op zo'n 14%.⁴⁷ Tegelijkertijd lijkt er wel sprake van een lichte stijging: twee jaar eerder was het aandeel personen met een niet-westerse migratieachtergrond in het po zo'n 4,6%.⁴⁷ Tien jaar daarvoor, in 2009, bestond slechts 3,7% van het onderwijspersoneel in het po uit personen met een niet-westerse migratieachtergrond.⁴⁸

Wanneer we onderscheid maken tussen verschillende functies ontstaat een meer gedifferentieerd beeld. Personen met een migratieachtergrond zijn iets sterker vertegenwoordigd in ondersteunende functies. Het aandeel personen met een migratieachtergrond in management- en directiefuncties is juist aanzienlijk lager.⁴⁹ Wanneer we verschillende onderwijsberoepsgroepen vergelijken, blijkt dat leraren in het po op meerdere vlakken achterblijven op andere onderwijsprofessionals (figuur 2).

⁴³ De Nederlandse overheid heeft in 2016 de termen 'allochtoon' en 'autochtoon' als verwijzing naar etnisch-culturele groepen buiten gebruik gesteld omdat deze onvoldoende precies en stigmatiserend zijn gebleken (Wetenschappelijke Raad voor Onderwijsadvies, 2016). We gebruiken de term in dit rapport alleen wanneer deze in de titel van de oorspronkelijke bron (daterend van vóór 2016) wordt gebruikt.

⁴⁴ Deze cijfers zijn gebaseerd op de oude indeling naar herkomst van het CBS. Met een migratieachtergrond wordt bedoeld: een persoon die zelf of waarvan een of beide ouders in een ander land dan Nederland zijn geboren. Bij niet-westerse migratieachtergrond gaat het om personen met als migratieachtergrond een van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (excl. Indonesië en Japan) of Turkije.

⁴⁵ Ministerie van BZK, 2024

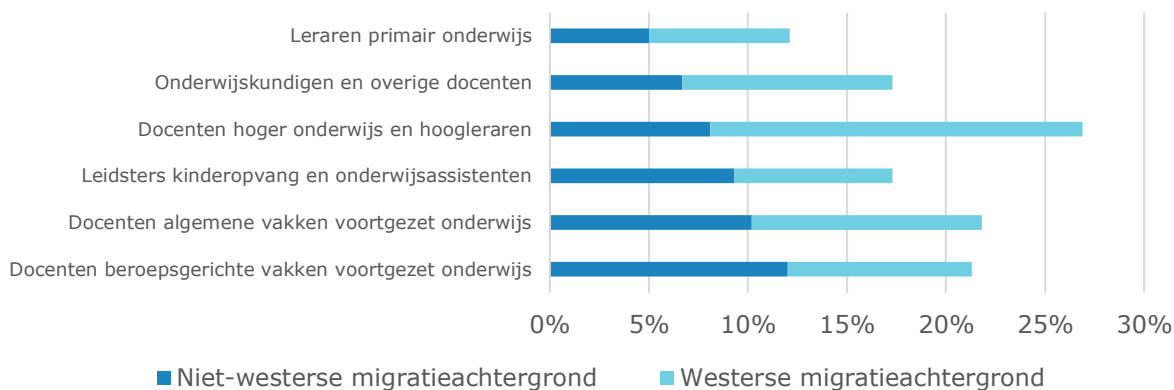
⁴⁶ CBS, 2022b

⁴⁷ CBS, 2021b

⁴⁸ Driessen, 2014; 2015

⁴⁹ Driessen, 2014; 2015; Scheeren & Arslan, 2018; Scheeren, 2020

Figuur 2. Aandeel personen met een niet-westerse migratieachtergrond naar onderwijsberoepsgroep (2019)



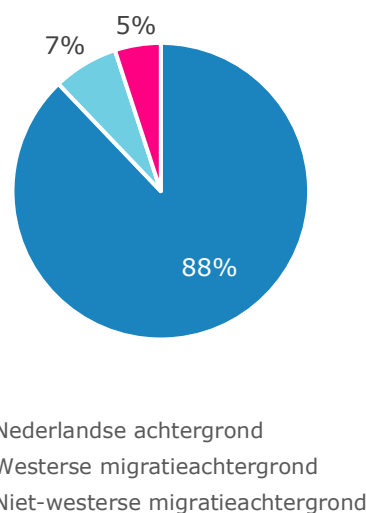
Bron: CBS, 2020. Bewerking door Arbeidsmarktplatform PO.

Leraren van kleur in het primair onderwijs

Om in te zoomen op leraren van kleur, moeten we teruggrijpen op iets oudere data. In 2019 had ongeveer 12% van de leraren in het po een migratieachtergrond, waarvan minder dan de helft een niet-Westerse (figuur 3).⁵⁰ Ter vergelijking: het aandeel mannelijke leraren (ook een ondervertegenwoordigde groep) lag datzelfde jaar op circa 15%.⁵¹

Er zijn tegelijkertijd aanwijzingen dat de mate van ondervertegenwoordiging regionaal verschilt. Zo blijkt uit onderzoek van Ahamiane et al. (2020) dat in Amsterdam in schooljaar 2018/2019 ongeveer een kwart van de leraren in het po een migratieachtergrond had (waarvan 17% niet-Westers). Dit suggereert dat de landelijke cijfers geen volledig beeld geven van de situatie op regionaal niveau.

Figuur 3. Aandeel leraren in het primair onderwijs met een migratieachtergrond, 2019



Bron: CBS, 2020. Bewerking door Arbeidsmarktplatform PO.

Diversiteit in de klas is groter dan de diversiteit voor de klas

De diversiteit onder leerlingen is aanzienlijk groter dan die onder leraren.⁵² In schooljaar 2021/2022 had 19% van de leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs een niet-westerse migratieachtergrond. In de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) ligt dit percentage hoger: daar heeft 41% van de basisschoolleerlingen een niet-westerse achtergrond.⁵³

⁵⁰ CBS, 2020

⁵¹ Ministerie van BZK, 2024

⁵² Donlevy et al., 2016

⁵³ CBS Statline, 2023

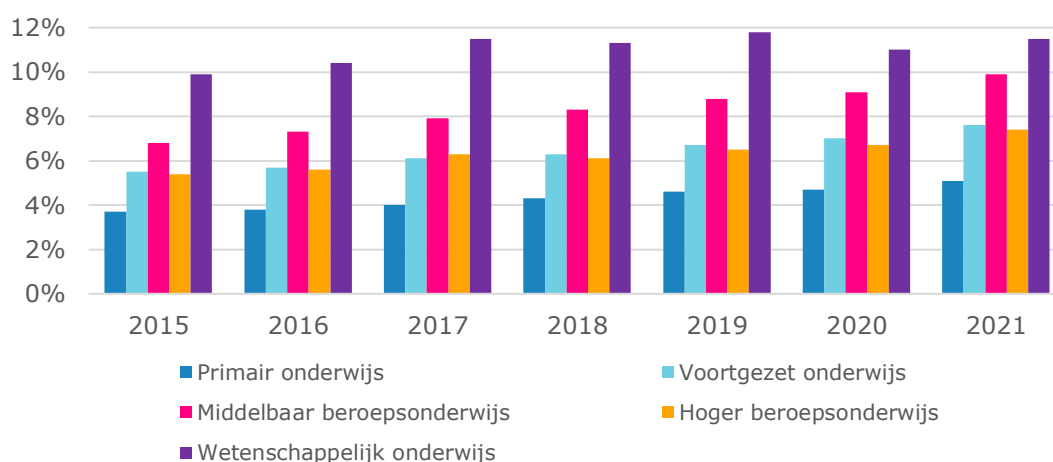
Aandeel werkenden met een niet-westerse migratieachtergrond is in het po relatief laag

In alle onderwijssectoren is tussen 2015 en 2021 het aandeel werkzame personen met een niet-westerse migratieachtergrond toegenomen (figuur 4). Desondanks blijft dit aandeel in het primair onderwijs het laagst. In het wetenschappelijk onderwijs is het aandeel werkzame personen met een niet-westerse migratieachtergrond sinds 2017 gemiddeld stabiel. Het aandeel blijft in deze sector wel het hoogste van alle onderwijssectoren.⁵⁴

Ook in andere Europese landen zijn leraren van kleur ondervertegenwoordigd

Niet alleen in Nederland is sprake van ondervertegenwoordiging van leraren van kleur. Onderzoek toont aan dat in veel andere (westerse) landen de etnisch-culturele diversiteit van leerlingen niet overeenkomt met de mate van diversiteit van het onderwijzend personeel.⁵⁵ In Duitsland bijvoorbeeld had in 2022 minder dan 10% van de leraren een migratieachtergrond, terwijl 33% van de leerlingen die wél had, en in Engeland was in 2020 was 13% van de leraren niet-wit Brits, terwijl 35% van de leerlingen tot een etnische minderheidsgroep behoorde.⁵⁶

Figuur 2. Aandeel werkzame personen met een niet-westerse migratieachtergrond in de onderwijssectoren, 2015-2021



Bron: Ministerie van BZK, 2024. Bewerking door Arbeidsmarktplatform PO

Ook in België is sprake van ondervertegenwoordiging van leraren van kleur. In 2019 had 6,4% van de leraren in het Belgische basisonderwijs een buitenlandse herkomst. Het aandeel leraren met een herkomst van buiten Europa was slechts 0,3%.⁵⁷ Het project Diverse Leraarskamers (2021-2023) bracht uitgebreid in kaart welke drempels in België worden ervaren bij het aantrekken en behouden van divers onderwijspersoneel.⁵⁸

⁵⁴ Ministerie van BZK, 2024

⁵⁵ Donlevy et al., 2016; Yip & Saito, 2023

⁵⁶ Yip & Saito, 2023

⁵⁷ Verhaegen, 2021; LEVL, 2022; Peeters, 2022

⁵⁸ Teach for Belgium, 2023

2.2.2 Instroom, doorstroom en behoud

Het aandeel leraren van kleur staat niet op zichzelf. Om beter te begrijpen hoe meer leraren van kleur kunnen worden aangetrokken én kunnen worden behouden, is het belangrijk om niet alleen naar het huidige aandeel te kijken, maar ook naar de bredere dynamiek erachter. Het gaat daarbij om de instroom van leraren van kleur – waaronder de instroom op de pabo, het slagingspercentage en de doorstroom naar de onderwijspraktijk – én het voorkomen van voortijdig vertrek (figuur 5). In deze alinea bespreken we de beschikbare (cijfermatige) inzichten op elk van deze onderdelen.

Figuur 3. Ondervertegenwoordiging begrijpen: instroom én uitstroom



Instroom van studenten van kleur op de lerarenopleiding blijft relatief laag

De instroom van studenten met een migratieachtergrond op de pabo is al jarenlang relatief laag.⁵⁹ In 2015 bestond 4,5% van de instroom op de pabo uit studenten met een migratieachtergrond, terwijl dit aandeel binnen het totale hbo in het studiejaar 2015/2016 op 28% lag.⁶⁰ Op andere sociaal georiënteerde hbo-opleidingen ligt dit percentage aanzienlijk hoger. Zo was 19% van de instroom op de opleiding Social Work in 2017 van studenten met een migratieachtergrond.⁶¹

Wanneer geslacht en migratieachtergrond worden gecombineerd, tekent zich een nog scherpere ondervertegenwoordiging af: minder dan 1% van de pabostudenten was in de periode van 2012 tot 2017 man én van niet-westerse komaf.⁶² Opvallend is ook dat pabostudenten met een niet-westerse migratieachtergrond relatief vaak een mbo-vooropleiding hebben, wat afwijkt van het gemiddelde profiel van de pabostudent.⁶³

Ten slotte kan worden opgemerkt dat na de invoering van strengere kenniseisen het aandeel studenten met een niet-westerse achtergrond merkbaar is afgenomen.⁶⁴ Uit de derde voortgangsrapportage van de Lerarenagenda (2016) blijkt dat de uitval onder eerstejaars pabo-studenten na het verscherpen van de toelatingseisen is afgenomen, maar dat het strengere toelatingsbeleid ook leidde tot ongewenst neveneffecten zoals een significante daling van instromers vanuit het mbo en een afname van studenten met een niet-westerse achtergrond.

Pabo-studenten met een migratieachtergrond: hogere uitval en lager studierendement

Ook de uitval op de pabo is relatief hoog onder studenten met een migratieachtergrond.⁶⁴ Eenzelfde patroon zien we ook onder mannelijke studenten, die ook relatief vaak uitvallen.⁶⁵ Zo vertrokken

⁵⁹ Grootcholte & Jettinghoff, 2010; CAOP, 2018; Vermijs et al., 2018; Geerdink, 2019

⁶⁰ Van Rooijen et al., 2020; CBS, 2022d

⁶¹ Van Rooijen et al., 2020

⁶² Traag, 2018

⁶³ Marreveld, 2007; Vermijs et al., 2018

⁶⁴ Geerdink, 2019; Vermijs et al., 2018; Grootcholte & Jettinghoff, 2010; Severiens, 2007; Donlevy et al., 2016

⁶⁵ Vermijs et al., 2018

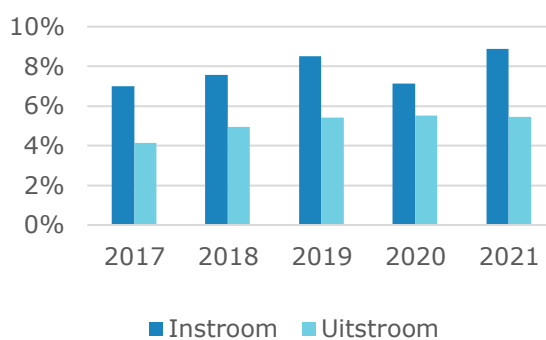
mannelijke studenten én studenten met een niet-westerse migratieachtergrond aanzienlijk vaker tijdens of direct na het eerste jaar van de opleiding dan andere studenten .⁶⁶

Ten gevolge van deze bovenmatige uitval is ook het studierendement relatief laag voor studenten met een migratieachtergrond. In 2011 werd geconstateerd dat slechts 22,6% van de allochtone studenten binnen de gestelde termijn een diploma behaalde, tegenover een studierendement van 50,5% van hun autochtone jaargenoten.⁶⁷ In 2019/2020 had 4% van de personen die dat jaar hun pabo-diploma behaalde, een niet-westerse migratieachtergrond.⁶⁸ Het lage studierendement wordt overigens niet alleen bepaald door uitval maar ook door studie-switch.

Beroepsrendement relatief laag en uitstroom relatief hoog onder leraren van kleur

Sinds 2017 is een lichte stijging te zien in de instroom van personen met een niet-westerse migratieachtergrond in het po (figuur 6). Toch is het beroepsrendement van pabo-afgestudeerden met een migratieachtergrond relatief laag: zowel één als vijf jaar na afstuderen is de kans kleiner dat zij in het onderwijs werken.⁶⁹ Eén jaar na afstuderen ligt die kans 3,9% lager voor leraren met dan voor leraren zonder een migratieachtergrond.⁷⁰ Bovendien ligt het aandeel onderwijspersoneel met een niet-westerse migratieachtergrond in de uitstroom structureel hoger dan het aandeel van het totale personeelsbestand.⁷¹ Dit betekent dat deze groep het onderwijs relatief vaker verlaat dan kan worden verwacht op basis van hun aandeel van het personeelsbestand.

Figuur 4. In- en uitstroom in het po, aandeel personen met een niet-westerse migratieachtergrond, 2017-2021



Bron: Ministerie van BZK, 2024. Bewerking door Arbeidsmarktplatform PO.

2.3 Mogelijke verklaringen voor ondervertegenwoordiging

Om mogelijke verklaringen te vinden voor de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur kijken we opnieuw naar instroom en uitstroom. Het valt daarbij op dat veel literatuur gericht is op het vergroten van de instroom, terwijl verbetering van de instroom zich niet automatisch vertaalt in beter behoud. Dit blijkt ook uit diverse (inter)nationale onderzoeken.⁷² Tegelijkertijd zijn vertrekredenen niet altijd specifiek voor leraren van kleur.⁷³ Wel kunnen algemene vertrekredenen bij deze groep soms zwaarder wegen. In de volgende alinea's gaan we in op de verklaringen die uit eerder onderzoek naar voren zijn gekomen voor de geconstateerde ondervertegenwoordiging.

⁶⁶ CAOP, 2018

⁶⁷ Driessen, 2014

⁶⁸ CBS, 2022c

⁶⁹ De Vos et al., 2021

⁷⁰ De Vos et al., 2023

⁷¹ Ministerie van BZK, 2024

⁷² Van Rooijen et al., 2020; Yip & Saito, 2023

⁷³ Gorard et al., 2025

2.3.1 Studenten aantrekken voor het leraarschap en voor de lerarenopleiding

Het beroepsbeeld beïnvloedt de studiekeuze van studenten met een migratieachtergrond

Het beroepsbeeld speelt een belangrijke rol bij de keuze van studenten met een migratieachtergrond voor de lerarenopleiding. Uit eerder onderzoek blijkt dat voor deze studenten de status van zowel de opleiding als het beroep zwaarder meeweegt in hun studiekeuze.⁷⁴ Ook de verwachte baan zekerheid speelt voor hen een rol in de keuze voor het beroep.⁷⁵ Factoren zoals de feminisering van het beroep, beperkte doorgroeimogelijkheden en het in het verleden relatief lage salaris beperken de aantrekkelijkheid van het vak voor de doelgroep.⁷⁶

Het gebrek aan diversiteit in de sector draagt er mogelijk aan bij dat het onderwijs nog vaak wordt gezien als een voornamelijk door witte vrouwen uitgeoefend beroep. Wanneer kinderen gedurende hun schoolloopbaan vooral leraren met eenzelfde achtergrond zien, ontstaat bovendien een zeer eenzijdig beeld van het beroep.⁷⁷ Ook kan angst voor mogelijke niet-inclusieve regelgeving, zoals een hoofddoekverbod dat van kracht is in diverse andere Europese landen, een afschrikkend effect hebben op potentiële instromers van kleur.⁷⁷

Een gebrek aan rolmodellen werkt belemmerend voor zowel studiekeuze als studiesucces

Een gebrek aan rolmodellen en stimulans, zowel vanuit de sociale omgeving als vanuit het onderwijs zelf, vormt ook een belemmering voor studenten met een migratieachtergrond om te starten met de lerarenopleiding.⁷⁷ Voor niet-westerse pabo-studenten weegt het kennen van mensen binnen hun eigen omgeving die in het onderwijs werken, zwaarder mee in hun opleidingsmotivatie dan voor andere groepen.⁷⁹ Tegelijkertijd blijkt dat juist de wens om zelf als rolmodel te fungeren een belangrijke motivatie is voor veel leraren van kleur om zelf het onderwijs in te gaan.⁷⁸

Ook ouders en de sociale omgeving hebben een grote invloed op studiekeuzes en de mate van ondersteuning die studenten ervaren. Studenten met een niet-westerse migratieachtergrond kiezen hun studie vaak minder autonoom en krijgen daarbij minder hulp van school, familie of vrienden, wat hun voorbereiding op de opleiding kan bemoeilijken.⁷⁶ Ouders bieden doorgaans wel emotionele steun, maar kunnen vaak minder feitelijke ondersteuning geven, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk of het begeleiden van de studiekeuze.⁷⁹

Rolmodellen zijn niet alleen belangrijk in de directe omgeving van de student, maar ook binnen de lerarenopleiding zelf. Diversiteit onder studenten en docenten op de pabo is van groot belang om te laten zien dat diversiteit wordt gewaardeerd. Dit gebeurt niet alleen door de aanwezigheid van diverse personen binnen de opleiding, maar ook door actief en zichtbaar diversiteitsbeleid te voeren, wat een stimulerend effect kan hebben op aanmeldingen.⁸⁰

⁷⁴ Marreveld, 2007; Vermijs et al., 2018; Van Rooijen et al., 2020; Teach for Belgium, 2023

⁷⁵ Peeters, 2022

⁷⁶ Van Rooijen et al., 2020; Donlevy et al., 2016

⁷⁷ Vermijs et al., 2018

⁷⁸ El Ghoulbzouri, 2024

⁷⁹ De Winter-Koçak et al., 2021

⁸⁰ Peeters, 2022; Yip & Saito, 2023

Aangescherpte toelatingseisen hebben een negatief effect op de instroom van studenten van kleur

In het schooljaar 2015/2016 zijn de toelatingseisen voor de pabo aangescherpt. Strengere toetsing voor vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde en techniek werd ingevoerd, en reken- en taaltoetsen in het eerste studiejaar werden verplicht gesteld en gekoppeld aan het Bindend Studieadvies (BSA).⁸¹ Het doel hiervan was om ervoor zorgen dat alle studenten dezelfde basiskennis hebben waardoor de kwaliteit van opleiding en beroepsniveau beter kan worden gewaarborgd.

De aangescherpte toelatingseisen hebben effect op de instroom van alle studenten, vooral op studenten met een migratieachtergrond en studenten die doorstromen vanuit het mbo.⁸² Vooral studenten voor wie het Nederlands niet de moedertaal of thuistaal is, ervaren onzekerheid over de toelatingstoetsen en kunnen hierdoor worden ontmoedigd.⁸³ Daarnaast kan een lagere affiniteit met Nederlandse geschiedenis een belemmering vormen.⁸⁴

Naast de toelatingstoetsen vormen ook andere eisen een drempel. Zo worden studenten tijdens de opleiding soms beoordeeld op reflectieverslagen, waarin maximaal vijf taalfouten zijn toegestaan.⁸⁵ Ook de reken- en taaltoetsen blijken een aanzienlijke barrière voor studenten met een migratieachtergrond.⁸⁶ Voor studenten die hun vooropleiding buiten Nederland hebben gevolgd bestaan daarnaast ook andere obstakels, zoals het valideren van diploma's en bredere taalbarrières.⁸⁷

2.3.2 Studiesucces en doorstroom naar de praktijk

Verbinding en sociale integratie binnen de opleiding: een lage 'sense of belonging'

Voor studenten met een migratieachtergrond blijkt het gevoel van verbondenheid met de opleiding en het gevoel erbij te horen – de zogeheten sense of belonging – geen vanzelfsprekendheid. Eerder onderzoek toont dat allochtone studenten de cultuur op de pabo vaker als negatief ervaren en minder goed sociaal geïntegreerd zijn.⁸⁸ Ook recente studies bevestigen dat studenten met een migratieachtergrond zich niet altijd thuis voelen op de pabo.⁸³ Zij ervaren bijvoorbeeld een afstand tot hun (vaak witte) medestudenten en het stereotype beeld van het 'blonde meisje met blauwe ogen'.⁸⁸

Het beperkte gevoel van verbondenheid hangt niet alleen samen met sociale factoren, maar ook met de inhoud en inrichting van het curriculum. Verschillende studies signaleren dat lesmateriaal vaak onvoldoende aansluit bij de leefwereld van studenten met een migratieachtergrond.⁸⁹ Een vergelijkbare mismatch in curriculumperceptie wordt eerder ook waargenomen bij mannelijke studenten op de pabo.⁹⁰

⁸¹ Van Rooijen et al., 2020

⁸² CPB, 2019; Van Rooijen et al., 2020; Van Casteren et al., 2024

⁸³ Peeters, 2022; Van Rooijen et al., 2020

⁸⁴ Van Rooijen et al., 2020; Nijman, 2022

⁸⁵ Ros, 2007; Van Rooijen et al., 2020

⁸⁶ Van Rooijen et al., 2020; Peeters, 2022

⁸⁷ Donlevy et al., 2016

⁸⁸ Severiens & Meeuwisse, 2008

⁸⁹ Peeters, 2022; Marreveld, 2007; Teach for Belgium, 2023)

⁹⁰ Geerdink, Bergen, & Dekkers, 2006

Relatief hoge uitval onder pabo-studenten met een migratieachtergrond

Hoewel in de afgelopen jaren stappen zijn gezet, laat onderzoek zien dat de oorzaken van uitval onder studenten met een migratieachtergrond sinds 2008 nauwelijks zijn veranderd. Waar witte Nederlandse studenten vaak uitvallen door een verkeerde studiekeuze, stoppen studenten met een migratieachtergrond meestal door een combinatie van factoren. Naast de studie-inhoud spelen onder andere een gebrek aan herkenning binnen de studentenpopulatie, negatieve ervaringen met de pabo-cultuur, moeite met het vinden van een stageplek, het omgaan met een minderheidspositie, en mogelijke achterstanden in taal of geschiedenis een rol. Ook geeft de meerderheid van deze studenten aan weleens een incident te hebben meegemaakt waarbij op basis van etniciteit onderscheid werd gemaakt.⁹¹

Ook individuele omstandigheden kunnen bijdragen aan voortijdige uitval. Studenten met een migratieachtergrond hebben vaker een minder gunstige uitgangspositie: hun ouders zijn gemiddeld lager opgeleid en ze stromen vaker door vanuit het mbo.⁹² Ook krijgen zij tijdens hun studie gemiddeld minder steun vanuit familie of hun sociale netwerk en kan de financiële context van het gezin een rol spelen bij studie-uitval.⁹³ Zo besteden studenten met een migratieachtergrond gemiddeld meer tijd aan betaalde arbeid en zorgtaken naast hun studie, wat de druk verhoogt en de kans op uitval vergroot.⁹⁴

Selectiemechanismen in werving kunnen de overgang naar de onderwijspraktijk bemoeilijken

De stap van de lerarenopleiding naar de onderwijspraktijk verloopt voor studenten met een niet-westerse migratieachtergrond vaak moeizamer dan voor hun witte medestudenten. Hbo-studenten met een niet-westerse migratieachtergrond krijgen bijvoorbeeld vaker te maken met stage-discriminatie.⁹⁵ De kans dat een student minstens zes keer moet solliciteren om een stageplek te krijgen is voor studenten met een migratieachtergrond ongeveer twee keer zo hoog als voor studenten zonder migratieachtergrond, ongeacht de gekozen opleiding.⁹⁶

Ook na het afstuderen ervaren leraren van kleur drempels bij de instroom naar de beroepspraktijk. Een belangrijk knelpunt ligt in werving en selectie, waar sollicitanten die afwijken van het dominante profiel vaak onbewust worden onderschat. Deze 'similar-to-me-bias' – de neiging om mensen te kiezen die lijken op het bestaande team – kan verankerd raken in de organisatiecultuur en zo werving, selectie en beoordeling beïnvloeden.⁹⁷ Zelfs wanneer een school zich ten doel stelt op 'kwaliteit' te selecteren, is het belangrijk te reflecteren op hoe die kwaliteit wordt gedefinieerd: worden stapelaars bijvoorbeeld gezien als minder capabel, of juist als doorzetters?⁹⁸

Uit breder onderzoek blijkt tegelijkertijd dat het onderwijs een van de weinige sectoren is waar de arbeidsmarktkansen van afgestudeerden met en zonder migratieachtergrond niet significant verschillen.⁹⁹ Ondanks de drempels naar de praktijk die pabo-gediplomeerden ervaren stromen zij

⁹¹ De Boer, 2007; Severiens & Meeuwisse, 2008; Van Rooijen et al., 2020

⁹² Vermijs et al., 2018; Leest et al., 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2024

⁹³ Leest et al., 2022; Algemene Rekenkamer, 2024

⁹⁴ Severiens & Meeuwisse, 2008

⁹⁵ Severiens & Meeuwisse, 2008; Klooster et al., 2020

⁹⁶ Klooster et al., 2020

⁹⁷ Mesman, 2024

⁹⁸ Teach for Belgium, 2023; Mesman, 2024

⁹⁹ Klooster et al., 2020

dus wel de sector in. De angst om met discriminatie te worden geconfronteerd kan wel op zichzelf een drempel vormen en de doorstroom beïnvloeden. Leraren van kleur geven bijvoorbeeld aan dat deze angst hen ontmoedigt om te solliciteren op functies bij minder diverse scholen.¹⁰⁰

Nieuwkomers in Nederland die al een lerarenopleiding hebben afgerond, ervaren ook praktische barrières zoals complexe procedures voor de erkenning van buitenlandse diploma's.¹⁰¹

2.3.3 De werkbeleving en het persoonlijk welzijn van leraren van kleur

Een inclusieve schoolcultuur als sleutel voor het welzijn en behoud van leraren

Een inclusieve schoolcultuur is essentieel voor het behoud en welzijn van alle leraren. Daarbij staan twee elementen centraal: 'belongingness' (erbij horen) en 'uniqueness' (erkenning van je unieke eigenschappen). De 'sense of belonging' blijkt voor leraren van kleur niet alleen op de lerarenopleiding, maar ook op (stage)scholen geregeld onvoldoende. Dit uit zich bijvoorbeeld in weinig aandacht voor culturele vieringen of ruimte voor gesprekken over verschillen en onvoldoende steun bij ervaren uitsluiting. De mate van inclusie op een school blijkt een bepalende factor in de keuze van leraren om te blijven.¹⁰²

Andersom blijken gedeelde onderwijskundige doelen en waarden doorslaggevend bij het besluit van leraren om in het onderwijs te blijven werken. Wanneer persoonlijke normen en verwachtingen aansluiten bij die van de school, versterkt dit de professionele identiteit van leraren en vergroot het hun betrokkenheid.¹⁰³ Tegelijkertijd toont onderzoek aan dat de normen en verwachtingen tussen leraren met en zonder migratieachtergrond nauwelijks verschillen, wat erop wijst dat verschillen in professionele ervaring eerder voortkomen uit structurele of culturele factoren dan uit fundamenteel verschillende waarden.¹⁰⁴

Ervaren vooroordelen, negatieve stereotypering en discriminatie kunnen reden zijn voor vertrek

Net als in andere sectoren krijgen ook onderwijsprofessionals van kleur op de werkvloer te maken met vooroordelen, negatieve stereotypering en vormen van ervaren discriminatie of uitsluiting.¹⁰⁵ Belgisch onderzoek blijkt dat leraren van kleur in het po regelmatig ervaringen rapporteren die variëren van microagressies en stereotypering tot openlijk racisme en discriminatie.¹⁰⁶ Deze ervaringen doen zich bijvoorbeeld voor in discussies over thema's zoals Zwarte Piet, spottende of denigrerende opmerkingen over iemands cultuur of religie, of het automatisch toeschrijven van gedragsproblemen bij leerlingen aan hun etnische achtergrond. Het is onbekend in hoeverre de resultaten ook van toepassing zijn op de Nederlandse context.

Extra ervaren werkdruk door zichtbaarheid, aanvullende taken en uitdagende schoolcontexten

Hoewel de ervaren werkdruk binnen het onderwijs in het algemeen vrij hoog is, zijn er ook signalen dat deze druk voor leraren van kleur extra zwaar kan wegen. Een belangrijke verklaring hiervoor is te vinden in de token-theorie, die stelt dat minderheden in een overwegend homogene omgeving extra

¹⁰⁰ Donlevy et al., 2016; SER Vlaanderen, 2020

¹⁰¹ Donlevy et al., 2016

¹⁰² El Ghoulbzouri et al., 2024; Gorard et al., 2025

¹⁰³ Yip & Saito, 2023; Gorard et al., 2025

¹⁰⁴ Rosen & Jacob, 2022

¹⁰⁵ El Ghoulbzouri et al., 2024; Mesman, 2024).

¹⁰⁶ Teach for Belgium, 2023

zichtbaar zijn. Dit leidt tot een verhoogde druk om te presteren, omdat zij als ‘afwijkend’ worden gezien. Naarmate de kritische massa van leraren van kleur binnen een school toeneemt, neemt deze druk af.¹⁰⁷

Daarnaast zijn er meer praktische redenen waarom leraren van kleur – ook op scholen met een meer diverse personeelssamenstelling – een hoge werkdruk kunnen ervaren. Zo vervullen leraren van kleur soms een vraagbaakfunctie binnen de school, waarbij ze collega’s en leerlingen ondersteunen bij interculturele communicatie en diversiteitsvraagstukken.¹⁰⁸ Ook kunnen leraren van kleur druk ervaren om deze diversiteitsthema’s aan te kaarten of te onderwijzen vanwege hun achtergrond.¹⁰⁹ Dit kan leiden tot een dubbele belasting, omdat zij deze rol naast hun reguliere taken vervullen.¹⁰⁹ Leraren van kleur werken bovendien vaker op scholen met een diverse leerlingpopulatie, waar de werkdruk doorgaans hoger ligt dan gemiddeld.¹¹⁰

Professionele ontwikkeling en erkenning essentieel voor behoud

Een gebrek aan ontwikkelkansen kan ook bijdragen aan het vertrek van leraren van kleur uit het onderwijs. Worden hun competenties niet (h)erkend of wordt hun professionaliteit in twijfel getrokken, dan ervaren zij professionele kwetsbaarheid.¹¹¹ Dit wordt versterkt wanneer zij te maken krijgen met subtiele of expliciete vormen van discriminatie of uitsluiting van collega’s of leerlingen. Onder Britse leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen blijkt ook dat gebrek aan promotie- en doorgroeimogelijkheden een veelvoorkomende reden is om het onderwijs te verlaten.¹¹² Erkenning en waardering van de talenten van leraren is essentieel voor hun professionele ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid, en daarmee voor hun behoud in de sector.¹⁰⁹

2.3.4 Diversiteit en inclusiekaders in de school

Beperkt diversiteits- en inclusiebeleid als vertrekreden voor leraren van kleur

Een andere reden voor het vertrek van leraren van kleur is het gebrek aan een doordacht en gedragen diversiteits- en inclusiebeleid. Zelfs wanneer formeel beleid bestaat, ontbreekt vaak eigenaarschap en ervaren urgentie binnen de organisatie.¹¹³ Het thema wordt soms vooral symbolisch of reactief opgepakt, bijvoorbeeld na een incident. Bovendien is er sprake van een laag discriminatiebewustzijn: 95% van de onderwijsbestuurders denkt dat discriminatie nauwelijks voorkomt binnen de eigen organisatie.¹¹⁴ Dit staat haaks op bevindingen uit eerder onderzoek.¹¹⁵ Een gebrek aan structurele aanpak en gedeelde verantwoordelijkheid werkt demotiverend en kan bijdragen aan het vertrek van leraren van kleur. Zo ontstaat een draaideureffect: mensen met diverse achtergronden stromen in, maar verlaten het onderwijs snel door gebrek aan inclusie en duurzame ondersteuning.¹¹⁶

¹⁰⁷ Mesman, 2024

¹⁰⁸ El Ghoulbזורi et al., 2024; Donlevy et al., 2016

¹⁰⁹ Teach for Belgium, 2023

¹¹⁰ Donlevy et al., 2016; Ahamiane et al., 2020; El Ghoulbזורi et al., 2024

¹¹¹ Yip & Saito, 2023

¹¹² Gorard et al., 2025

¹¹³ El Ghoulbזורi, 2024

¹¹⁴ Thijssen, 2023

¹¹⁵ Grinsven et al., 2017; El Ghoulbזורi et al., 2024

¹¹⁶ LEVL, 2024

Inclusief leiderschap bevordert het behoud van leraren van kleur

Ten slotte vraagt diversiteit en inclusie om actieve en gedeelde verantwoordelijkheid binnen de school en het team.¹¹⁷ Inclusief leiderschap speelt daarbij een cruciale rol. Uit onderzoek onder Engelse leraren met een etnisch-culturele minderheidsachtergrond blijkt dat, na werkdruk, goed leiderschap de belangrijkste factor is voor het behoud van leraren.¹¹⁸ Goed leiderschap overstijgt bovendien de individuele schoolleider en raakt ook aan het bestuursniveau. Daarbij spelen vragen als: is het bestuur divers samengesteld? Maar ook: wordt er voldoende commitment voor diversiteit en inclusie getoond? En is er inhoudelijke deskundigheid op dit vlak aanwezig?¹¹⁹ Het antwoord op deze vragen kan meewegen in het besluit van leraren van kleur om in het onderwijs te blijven.

¹¹⁷ Çelik, 2016

¹¹⁸ Gorard et al., 2025

¹¹⁹ Gorard et al., 2025; Yip & Saito, 2023

3. Ervaringen van (oud-)leraren van kleur in het primair onderwijs

Leraren van kleur in het onderwijs zijn onder andere gemotiveerd door de wens bij te dragen aan kansengelijkheid en herkenning voor hun leerlingen. Vooral een inclusieve schoolcultuur, waarin ze zich gezien, gehoord en gewaardeerd voelen, is essentieel voor hun werkplezier en de mate waarin zij zich thuis voelen op school. Negatieve ervaringen, zoals uitsluiting of negatieve vooroordelen, kunnen daarentegen leiden tot werkstress of zelfs vertrek uit het onderwijs.

Om inzicht te krijgen in de ervaringen van leraren van kleur in het po zijn gesprekken gevoerd met een diverse groep (oud-)leraren van kleur. De interviews waren opgebouwd rond vier hoofdthema's:

1. Route naar het leraarschap
2. Diversiteit en inclusie op school
3. Persoonlijke werkbeleving
4. Kansrijke maatregelen

In elk interview is ook getoetst of deelnemers de term 'leraar van kleur' voldoende passend vonden (kader 2).

In dit hoofdstuk worden bevindingen gepresenteerd op basis van de gesprekken die we voerden met elf leraren van kleur en drie oud-leraren van kleur.

Deze inzichten zijn aangevuld met de persoonlijke praktijkervaringen van de zeven schoolleiders en lerarenopleiders van kleur die voor dit onderzoek zijn gesproken.

Kader 2. Wat vinden deelnemers van de term 'leraar van kleur'?

Om te toetsen of de gekozen term 'van kleur' voldoende passend werd bevonden, is in elk interview gevraagd wat deelnemers vonden van de term 'leraar van kleur' en of zij zich daarin herkenden. Vrijwel alle (oud-)leraren van kleur vinden de term passend of neutraal. Een van hen zegt hierover:

'Ik vond het eigenlijk wel heel sterk gekozen moet ik eerlijk zeggen. Het sprak me wel gelijk aan toen ik de oproep zag. Van ja, dit past bij mij.'

Een deel van de deelnemers associeerde de term in eerste instantie vooral met huidskleur. Na een korte toelichting op de bredere definitie van de term konden deelnemers de term beter plaatsen en zich er nog meer in herkennen. Het viel bovendien op dat de meeste deelnemers gedurende het gesprek de term 'van kleur' gemakkelijk overnamen, ook in verwijzing naar zichzelf. Tegelijkertijd werden termen als 'allochtoon', 'buitenlander' en 'mensen met een migratieachtergrond' ook gebruikt, soms door elkaar. Voor witte-Nederlanders werd door deelnemers meestal de term 'wit' gehanteerd, en in enkele gevallen 'blank'.

Hoewel deelnemers de term 'van kleur' overwegend passend vinden, worden wel enkele kanttekeningen geplaatst. Voor sommigen voelt de term tijdelijk of pragmatisch: deze is nu nog zinvol en nodig om

zichtbaarheid en bewustzijn te creëren, maar wordt hopelijk in de toekomst overbodig. Zoals een deelnemer het verwoordt:

‘Ik behoor tot meerdere culturen [ook Nederlands], dus ik vind dat je dan best wel zwart-wit denkt van: hoor je tot de dominante cultuur of hoor je bij je eigen cultuur? Het is niet het een of het ander, het is gewoon allebei.’

Ook merken meerdere deelnemers op dat er simpelweg geen beter alternatief is. Er is nu eenmaal spanning tussen benoemen en begrenzen: de term maakt meer zichtbaar, maar creëert tegelijkertijd ook hokjes. Eén leraar benadrukt:

‘Alle andere termen zouden afbreuk doen. ‘Leerkrachten van kleur’ is de beste term, al creëert het wel die tweedeling. En dat is iets wat je eigenlijk niet wilt.’

Eén deelnemer had principieel bezwaar tegen het gebruik van termen waarmee mensen in hokjes (kunnen) worden geplaatst, en vond de term ‘van kleur’ daarom ook niet geschikt. Voor deze deelnemer bestaat er dus ook geen passend alternatief.

Deze ambivalentie horen we terug bij vrijwel alle personen van kleur die we voor dit onderzoek spraken – zowel (oud)leraren als schoolleiders en lerarenopleiders – en wordt ook in de literatuur beschreven.¹²⁰ Enerzijds vinden zij meer diversiteit voor de klas belangrijk en zien zij de waarde van meer personen van kleur in het onderwijs. Tegelijkertijd willen onderwijsprofessionals van kleur eerst en vooral beoordeeld worden op hun kwaliteiten en zich kunnen richten op wat hen motiveerde om het onderwijs in te gaan: hun passie voor het vak en voor de leerlingen. Daarbij willen ze niet steeds aangesproken worden op (dit deel van) hun identiteit en zien ze liever dat kleur er niet toe doet. Een leraar verwoordt dit treffend:

‘Weet je, ik vind het een mooie term, maar... leraren van kleur zijn gewoon leraren. Ik zeg: het zijn leraren; dat heeft niet te maken met ‘het zijn witten’ of... Het zijn gewoon mensen die leraar zijn.’

3.1 Route naar het leraarschap

De route naar het leraarschap is een belangrijk aanknopingspunt voor het aantrekken van (meer) leraren van kleur. De ervaringen die (oud-)leraren van kleur hierbij opdeden bieden inzicht in factoren die de aantrekkingskracht van het beroep voor leraren van kleur kunnen vergroten.

3.1.1 Beroepskeuze en opleiding

De motivatie voor een loopbaan in het onderwijs wordt deels beïnvloed door achtergrond

De meeste (oud-)leraren van kleur beschrijven een sterke intrinsieke motivatie om het onderwijs in te gaan. Voor velen is de wens om van betekenis te zijn voor anderen en voor de maatschappij een centrale drijfveer. Zij zien het onderwijs als een plek waar ze een concreet verschil kunnen maken, vooral voor leerlingen die minder kansen hebben of zich niet altijd gezien voelen. Zoals een van hen het verwoordt:

‘Ik wilde altijd van meerwaarde zijn, vooral in het speciaal onderwijs, omdat deze leerlingen vaak negatieve ervaringen hebben gehad. Je kunt echt een groot verschil

¹²⁰ Van Rooijen et al., 2020; Rosen & Jacob, 2022; Mesman, 2024).

voor ze maken.’

Voor een deel van de (oud-)leraren van kleur komt de motivatie voor het beroep voort uit een gevoel van roeping of rechtvaardigheid die soms expliciet gekoppeld wordt aan diversiteit en inclusie. Zij willen bijdragen aan gelijke kansen, inclusie en representatie in het onderwijs.

‘Ik vind het belangrijk om er voor alle kinderen te zijn, vooral voor leerlingen met een andere culturele achtergrond. Ik weet hoe dat voelt. Die worden vaak anders gezien.’

Daarnaast speelt voor een aantal leraren hun eigen culturele achtergrond een rol in hun beroepskeuze. Binnen hun cultuur is het zorgen voor en begeleiden van jongeren vanzelfsprekend, wat doorwerkt in hun beroepskeuze. Sommige deelnemers benadrukken ook de waarden die zij vanuit hun achtergrond meenemen. Een leraar stelt bijvoorbeeld: *‘It takes a village to raise a child.* Een school is ook een klein dorp. Je moet het met elkaar doen.’ Deze collectivistische waarden passen bij haar cultuur en ziet zij ook als een verrijking voor het onderwijs.

Bij een aantal (oud-)leraren van kleur komt ook naar voren dat het ontbreken van leraren en docenten van kleur tijdens hun schoolloopbaan heeft bijgedragen aan hun motivatie om zelf leraar te worden. Eén van hen zegt daarover:

‘Ik zag niet veel donkere docenten en dat is ook een reden dat ik dacht: dan word ik het zelf, zodat leerlingen wél iemand zien zoals ik.’

Ook voor schoolleiders van kleur is de wens om bij te dragen aan structurele verandering soms een drijfveer geweest om voor deze rol te kiezen. Waar zij als leraar vooral invloed konden uitoefenen op hun klas, ervaren zij als schoolleider dat ze bredere invloed kunnen uitoefenen.

‘Als je echt iets wil veranderen, moet je soms ook op een bepaalde positie gaan zitten.’

Diverse routes naar het leraarschap, met relatief veel zij-instromende leraren van kleur

De routes waarlangs (oud-)leraren van kleur in het po terecht komen zijn divers. Een groot deel van de deelnemers kwam het onderwijs in via een zij-instroomroute. Zij hadden eerder een baan in bijvoorbeeld het bedrijfsleven of bij de gemeente. De overstap naar het onderwijs werd vaak beïnvloed door praktische ervaring met kinderen of jongeren. Een van hen merkte bijvoorbeeld dat jongeren in een gemeentelijke setting zich niet gezien voelden en besloot daarom leraar te worden, ‘om juist aan de voorkant jongeren dat gevoel van gezien worden te geven’. Daarnaast zijn er (oud-)leraren van kleur die via een lerarenopleiding in het onderwijs kwamen. Voor hen was het pad meer voorspelbaar: ze volgden de opleiding en gingen daarna direct aan de slag op een basisschool.

3.1.2 Diversiteit tijdens de eigen schoolloopbaan

Diversiteit in de eigen onderwijsloopbaan: wel leerlingdiversiteit, maar weinig rolmodellen van kleur

De meeste (oud-)leraren van kleur geven aan dat zij tijdens hun eigen schoolloopbaan weinig tot geen leraren van kleur hebben gehad. Hoewel een deel van hen wel op scholen zat met een diverse leerlingpopulatie, konden slechts enkelen zich een of meer leraren van kleur herinneren. Een

aantal deelnemers geeft aan dat zij zich als leerling niet bewust waren van het ontbreken van leraren van kleur, maar dat dit besef later wel groeide. Een van hen verwoordt dit treffend:

‘Ik heb het niet gemist, want het was er niet. (...) Nu, achteraf, zie ik hoe belangrijk het is dat leerlingen leraren van kleur zien.’

Een ander herinnert zich juist een leraar van Turkse afkomst op de basisschool die voor haar een krachtig rolmodel was. Hierdoor voelde zij zich herkend en begrepen, iets wat zij later in haar onderwijsloopbaan miste:

‘Toen waren het allemaal hoogopgeleide, witte mensen. Soms werd je gewoon niet begrepen.’

Tegelijkertijd zien zij rolmodellen niet primair in termen van achtergrond, maar ook in houding en professionaliteit. Sommigen hadden bijvoorbeeld (ook) witte docenten die een positieve invloed op hen hadden. Een van hen had een docent die bij de kennismaking zei: ‘Hallo, ik ben meneer [naam] en ik ben homo, dan weten we dat en hoeven jullie niet achter mijn rug om daarover te praten.’ Deze openheid en authenticiteit maakten diepe indruk en liet zien hoe belangrijk het is dat leraren zichzelf durven zijn. Een andere leraar van kleur bevestigt:

‘Een rolmodel is iemand met goede kwaliteiten, verder maakt het niet uit.’

Toch gaf deze persoon aan dat het gebrek aan representatie later meer ging opvallen.

Zowel onder docenten als onder studenten is weinig diversiteit op de lerarenopleiding

Ook op de lerarenopleiding hebben de deelnemers weinig diversiteit ervaren, zowel onder studenten als onder docenten.¹²¹ Meerdere deelnemers geven aan dat het ontbreken van diversiteit hen bewust heeft gemaakt van hun eigen rol en positie:

‘Binnen het onderwijs waren ze blij dat er eindelijk ook een ander geluid was, een man van kleur die een voorbeeld kon zijn.’

De ervaringen bij verschillende opleidingen en trajecten laten zien dat het gebrek aan docenten van kleur wijdverspreid was. Een deelnemer merkte over het zij-instroomtraject op dat er geen docenten van kleur waren die les gaven op de opleiding zelf. Bij de pabo zijn de ervaringen vergelijkbaar.

Hoewel de beperkte diversiteit binnen het docententeam opviel, zien deelnemers dit wel als een gemiste kans, maar niet als een directe reden voor studie-uitval onder studenten van kleur. Wat volgens hen wel belangrijk is, is de aanwezigheid van andere studenten van kleur. Wanneer die er waren, zorgde dit onder deelnemers soms wel voor herkenning en gemeenschappelijkheid.

‘Je hebt toch bepaalde gewoonten of dezelfde voorkeuren met dingen of dat je dezelfde dingen leuk vindt of herkenbaarheid in bepaalde zaken. Dus dat vond ik wel weer terug op de pabo met het stukje Marokkaanse, Turkse, Surinaamse, Antilliaanse

¹²¹ De meeste deelnemers zijn alle langere tijd afgestudeerd. Hun reflectie op de diversiteit op de opleiding is dus niet recent. Wel delen lerarenopleiders zelf dat de diversiteit op de opleidingen de afgelopen jaren slechts minimaal is toegenomen.

meiden, met wie ik nog steeds heel erg bevriend ben. Had je heel veel, ja, dezelfde linkjes met elkaar. En ja, dat heb je niet altijd met andere afkomst.'

Andere deelnemers geven aan dat zij zich als enige student van kleur soms ook eenzaam hebben gevoeld op de opleiding, omdat zij weinig aansluiting konden vinden bij hun witte medestudenten.

Kader 3. Herkennen lerarenopleiders de ervaringen van (oud-)leraren van kleur op de opleiding?

De lerarenopleiders die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd herkennen dat het gebrek aan rolmodellen een factor is in de studiekeuze van studenten. Zij zien dat sommige studenten bewust kiezen voor opleidingen zoals Social Work, waar de diversiteit onder studenten veel groter is. Sommigen herkennen ook het beeld dat het imago van het beroep vrij negatief is onder studenten van kleur en dat zij hierdoor voor andere opleidingen kiezen (soms ook onder invloed van druk vanuit huis).

Het beeld dat studenten van kleur soms zich minder thuis voelen op de pabo, wordt door lerarenopleiders in verschillende mate herkend. Sommigen geven aan dat studenten van kleur op hun opleiding juist aangeven zich goed thuis te voelen. Mogelijk speelt hier een vorm van selectie: studenten die blijven, voelen zich ook daadwerkelijk op hun plek. Andere opleiders herkennen juist wél signalen van eenzaamheid of minder binding met de opleidingen en zien ook dat dit een risico vormt voor uitval.

3.2 Diversiteit en inclusie in de school

Samen met de (oud-)leraren van kleur is ook gereflecteerd op de mate van diversiteit in hun team en wat dit voor hen betekent. Daarbij is ook gekeken naar de rol van diversiteit en inclusie (beleid) in hun schoolkeuze en in hoeverre er op hun school sprake is van een zichtbare aanpak op dit thema.

3.2.1 Diversiteit op de werkvloer

De aanwezigheid van leraren van kleur kan steun bieden, maar teams zijn vaak overwegend wit

De meeste (oud-)leraren van kleur zijn ook in hun loopbaan vaak de enige of een van de weinige leraren van kleur geweest in hun schoolteam. Wel geven deelnemers aan dat er grote verschillen zijn tussen scholen: sommigen van hen hebben (ook) op scholen gewerkt waar het team divers was. Dit is met name het geval op scholen waar ook veel leerlingen van kleur zitten. Ook zien deelnemers dat wanneer er in de school wel medewerkers van kleur zijn, dit vaak gaat om medewerkers met een ondersteunende functie zoals onderwijsassistent of administratief medewerker.

Eén leraar van kleur merkt op dat een gebrek aan diversiteit soms ook juist kan betekenen dat er vrijwel geen witte leraren op school werken. Dat geldt bijvoorbeeld op scholen met een islamitische grondslag, maar ook sommige openbare scholen zijn met de jaren steeds meer 'verkleurd':

'Ik vind [dat] niet wenselijk, want onze leerlingen die zitten al in hun bubbel in hun privésituatie zeg maar, en komen op school ook alleen maar in aanraking met alleen maar hun eigen populatie en dan ook nog met de docenten.'

Voor de meeste deelnemers heeft de aan- of afwezigheid van collega's van kleur een duidelijke betekenis voor hun dagelijks functioneren en welzijn op school. Sommigen geven aan dat zij zich beter begrepen en gesteund voelen door collega's van kleur. Ook wordt benoemd dat het fijn kan

zijn om herkenning te ervaren, vooral bij informele momenten: 'In de pauze of wat dan ook, je voert wel een ander gesprek met elkaar. Je weet elkaar wat makkelijker daarin te vinden.' Sommige (oud-) leraren van kleur ervaren wanneer zij de enige leraar van kleur zijn in het team, een zekere mentale belasting of vermoeidheid door hun positie als zichtbare minderheid:

'Je wordt er moe van... Uiteindelijk gaat het erom dat je jezelf kan zijn. Ik wil ook weleens gewoon dat ik niet hoeft na te denken van: 'oh, wat zeg ik nu?'

Dit benadrukt dat de aanwezigheid van collega's van kleur vooral emotionele en sociale steun kan bieden, wat het behoud van leraren van kleur kan bevorderen. Tegelijkertijd heeft niet iedereen behoefte aan (meer) collega's van kleur. Sommige deelnemers merken op dat het vooral door jonge collega's van kleur die aan het begin van hun loopbaan in het onderwijs staan, prettig wordt gevonden om (meer) collega's van kleur te hebben.

Besef van het belang van diversiteit voor de klas groeit pas in de onderwijspraktijk

Waar veel deelnemers leraren en docenten van kleur in hun eigen schoolloopbaan niet bewust hebben gemist, groeit in de onderwijspraktijk voor hen het besef van de meerwaarde hiervan voor leerlingen. Zij zien bijvoorbeeld dat hun achtergrond hen helpt om vertrouwen op te bouwen en contact te leggen met leerlingen en ouders van kleur. Daarnaast ervaren (oud-)leraren van kleur dat zij zelf een rolmodel kunnen zijn voor leerlingen en dat de motivatie en betrokkenheid van leerlingen van kleur soms wordt vergroot, doordat zij zich meer herkennen in de leraar.

'Het is mooi om ze te kunnen meegeven: 'Ik ben hier niet geboren en ik kon ook geen Nederlands. Ik heb het ook moeten leren.'

Ook witte leerlingen met een Nederlandse achtergrond profiteren volgens de geïnterviewde (oud-) leraren van de aanwezigheid van leraren van kleur. Zij komen in contact met diverse perspectieven en leren over (andere) tradities, normen en waarden. Volgens deelnemers worden leerlingen op die manier beter voorbereid op het leven in een diverse samenleving.

'Ik heb bijvoorbeeld een stage gehad op een overwegend witte school, en dat vonden [de leerlingen] juist leuk. Ze hadden juist meer interesse en vroegen: 'Waarom ben je eigenlijk donker?' Dan kon ik meteen bij biologies uitleggen hoeveel stoffen je in je lichaam hebt, of hoe je haar groeit en dat je bepaalde eigenschappen van je ouders en grootouders erft. Voor mij maakt het verschil dat ze het ook echt zien; het geeft meer betekenis. Ze merken gewoon: hé, jij bent eigenlijk ook anders, maar ook net als wij.'

Voor de schoolcultuur en de samenwerking binnen het team is de aanwezigheid van leraren van kleur volgens deelnemers eveneens van meerwaarde. Dit helpt om meer cultuursensitieve keuzes te maken, bruggen te slaan tussen verschillende perspectieven en vooroordelen bespreekbaar te maken. Dit alles draagt bij aan hun werkplezier. Een deelnemer beschrijft bijvoorbeeld hoe de komst van meer collega's met diverse achtergronden niet alleen haar eigen werkplezier vergrootte, maar ook de schoolcultuur veranderde en meer bewustwording ontstond in het team:

‘Met een divers lerarenteam werd er in de lerarenkamer en tijdens studiedagen vaker gesproken over leerlingen met een andere culturele achtergrond, waardoor zij niet automatisch als ‘probleemkinderen’ werden bestempeld.’

3.2.2 Diversiteit en de aantrekkingskracht van een school

Diversiteit is geen doorslaggevende factor, maar kan wel een rol spelen in de keuze voor een school

Voor sommige (oud-)leraren van kleur is diversiteit in het team een expliciete factor bij het solliciteren, terwijl het voor anderen meer impliciet meespeelt als indicatie van een inclusieve en open cultuur. Deelnemers vertellen bijvoorbeeld dat zij bij het oriënteren op scholen letten op visuele signalen van diversiteit, signalen die laten zien dat een school openstaat voor verschillende achtergronden en perspectieven:

‘Als ik in een nieuwsbrief meer dan één feest zie, denk ik al: oké, ze zijn dus wel bezig met diversiteit. Of als ik veel mensen zie met een buitenlandse afkomst op die foto’s, dan denk ik: oké, ze zijn er echt mee bezig.’

Voor de meeste (oud-)leraren van kleur speelden andere factoren echter een doorslaggevender rol om voor een school te kiezen. Zij kiezen bijvoorbeeld voor een school met een specifieke leerlingpopulatie, of hebben aandacht voor praktische overwegingen zoals de locatie van de school.

De omgang met diversiteit en inclusie kan de keuze beïnvloeden om te blijven of te vertrekken

Enkele (oud-)leraren benoemen dat diversiteit geen expliciete reden was om voor een school te kiezen, maar dat de manier waarop de school met dit thema omgaat wél een belangrijke reden is om te blijven. Een leraar beschrijft bijvoorbeeld hoe een open en inclusieve cultuur haar het gevoel gaf welkom te zijn en ruimte te krijgen voor eigen initiatieven. Een andere leraar van kleur benadrukt dat wat haar het meest bindt aan de organisatie niet alleen de zichtbare diversiteit is, maar vooral de houding daarachter:

‘Iedereen is in de eerste plaats leraar, mens. Die inclusieve houding, de veiligheid en het vertrouwen binnen het team, dat heeft mijn beslissing om te blijven sterk ondersteund.’

Tot slot benoemden enkele (oud-)leraren van kleur dat de context van de school invloed heeft op de beleving van diversiteit. Minder diversiteit zorgt volgens hen voor een andere dynamiek tussen collega’s en ouders. Voor een van de deelnemers was dit geen doorslaggevende factor bij de keuze voor een school, maar het bleef wel een thema waar zij zich bewust van waren:

‘Je bent je er altijd bewust van... soms vraag ik me af: zien anderen dat ook of niet?’

3.2.3 Diversiteit en inclusiebeleid op school

Er is weinig (zichtbaar) beleid, maar juist de dagelijkse praktijk is bepalend voor inclusie

De meeste deelnemers geven aan dat er – voor zover zij weten – geen expliciet beleid of visie op hun school is ten aanzien van diversiteit en inclusie. Op sommige scholen is wel een algemene visie, waarin bijvoorbeeld aandacht is voor respect of wereldburgerschap, maar deze is vaak niet concreet

gekoppeld aan personeel. Enkele (oud-)leraren van kleur merken op dat er wel een visie lijkt te bestaan, maar dat deze niet op papier staat.

‘Er was geen losstaand ‘papierbeleid’, maar wel een duidelijke, gedragen visie (...) open cultuur en ruimte voor initiatief, ouderbetrokkenheid en cultuursensitieve activiteiten.’

Volgens hen laat dit zien dat een visie niet altijd op papier hoeft te staan om effect te hebben, maar dat de dagelijkse schoolcultuur waarin een impliciete visie merkbaar is, minstens zo bepalend is. De meeste (oud-)leraren beschrijven dan ook vooral het belang van wat zij een open en inclusieve schoolcultuur noemen. Daarbij gaat het om zaken als ruimte voor initiatief, cultuursensitief handelen en de mogelijkheid om elkaar aan te spreken op vooroordelen. Twee elementen komen daarbij regelmatig terug: de manier waarop scholen omgaan met tradities en vieringen, en de kennis over het belang van diversiteit, inclusie en verschillende culturele achtergronden en geschiedenissen. (Oud-)leraren van kleur benadrukken bijvoorbeeld dat aandacht voor culturele vieringen kan bijdragen aan het gevoel erbij te horen – niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leraren.

Ondersteuning of scholing op het gebied van diversiteit en inclusie is zeer beperkt

De meerderheid van de leraren van kleur geeft aan dat zij en hun collega's geen formele trainingen hebben gevolgd gericht op diversiteitsbewustzijn of interculturele competenties. Zij geven aan dat zij dit wel waardevol achten, niet alleen voor zichzelf maar vooral voor het hele team. Een klein aantal leraren geeft aan wel incidenteel een training te hebben gevolgd. Een leraar vertelt dat zij in 27 jaar werkervaring één keer een training over diversiteit had, wat zij als zeer positief ervaarde:

‘Daar heb ik voor het eerst erkenning gevoeld voor wie ik ben... als je van kleur bent, ren je eigenlijk een marathon met een steentje in je schoen.’

Op de vraag of leraren van kleur toegang hebben gehad tot mentorschap of coaching door collega's van kleur, of door experts op het gebied van diversiteit, gaf niemand aan dat dit werd aangeboden. De meerderheid ziet dit ook niet als een directe noodzaak. Alle deelnemers benadrukken bovendien dat mentorschap belangrijk is voor alle startende leraren, ongeacht hun culturele achtergrond.

Op veel scholen ontbreekt nog kennis over diverse achtergronden

Veel (oud-)leraren van kleur geven aan dat een gebrek aan kennis vaak nog een probleem vormt en een negatieve impact heeft op hun werkbeleving. Een van hen noemt bijvoorbeeld verschillende recente voorbeelden waarbij een gebrek aan kennis over ontwikkeling en groei resulteert in een wit meerderheidsperspectief op wat ‘normale’ ontwikkeling is bij leerlingen. Zo werd door leraren in het team op grond van lichamelijke kenmerken de leeftijd van een nieuwe leerling in twijfel getrokken. Omdat deze leerling al tekenen van puberteit vertoonde, zoals baardgroei, werd dit vanuit het witte meerderheidsperspectief gezien als ‘te vroeg’. In een ander geval werd bij een leerling van kleur gesproken over hormoonremmers omdat zij ‘vervroegd’ in de puberteit zou komen en daar mogelijk last van zou ondervinden. In beide gevallen werd het idee van wat als ‘normaal’ gold gebaseerd op standaardmaatstaven die onvoldoende aansluiten bij alle leerlingen.

‘Ik vond het heftig dat dit als normaal werd beschouwd (...). Het zette mij aan het denken over wat eigenlijk ‘normaal’ is en welke gevolgen dit kan hebben op latere leeftijd.’

(Oud-)leraren van kleur stellen dat het gebrek aan kennis over diversiteit in dorpen nog sterker speelt dan in steden, omdat mensen in dorpen mogelijk minder vaak in aanraking komen met andere culturen. In grootstedelijke contexten is er volgens sommige deelnemers meer kennis over, aandacht voor en ervaring met diversiteit en inclusie, mede doordat mensen daar vaker diversiteit zien en ervaren. Wanneer die ervaring ontbreekt, verloopt de omgang met diversiteit moeizamer, wat voor leraren van kleur kan betekenen dat zij daar liever niet willen werken. Zoals een leraar zegt:

‘Ik heb een paar jaar buiten de stad gewerkt en ik ben nu weer teruggekeerd naar de stad, met heel veel twijfel, want ik moet er echt wel een eindje voor reizen. (...) In het dorp heb ik wel vooroordelen meegemaakt. Het was geen warm badje, zeg maar.’

Kader 4. Delen schoolleiders het beeld dat (oud-)leraren van kleur schetsen over diversiteit en inclusie in de school?

De geïnterviewde schoolleiders bevestigen gedeeltelijk het beeld dat door (oud-)leraren geschetst wordt. Enerzijds hebben ook zij in hun (school)loopbaan weinig rolmodellen van kleur gehad, en waren zij als leraar zelf ook vaak een van de weinige personen van kleur in de school. Tegelijkertijd is in hun eigen school het team juist divers. Wel delen sommige schoolleiders ervaringen uit het verleden, waarbij zij als schoolleider op een school werkten met een overwegend wit personeelsbestand. Ook zien zij vanuit hun huidige rol dat het per school erg verschilt hoe divers het personeel is en dat diversiteit vaak een voedingsbodem vormt voor meer diversiteit: scholen met een divers personeel trekken meer diverse kandidaten aan, waardoor verschillen in diversiteit tussen scholen toenemen. Ook (h)erkennen zij dat verschillen in personeelssamenstelling soms zijn gerelateerd aan de (stedelijke) context van de school.

De schoolleiders onderstrepen allemaal het belang van een diverse personeelssamenstelling, met name voor leerlingen. Zo benadrukken zij expliciet de rol van leraren als het gaat om inclusie. Leraren van kleur hebben volgens hen een voorbeeldfunctie en vormen een verrijking voor het onderwijs, doordat zij verschillende perspectieven, gewoontes en culturele achtergronden inbrengen. Zo komt er meer kennis beschikbaar in de school en kunnen scholen breder kijken naar leerlingen en hun context.

‘Doordat je mensen van kleur binnenhaalt, haal je mensen met een andere culturele achtergrond binnen. Mensen met andere gewoontes en routines. En dat helpt ook om op een andere manier te kijken naar hoe kinderen bij ons komen. Er is veel meer kennis van gewoontes en gebruiken.’

Leerlingen leren daardoor al vroeg omgaan met diversiteit en doen meer kennis op over de wereld, tradities en gebruiken. Het streven is dat de school een mini-maatschappij vormt, zodat leerlingen niet pas na groep 8 met diversiteit in aanraking komen.

‘Als er alleen maar witte mensen lesgeven is dat eigenlijk vreemd, want zo is het niet in de samenleving en zeker niet hier in de stad.’

3.3 Persoonlijke werkbeleving

Ten slotte is aan (oud-)leraren van kleur gevraagd naar hun persoonlijke werkbeleving: of zij zich thuis voelen op school, zich gewaardeerd voelen, ruimte hebben om hun eigenheid in te brengen, en prettig samenwerken met collega's en hun leidinggevende. Er is ook gevraagd naar de mate waarin zij te maken krijgen met negatieve ervaringen als vooroordelen, uitsluiting en discriminatie.

3.3.1 Zich thuis voelen en waardering ervaren op school

De schoolcultuur is van invloed op de mate waarin leraren van kleur zich thuis voelen in de school

De schoolcultuur wordt door vrijwel alle geïnterviewden genoemd als een van de belangrijkste redenen om zich wel of niet thuis te voelen. Waar een open en inclusieve cultuur aanwezig is, geven leraren aan dat zij zich gezien, gehoord, gewaardeerd en gesteund voelen. Een oud-leraar beschrijft hoe zij bewust op haar school bleef werken omdat de sfeer haar de ruimte gaf zichzelf te zijn:

‘Ik voelde me nodig en gewaardeerd. Er was vertrouwen, samenwerking met collega’s en ouders was hecht, en diversiteit werd gewoon genormaliseerd.’

Daarbij geven meerdere deelnemers aan dat een inclusieve schoolcultuur vaak (ook) merkbaar is in kleine, dagelijkse gebaren en interacties. Het gaat bijvoorbeeld om nieuwsgierigheid tonen, kennis vergaren over andere culturen en openstaan voor verschillen. Een concreet voorbeeld werd gedeeld door een deelnemer: ‘Ik ontving een kaart van een collega, deels geschreven in het Surinaams, met het woord ‘gudu’ (schat). Toen ik dat las... het doet echt wat met je.’

Tegelijkertijd laat de keerzijde zien hoe kwetsbaar het thuisgevoel kan zijn wanneer juist die inclusieve cultuur ontbreekt. Een leraar vertelt hoe ze op één school waar zij werkte, zich niet thuis voelde binnen het team en weinig collegiale steun ontving, wat haar motivatie en welzijn sterk beïnvloedde. Het contrast met een andere school waar ze wél een hechte en respectvolle cultuur heeft ervaren, maakte voor haar duidelijk hoe bepalend de schoolcultuur is:

‘Het ligt gewoon aan wie er allemaal in de school zitten. In die [andere] school waren de kinderen bijna allemaal migranten en het team was gemengd. Iedereen was beleefd en had respect voor elkaar en toonde interesse in elkaars cultuur. Dat maakte het heel fijn.’

Een andere factor die volgens de deelnemers bijdraagt aan een open en inclusieve schoolcultuur is de mogelijkheid om jezelf te zijn zonder je voortdurend te hoeven aanpassen. Voor sommige leraren betekent werken in een grotendeels witte omgeving dat zij altijd een rol moeten spelen. Zoals een deelnemer het stelt:

‘Wie ik echt ben, dat ben ik niet op mijn werk.’

Dezelfde deelnemer vertelt ook hoe culturele verschillen soms verkeerd worden geïnterpreteerd, bijvoorbeeld als het gaat over hygiëne: ‘Dan werd ik weggezet als een held op sokken, terwijl het gewoon uit mijn opvoeding en cultuur komt.’

Een diverse samenstelling van het team draagt bij aan ervaren erkenning en verbondenheid

De samenstelling van het team speelt eveneens een rol bij het zich thuis voelen. Waar teams divers en gemengd zijn, ervaren leraren vaker erkenning en verbondenheid. Zo beschrijft een deelnemer hoe ze zich op de ene school thuis voelde omdat het team bestond uit zowel witte collega’s als mensen met een andere culturele achtergrond, die open en respectvol met elkaar omgingen. Maar op een andere school in dezelfde stad voelde zij zich buitengesloten. Een ander merkt hierover op:

‘Het gevoel van thuis zijn ontbreekt, omdat er geen andere collega’s van kleur werkzaam zijn. Als het team diverser was geweest, had ik me meer gezien gevoeld.’

Weer een ander merkt op dat het haar zelfs na twintig jaar werken nog steeds opvalt dat er nauwelijks collega’s met een migratieachtergrond zijn: ‘Ik vind het bijzonder dat er nog steeds niemand bij komt met een andere achtergrond. Ik heb dat meerdere keren aangegeven, maar er werd gezegd: we zien jou precies hetzelfde als de rest. Dat is niet waar ik op wees.’

Erkenning en waardering van eigenheid hebben een positieve impact op de werkbeleving

Tijdens de interviews is ook gesproken over de ruimte die (oud-)leraren van kleur ervaren om hun eigen culturele achtergrond zichtbaar te maken in hun werk. Sommige (oud-)leraren hadden in eerdere ervaringen nauwelijks de mogelijkheid om dit te doen. Een leraar herinnerde zich hoe voorstellen rond het Suikerfeest werden afgewezen:

‘Als er een Suikerfeest was en je stelde iets voor, werd het zo van tafel geveegd: wij zijn geen islamitisch land, dus dat gaan we niet doen.’

Andere leraren benadrukken hoe zij actief de verbinding met hun leerlingen maken en daar ook de ruimte voor krijgen. Diverse leraren vertellen hoe zij de achtergrond van kinderen in hun lessen betrekken en ook hun eigen verhaal delen. Wel merken sommigen op dat collega’s die niet van kleur zijn, hier soms weinig belangstelling voor tonen. Een aantal (oud-)leraren deelt ook voorbeelden, waarbij zij expliciet gevraagd werden een les te verzorgen. De ruimte die (oud-)leraren ervaren om iets over hun eigen achtergrond te delen is volgens hen direct gerelateerd aan een open en inclusieve schoolcultuur, en versterkt volgens deelnemers het gevoel van thuis zijn in de school.

Op sommige scholen wordt de stem van leraren van kleur nog weinig gehoord

De vraag of de input van leraren van kleur werd meegenomen in beleid leverde gemengde antwoorden op. Een deel van de geïnterviewde (oud-)leraren van kleur is hierover positief. Zo wees een leraar tijdens het opstellen van de schoolgids op de taalvaardigheid van ouders, waarmee zij het managementteam aanzette om ‘buiten de eigen hoogopgeleide witte bubbel te denken’. Een andere leraar geeft aan dat er wel ruimte is om zaken bespreekbaar te maken, maar dat haar invloed beperkt blijft, zolang zij de enige stem van kleur is.

Een ander deel van de geïnterviewden ervaart juist veel minder ruimte. Zo geeft een leraar aan dat haar inbreng op een school waar ze eerder werkte, nooit werd meegenomen: ‘Dat gebeurde niet. Je moet jezelf altijd in een rol zetten en dat levert eigenlijk alleen maar meer werk op.’ Een andere leraar sluit hierbij aan en voegt toe:

‘Ze vragen wel om je mening, maar als ze een ander beeld hebben, doen ze het toch anders.’

Contact met leidinggevende(n) en collega’s beïnvloedt sterk de ervaren mate van verbondenheid

Over het algemeen ervaren de deelnemers hun contact met de leidinggevende op school als positief. Voor veel van hen is dit een reden waarom zij graag op de school blijven. Zo vertelt een deelnemer:

‘Ik krijg [van mijn schoolleider] veel ruimte en vertrouwen om initiatief te nemen; dat draagt bij aan mijn keuze om te blijven.’

Andersom geldt ook dat een minder positieve relatie met de leidinggevende voor een aantal deelnemers wel degelijk aanleiding is geweest om weg te gaan bij eerdere werkgevers. Zo vertelt een deelnemer over een leidinggevende die discriminerend gedrag liet zien. Ook een ander merkt op dat het contact sterk afhangt van de individuele leidinggevende:

‘Mijn huidige directeur is heel anders, maar vroeger had ik een directeur die steeds een punt maakte van mijn culturele achtergrond.’

Waar het contact met leidinggevendenden wordt beschreven als bepalend voor de ervaren ruimte en het vertrouwen in het werk, speelt het contact met collega’s een minstens zo grote rol in het gevoel van verbondenheid en samenwerking op school. Het merendeel van de leraren van kleur geeft aan dat het contact met collega’s – met name op de school waar ze nu werkzaam zijn – over het algemeen goed verloopt. Zij beschrijven hun relatie met collega’s vaak als professioneel en respectvol.

In meerdere gevallen wordt benoemd dat de culturele achtergrond geen belemmering vormt bij samenwerking op de huidige school, maar dat dit positieve beeld niet voor alle scholen geldt. Vooroordelen, onwetendheid of subtiele vormen van uitsluiting komen ook voor. Zo wordt genoemd dat collega’s bij het eerste contact aannamen dat een leraar van kleur een onderwijsassistent moest zijn, of dat externen een witte stagiaire juist zagen als de leraar.

‘Er is een beeld dat mensen van kleur vast geen hbo-opleiding hebben gedaan. Zulke aannames raken direct aan de manier waarop professionaliteit wordt gezien en gewaardeerd.’

Ook merken verschillende (oud-)leraren van kleur op dat collega’s vaak onvoldoende inzicht hebben in culturele achtergronden of in hoe zij inclusie in de klas kunnen toepassen.

3.3.2 Negatieve ervaringen en uitdagingen in het werk

Tijdens de interviews deelden (oud-)leraren van kleur ervaringen die zij als negatief hebben ervaren (kader 5). Deze ervaringen zijn niet altijd expliciet gekoppeld aan hun culturele achtergrond, maar in sommige gevallen waren deelnemers er toch sterk van overtuigd dat de ervaringen iets te maken hadden met hun uiterlijk of culturele achtergrond. Ook draagt voor sommige leraren hun identiteit als persoon van kleur bij aan een hogere ervaren werkdruk en wordt de manier waarop de school omgaat met diversiteit en inclusie, soms als belastend ervaren. Voor sommigen is dit zelfs (mede) aanleiding om de school of het onderwijs te verlaten.

Kader 5. Negatieve ervaringen, discriminatie of racisme?

Bij het bespreken van ervaringen met discriminatie en uitsluiting valt op dat deelnemers vaak terughoudend zijn om expliciet de woorden ‘discriminatie’ of ‘racisme’ te gebruiken. Wanneer zij negatieve ervaringen delen, beginnen zij vaak met een voorzichtige opmerking als: ‘Ik weet niet of ik dit racisme kan noemen’. Anderen kiezen ervoor hun ervaringen algemener te omschrijven als ‘negatief’ of ‘onprettig’. In dit onderdeel sluiten we aan bij deze taal door ‘negatieve ervaringen’ als overkoepelende aanduiding te

gebruiken. Tegelijkertijd erkennen we dat sommige van de beschreven situaties wel degelijk kenmerken hebben van discriminatie of racisme.

(Oud-)leraren van kleur ervaren soms dat zij zich moeten aanpassen

Een aantal (oud-)leraren vertelt dat zij al tijdens hun opleiding werden geconfronteerd met situaties waarin zij zich moesten aanpassen of oneerlijk behandeld voelden. Zo beschrijft een van hen dat haar stage-mentor achteraf aangaf dat een witte medestudent coulanter werd beoordeeld dan zijzelf. Toen zij vroeg waarom zij niet objectief werd beoordeeld, kon de mentor daar geen antwoord op geven. Een ander vertelt dat ze zich tijdens haar opleiding als enige student van kleur moest aanpassen aan de groep. Ze voelde zich gedwongen zich anders te gedragen om erbij te horen:

‘Ik kon er niet in de groep passen, totdat ik me uiteindelijk maar gedroeg als een typische Nederlander en opeens vond iedereen me leuk en geweldig. Dat vond ik een hele nare ervaring.’

In het werkveld houdt dit gevoel van zich voortdurend aanpassen aan. Wel wordt dit voor de meeste leraren van kleur gaandeweg makkelijker: ‘Nu heb ik het idee dat ik (...) redelijk weet hoe het werkt.’

In de meeste gevallen heeft deze aanpassing geen impact op doorstroom naar de onderwijspraktijk, maar wel op het werkplezier van leraren van kleur. Toch deelt een deelnemer een voorbeeld van meer dan tien jaar geleden waarbij zij discriminatie meemaakte bij een sollicitatie. De school gaf aan dat zij als kandidaat niet goed paste, omdat zij een school waren ‘met veel kinderen die weinig ervaring hebben met mensen van kleur of met een buitenlandse achtergrond’. De leraar voegt toe:

‘Dat was een van de redenen waarom ik niet ben aangenomen; men dacht dat het voor de kinderen lastig zou zijn als ik daar zou komen werken, omdat ze daar nog nooit mee in aanraking waren geweest.’

In de onderwijspraktijk komen leraren van kleur ook in hun contact met collega’s en ouders soms subtiele vormen vooroordelen tegen vanwege hun culturele achtergrond. Een leraar merkt op dat er nog steeds vooroordelen bestaan over culturele groepen, bijvoorbeeld rond de acceptatie van Turkse of Marokkaanse tradities in de schoolpraktijk. Dit uit zich soms ook in microagressies en grapjes over huidskleur of afkomst, wat door de leraren als vermoeiend werd ervaren:

‘Ja, wel gewoon dingen als: ja, lekker zomerweer...kan je weer lekker bijkleuren. Weet je, dat soort humor kan je niet delen.’

Negatieve ervaringen kunnen reden zijn voor vertrek bij de school of uit het onderwijs

In één geval heeft een negatieve ervaring blijvende persoonlijke en professionele schade opgeleverd, en zelfs geleid tot vertrek uit het onderwijs. De betreffende oud-leraar ontving enkele jaren geleden op school een handgeschreven brief met racistische inhoud. In de brief stond onder andere: ‘Je bent een Turkse leerkracht, hoe haal je het in je hoofd om op onze school les te geven aan onze kinderen?’ De leraar besprak de brief met de schoolleider, die het vervolgens aan het team vertelde. Iedereen was geschrokken, maar niemand wist precies hoe te reageren. Een week later volgde een tweede brief, gericht aan de schoolleider. Hoewel de school aangifte deed bij de politie, werd verder geen actie ondernomen. Wie de brieven had geschreven bleef onbekend.

De oud-leraar ervaaide vooral de manier waarop de school de racistische brieven afhandelde, als teleurstellend. Volgens haar werd de situatie weggeschoven, terwijl dit juist een kans had kunnen zijn om het onderwerp aan te pakken en een duidelijk signaal af te geven:

‘Dit was juist de kans om te laten zien dat de school achter al haar leerkrachten staat, dat dit normen en waarden zijn en dat iedereen erbij hoort. Maar dat hebben ze niet gedaan. Degene die de brief heeft geschreven, heeft zijn zin gekregen.’

Ook voor andere deelnemers geldt dat het – meer nog dan de negatieve ervaring zelf – voor de impact die het op hen heeft vooral bepalend is hoe de school reageert. Het uitblijven van een reactie van collega’s en/of leidinggevenden bij kwetsende opmerkingen kan bijdragen aan een gevoel van eenzaamheid en er niet bij horen. Een leraar van kleur herinnert zich dat een collega na een terroristische aanslag opmerkte: ‘Ze moeten eigenlijk een bom op Mekka gooien.’ De stilte van de andere aanwezige collega’s maakte deze ervaring des te pijnlijker.

Minderheidsstress en externe verwachtingen kunnen werkdruk opleveren, maar maken ook onderdeel uit van het beroep

Uit de gesprekken blijkt ten slotte dat culturele verschillen en vooroordelen soms ook een bron van minderheidsstress¹²² kunnen zijn, hoewel dit sterk afhangt van persoonlijke ervaringen en context. Een deelnemer deelt een relevant inzicht over de erfelijke en culturele context van deze ervaringen. Ze legt uit dat veel onbewuste vooroordelen te maken hebben met de geschiedenis van Suriname en de positie van de Surinaamse taal. Ze benadrukt dat dit van invloed is op hoe zij microagressies ervaart en waarom bepaalde opmerkingen of reacties zo persoonlijk kunnen aanvoelen.

‘Heel veel mensen in Nederland weten niet dat het Surinaams als asociaal werd gezien... Je moest absoluut ABN praten. Dat stukje, dat is altijd iets. Taal is een stuk van je identiteit.’

Naast minderheidsstress bespreken leraren van kleur ook de impact van hun persoonlijke identiteit op hun ervaren werkdruk. Zo worden leraren van kleur soms benaderd om uitleg te geven over culturele gewoonten of tradities, zoals ramadan of Ketikoti. ‘Dan was het ramadan en daar wil de rest van de klas weten, ja, wat is dat nou? Die kinderen kunnen het zelf niet zo goed uitleggen’, vertelt een leraar.

Ook ouders van kleur stappen gemakkelijker af op een leraar van kleur, vanwege herkenning of begrip van de culturele achtergrond. Hoewel dit bijdraagt aan een gevoel van meerwaarde, kan het ook impliciet een extra verantwoordelijkheid met zich meebrengen.

‘Ik merk soms dat ouders met een migratieachtergrond minder vertrouwen hebben in witte collega’s. Ze zijn bang dat er expres een etiket op hun kind wordt geplakt, alsof hun kind dan als ‘dom’ te boek komt te staan. Terwijl ik weet dat die collega’s het kind juist willen helpen. Dan probeer ik uit te leggen: de juf en ik zitten op één lijn, we willen allebei het beste voor het kind. Maar dat kost energie. Je moet het vertrouwen winnen, tolken, uitleggen – en ondertussen draag je de spanning mee

¹²² De term minderheidsstress verwijst naar de stress en spanning die mensen kunnen ondervinden wanneer zij zich in een minderheidspositie bevinden, bijvoorbeeld op de werkvloer (zie o.a. Meyer, 2003; Noor, 2016).

van twee kanten begrijpen. Dat geeft soms druk, want het voelt alsof jij degene bent die het 'slechte nieuws' moet brengen. En in onze cultuur is zoets als speciaal onderwijs nog steeds een beetje taboe.'

Tegelijkertijd geven andere leraren juist aan dat zij dit niet als aanvullende werkdruk ervaren. De deelnemers benadrukken dat werkdruk in het algemeen geldt voor alle leraren, ongeacht hun achtergrond:

'Misschien is het wel werkdruk, maar ik zie dat niet. Daar gaat het in ons vak om.'

4. Kansrijke maatregelen om leraren van kleur aan te trekken en te behouden

Om (meer) leraren van kleur aan te trekken voor het po bestaan verschillende kansrijke handelingsperspectieven. Deze richten zich enerzijds op het aantrekken van nieuw talent en anderzijds op het behouden van leraren van kleur die al in de sector werken. De geïnterviewde (oud-)leraren, schoolleiders, lerarenopleiders en experts benadrukken dat aanpassingen in werving en selectie, het bevragen van (onbewuste) vooroordelen en bestaande kwaliteitskaders, en gerichte ondersteuning van startende leraren de instroom kunnen vergroten. Voor behoud is, naast doordacht beleid, vooral de vertaling van diversiteits- en inclusieambities naar de dagelijkse praktijk van belang. Een inclusieve schoolcultuur en erkenning van leraren van kleur zijn essentieel, waarbij bestuurders en schoolleiders een sleutelrol vervullen vanuit inclusief leiderschap.

Samen met de deelnemers is gereflecteerd op maatregelen die eraan kunnen bijdragen dat meer leraren van kleur worden aangetrokken en behouden voor het po. Hiervoor zijn tijdens de interviews met (oud-)leraren van kleur en schoolleiders open vragen gesteld en maatregelen voorgelegd die in eerder onderzoek als kansrijk zijn aangemerkt. In dit hoofdstuk wordt beschreven wat in de onderwijspraktijk al wordt gedaan en welke aanvullende kansen deelnemers zien om meer leraren van kleur aan te trekken en te behouden.

Dit hoofdstuk combineert inzichten uit de gesprekken die gevoerd zijn met:

- 11 leraren van kleur
- 3 oud-leraren van kleur
- 6 schoolleiders
- Lerarenopleiders van 10 hogescholen
- 3 deskundigen op het gebied van diversiteit en inclusie in het onderwijs

4.1 (Meer) leraren van kleur aantrekken in het po

Om meer diverse kandidaten voor het lerarenberoep te trekken, deelden de deelnemers aan het onderzoek hun observaties en ervaringen. Eerst wordt geschetst hoe in de onderwijspraktijk momenteel met dit thema wordt omgegaan, daarna worden de genoemde kansrijke interventies onder elkaar gezet. Hoewel het onderzoek zich richt op het po, bieden de inzichten ook aanknopingspunten voor lerarenopleidingen en daarmee de instroom in het beroep.

Kader 6. Kansrijke maatregelen uit de (wetenschappelijke) literatuur (aantrekken)

In de (wetenschappelijke) literatuur worden verschillende kansrijke maatregelen genoemd waarvoor goede aanwijzingen zijn dat ze werken om meer diverse doelgroepen aan te trekken.

Werving

- Gerichtte wervingsstrategieën die rekening houden met voorkeuren van minderheidsgroepen vergroten de effectiviteit van werving. Het inzetten van rolmodellen en informele netwerken van collega's van kleur of van externe platforms voor divers talent kan helpen.¹²³
- Door inclusieve en representatieve taal en inclusief beeldmateriaal in te zetten voor vacatures en bredere communicatie wordt de aantrekkingskracht op divers talent vergroot.¹²⁴

Selectie

- Werkgevers die willen investeren in diversiteit moeten hun eigen (onbewuste) vooroordelen bevragen, de kwaliteitskaders die zij hanteren kritisch evalueren en actief ruimte maken voor andere perspectieven. Focus op een 'persoonlijke klik' of 'culturele fit' kan namelijk onbewust leiden tot uitsluiting van kandidaten die afwijken van het bestaande team, niet vanwege gebrek aan competenties maar vanwege voorkeuren.¹²⁵
- Het toepassen van positieve discriminatie of voorkeursbeleid – in situaties waarin twee kwalitatief gelijke kandidaten worden vergeleken – kan helpen om de instroom van leraren van kleur te vergroten.¹²⁶ Dit is onder voorwaarden toegestaan voor onder meer mensen met een migratieachtergrond.¹²⁷ Dit staat los van kwaliteit: zowel achtergrond als professionele kwaliteiten dragen bij aan succes en behoud.¹²⁸

Ondersteuning van startende leraren en leraren in opleiding

- Effectieve begeleiding van starters begint al tijdens de opleiding en loopt door in elke fase van de 'teacher pathway', van oriëntatie op het beroep tot het werk in de school. Hierbij moet ook aandacht zijn voor het navigeren in het onderwijsveld als persoon van kleur.¹²⁹
- Bij de begeleiding van starters (van kleur) is ook van belang dat er aandacht is voor de school als sociale omgeving en de zogeheten 'micropolitics': de informele regels, machtsverhoudingen en omgangsvormen die niet altijd zichtbaar zijn, maar wel sterk meespelen in het gevoel van inclusie op school.¹³⁰
- In de praktijk blijkt het koppelen van een buddy aan startende leraren waardevol voor praktische ondersteuning en laagdrempelig contact.¹³¹ Ook hebben starters met een migratieachtergrond mogelijk extra baat bij intervisie.¹³²

4.1.1 Werving en selectie

Schoolleiders hebben veel vrijheid om werving en selectie naar eigen inzicht vorm te geven

De werving en selectie van personeel ligt bij de scholen zelf belegd en is daarmee sterk afhankelijk van de schoolleider. De schoolleiders met wie voor dit onderzoek is gesproken, geven aan dat binnen hun schoolorganisatie geen overkoepelend beleid is om leraren van kleur aan te trekken. Zij hebben dus zelf de vrijheid om hierin keuzes te maken. Ze benadrukken dat kwaliteit leidend is en dat er

¹²³ Donlevy et al., 2016; Van Rooijen et al., 2020; Yip & Xu, 2024; El Ghoulbzouri, 2024

¹²⁴ Nijman, 2022; Teach for Belgium, 2023; El Ghoulbzouri, 2024; LEVL, 2024

¹²⁵ Teach for Belgium, 2023; LEVL, 2024; Mesman, 2024

¹²⁶ Hulsegge et al., 2021

¹²⁷ Art. 2 lid 3 Algemene wet gelijke behandeling (AWGB), laatstelijk gewijzigd bij Stb. 2022, 268; College voor de Rechten van de Mens, 2023.

¹²⁸ Ingersoll, May, & Collins, 2017; Brownie, 2024

¹²⁹ Donlevy et al., 2016; Yip & Xu, 2024

¹³⁰ Yip & Saito, 2023; Yip en Xu, 2024

¹³¹ Van der Zee et al., 2011

¹³² Matthijsen & Boasman, 2011

geen sprake is van voorkeursbeleid. Ook de (oud-)leraren met wie is gesproken, zijn van mening dat kwaliteit voorop moet staan en dat voorkeursbeleid niet noodzakelijk zou moeten zijn.

Twee schoolleiders benoemen dat diversiteit naast kwaliteit wel wordt meegewogen, al krijgt dit geen hoge prioriteit.

‘Het werven en selecteren gebeurt toch wel binnen je eigen school en met je eigen MT of met je IB’ers. Maar we kijken niet zozeer naar of die persoon nou een hoofddoek of kleur heeft. We kijken meer naar: wat is de achtergrond in het onderwijs? Waar zien we potentie? Kunnen we dit behalen met deze persoon? We voeren een inhoudelijk gesprek.’

Als gevolg van deze beslissruimte hebben sommige scholen zonder expliciet beleid toch een divers team opgebouwd, vooral doordat diversiteit voor de schoolleider vanzelfsprekend is. Dat laat zien dat leiderschap en persoonlijke visie doorslaggevend zijn in het aannamebeleid. Tegelijkertijd maakt dit de borging kwetsbaar: wanneer diversiteit afhankelijk is van individuele overtuigingen, ontbreekt een structurele basis en kunnen onbewuste vooroordelen onopgemerkt blijven.

Enkele deelnemers geven aan wel expliciet te hebben gehoord dat hun achtergrond een rol speelde bij hun aanstelling. Zij reageerden hier wisselend op. Een deelnemer vond het ongemakkelijk dat het bestuur haar plaatste op een school met voornamelijk leerlingen van kleur, terwijl zij bewust voor een andere context had gekozen. Zij ervoer dit als een beperking van haar professionele autonomie en keuzevrijheid. Een schoolleider van kleur voelde zich daarentegen juist gezien toen haar achtergrond – naast haar kwaliteiten – werd genoemd als reden voor haar aanstelling, omdat men haar als rolmodel wilde positioneren.

Een duidelijke en inclusieve schoolprofilering versterkt de aantrekkingskracht op diverse kandidaten

Schoolleiders bevestigen ook de bevinding uit de literatuur dat het gebruik van verschillende wervingskanalen invloed heeft op wie er solliciteert. Zo merkt een schoolleider op dat kandidaten van kleur vaker via hun persoonlijke netwerk vacatures vinden en doorgeven, terwijl zij minder vaak reageren op online vacatures. De geïnterviewde schoolleiders geven ook aan dat het belangrijk is dat in het taalgebruik van de school wordt uitgedragen dat iedereen welkom is. Voor startende leraren vormt dit een duidelijk signaal dat ook zij zich welkom mogen voelen:

‘Semantiek doet ertoe. Zonder dat je het koppelt of dat het koddig wordt – het moet allemaal wel natuurlijk zijn – maar semantiek doet ertoe. Je moet niet doorslaan, want dan wordt het overdreven en krijg je het omgekeerde effect. Maar ik denk daarover na.’

De (oud-)leraren van kleur onderstrepen ook het belang van hoe de school zich presenteert. Zij letten bijvoorbeeld op de website en de nieuwsbrief: wordt er aandacht besteed aan het vieren van verschillende culturele feestdagen en activiteiten? Is er (zichtbaar) beleid of een visie op diversiteit en inclusie? Hoe divers zijn de foto’s van leerlingen en leraren die worden getoond? Dit onderstreept dat het voor scholen van groot belang is om zich bewust en zichtbaar te profileren op het gebied van diversiteit en inclusie, juist wanneer zij leraren van kleur willen aantrekken.

Een kanttekening hierbij is dat het voor de deelnemers niet alleen gaat om diversiteit, maar vooral om inclusie. Een deelnemer merkt hierover op:

‘Wanneer je tijdens het wervings- en selectieproces bepaalde aspecten benadrukt om meer leraren van kleur aan te trekken, is het daarom belangrijk om deze beloftes ook waar te maken en ze verder te vertalen naar een inclusieve schoolcultuur.’

4.1.2 Kritische reflectie op bestaande kwaliteitskaders en (onbewuste) vooroordelen

Bevorderen van diversiteit vraagt om herziening van bestaande kwaliteitskaders

Enkele schoolleiders merken op dat het momenteel moeilijk is om voldoende personeel te vinden, waardoor het extra uitdagend is om daarnaast ook actief op diversiteit te selecteren. Toch biedt juist krapte ook kansen om op andere manieren meer divers personeel aan te trekken. Een schoolleider geeft bijvoorbeeld aan dat het door het lerarentekort noodzakelijk was om onbevoegd personeel voor de klas te zetten. Deze keuze heeft ertoe geleid dat het personeelsbestand aanzienlijk diverser is geworden. Het gaat vaak om mensen die niet de kans kregen om naar de pabo te gaan, maar wel een mbo-opleiding als onderwijsassistent of vergelijkbare opleiding hebben afgerond en die mogelijk alsnog kunnen worden opgeleid als leraar.

Schoolleiders zien bovendien ook dat werken in het onderwijs voor mensen van kleur soms niet het primaire doel is, maar dat zij er later wel via andere rollen mee in aanraking komen en vervolgens overstappen. Onder de deelnemende (oud-)leraren van kleur is ook een opvallend groot deel als zij-instromer het beroep in gekomen. Dit onderstreept het belang van gedifferentieerde routes naar het leraarschap voor het aantrekken van (meer) leraren van kleur. Schoolorganisaties en scholen kunnen hierop inspelen door interne opleidingsmogelijkheden aan te bieden en doorstroom te stimuleren.

Eén schoolleider stelt dat scholen hun visie op kwaliteit mogelijk moeten herzien om andere kandidaten te werven. Voorheen gold dat iemand die pedagogisch zeer vaardig was, maar niet over het juiste niveau Nederlands beschikte, niet voldoende kwalitatief werd geacht. Volgens deze schoolleider moet de focus verschuiven: niet de individuele leraar bepaalt de kwaliteit van het onderwijs, maar het team als geheel. Ook een andere schoolleider wijst erop dat kwaliteit breder moet worden opgevat dan louter didactische vaardigheden: het gaat (ook) om houding, bredere talenten en de bijdrage die iemand kan leveren aan het team en de school. Dit perspectief wordt gedeeld door lerarenopleiders en experts: door kwaliteit als gedeelde verantwoordelijkheid te zien en eisen daarop af te stemmen, ontstaat meer ruimte voor mensen met diverse achtergronden.

Ook deelnemende (oud-)leraren van kleur geven aan dat het voldoen aan kwaliteitseisen, zoals opleiding, ervaring en competenties, altijd centraal moeten staan bij de aanname van leraren. Zij benadrukken dan ook dat voorkeursbeleid niet betekent dat uitsluitend naar afkomst wordt gekeken, maar dat diversiteit náást de gebruikelijke selectiecriteria wordt meegenomen om een goede match te realiseren. Dit sluit aan bij de literatuur, waarin wordt gesteld dat juist de combinatie van professionele kwaliteiten en persoonlijke kenmerken bijdraagt aan succes en behoud.

De schoolkeuze van leraren wordt mede bepaald door persoonlijke voorkeuren

(Oud-)leraren van kleur geven ten slotte ook aan dat leraren vaak zelf voorkeuren hebben voor bepaalde regio's of scholen. Dit kan bijvoorbeeld te maken hebben met de diversiteit van de wijk of de schoolpopulatie. Zoals een deelnemer het verwoordde:

‘Vaak kijken mensen ook zelf naar streken, want vaak weten ze bijvoorbeeld dat Amsterdam-Oost of Noord divers is, maar bijvoorbeeld Zwolle en andere plekken minder. Vaak zoeken ze een beetje plekken waarvan ze denken ja, dit is wat ik wil, dus daar ga ik maar naartoe.’

Dit benadrukt dat bij werving en selectie niet alleen de aanpak van het bestuur of de schoolleider een rol speelt, maar dat ook de persoonlijke voorkeuren van leraren zelf medebepalend zijn voor de uiteindelijke samenstelling van het team. Wel geven leraren aan dat zij zich vaak meer gewent en op hun gemak voelen in een diversere schoolcontext en dat het solliciteren op deze scholen daardoor laagdrempeliger is. Tegelijkertijd is deze optie niet voor alle (oud-)leraren beschikbaar: in kleinere steden of dorpen heb je vaak minder gelegenheid om voor een meer diverse school te kiezen.

Ten slotte opperen deelnemers dat het waardevol kan zijn om meerdere leraren van kleur tegelijk aan te nemen, bijvoorbeeld als ‘setje van twee’. Dit kan het risico verkleinen dat iemand zich als enige leraar van kleur op een school minder thuis voelt of sneller uitvalt. Tegelijkertijd beseffen de deelnemers dat dit niet automatisch betekent dat er direct een klik is tussen de aangenomen leraren. Bovendien is dit alleen mogelijk wanneer er voldoende geschikte kandidaten van kleur zijn.

4.1.3 Ondersteuning van startende leraren en leraren in opleiding

Onboarding en begeleiding met aandacht voor diversiteit ondersteunen startende leraren van kleur

Zowel schoolleiders en (oud-)leraren van kleur benadrukken het belang van gerichte begeleiding voor alle startende leraren. Door (oud-)leraren wordt gepleit voor structurele onboarding, waarbij een kennismakings- en inwerktraject wordt doorlopen om de school, het team en de werkwijze goed te leren kennen. Dit hoeft niet te worden aangepast voor leraren van kleur: het gaat juist om een structurele aanpak, waarin diversiteit en inclusie een vanzelfsprekend onderdeel vormen van het inwerkproces voor alle nieuwe leraren.

Daarnaast wordt gewezen op het belang van mentoren, een warm welkom en actieve ondersteuning gedurende het eerste jaar, zodat startende leraren zich gesteund en veilig voelen. Een laagdrempelig aanspreekpunt of (externe) vertrouwenspersoon kan volgens een deelnemer daarbij helpen om zorgen of vragen bespreekbaar te maken en een gevoel van betrokkenheid en inclusie te creëren.

Een klein deel van de deelnemers benadrukt dat mentorschap specifiek door een collega van kleur voor startende leraren van kleur nuttig kan zijn, omdat zo'n mentor herkenning kan bieden en het gevoel versterkt dat je welkom bent op school: ‘Hierdoor voelen ze zich meer welkom en zullen ze sneller dingen durven te vragen.’ Ook voor zij-instromers van kleur kan het zinvol zijn om gekoppeld te worden aan een collega van kleur. Een mentor met een vergelijkbare culturele achtergrond kan zowel praktische tips geven als meevoelen met ervaringen. Tegelijkertijd geven enkele (oud-)leraren aan dat een mentor niet altijd de aangewezen persoon hoeft te zijn voor vragen over interculturele kwesties. Ook andere personen in de school kunnen als aanspreekpunt fungeren. Toegang tot

begeleiding op het gebied van diversiteit en inclusie hangt daarnaast af van de cultuur van de school, de mate van openheid en de expertise van de mentor op dit terrein.

Aandacht voor diversiteitscompetenties in opleiding en praktijk helpt startende leraren (van kleur)

Alle (oud-)leraren geven aan dat er tijdens hun opleiding, maar ook vanuit de school waar zij werk(t)en, weinig tot geen aandacht is voor competenties die verband houden met diversiteit, zoals interculturele communicatie en cultuursensitief lesgeven. Zij benadrukken dat dit een belangrijk gemis is en dat dit nadrukkelijker opgepakt zou moeten worden.

Mede door dit gebrek zien zij ondersteuning voor startende leraren van kleur als essentieel. Daarbij onderstrepen zij ook dat het niet alleen gaat om cultuursensitief werken, maar breder om het leren omgaan met diversiteit in het onderwijsveld. Voor leraren van kleur kan dit helpen hun plek en weg binnen de school beter te vinden. Voor alle leraren draagt het bij aan het versterken van hun vaardigheden. Vrijwel alle deelnemers benadrukken daarom dat ook dit niet alleen belangrijk is voor leraren van kleur, maar voor álle startende leraren.

Kansrijke maatregelen om (meer) leraren van kleur aan te trekken en startende leraren van kleur (in opleiding) te ondersteunen, volgens deelnemers:

1. Verken alternatieve wervingskanalen – Denk verder dan traditionele kanalen en benut netwerken, platforms en informele connecties die divers talent bereiken. Op deze manier worden meer diverse sollicitanten (ook) bereikt.
2. Realiseer inclusieve en representatieve profilering – Zorg dat de schoolprofilering diversiteit en inclusie uitstraalt. Dit geldt niet alleen voor vacatureteksten, maar voor al het tekst- en beeldmateriaal van de organisatie en voor zowel interne als externe communicatie.
3. Kijk naar uitbreiding van selectiecriteria in plaats van voorkeursbeleid – Neem bij werving ook de culturele achtergrond van kandidaten mee, bijvoorbeeld in relatie tot de samenstelling van de leerlingpopulatie. Het kan waardevol en relevant zijn om een kwalitatief sterke kandidaat te kiezen die óók herkenning biedt voor een grote groep leerlingen. Wel is het van belang dat over deze keuzes transparant wordt gecommuniceerd.
4. Erken de voorkeuren en professionele ambities van de leraar – Voer een open en eerlijk gesprek over iemands rol, ambities en wensen en waak voor het doen van aannames. Wil iemand bijvoorbeeld zelf graag een rolmodel zijn voor leerlingen van kleur? Dan kan gerichte plaatsing op een bepaalde school of in een bepaalde positie relevant zijn.
5. Faciliteer en stimuleer alternatieve routes naar het leraarschap – Onderzoek of alternatieve instroomroutes kunnen bijdragen aan een diverser personeelsbestand. Zo kan doorstroom van ondersteunend personeel het aandeel leraren van kleur vergroten.
6. Evalueer kwaliteitskaders – Kijk niet alleen naar didactische en pedagogische vaardigheden, maar ook naar houding en motivatie van sollicitanten. Kwaliteit wordt gezamenlijk georganiseerd: het gaat om de bijdrage van een kandidaat aan de collectieve kwaliteit, niet alleen om individuele prestaties. Zo ontstaat meer ruimte voor diverse achtergronden.
7. Begeleiding van startende leraren – Goede onboarding en begeleiding zijn cruciaal voor alle starters, maar bieden extra aanknopingspunten voor het ondersteunen en behouden van starters van kleur. Diversiteit en inclusie verdienen hierin expliciete aandacht, zodat alle nieuwe medewerkers worden meegenomen in de visie, waarden en doelen van de schoolorganisatie.

8. Mentoren en buddy's inzetten – Het kan waardevol zijn om een mentor of buddy van kleur aan te stellen voor startende leraren van kleur. Tegelijkertijd kunnen ook andere personen in de school fungeren als aanspreekpunt op dit thema.
9. Diversiteitscompetenties versterken – Het versterken van diversiteitscompetenties in zowel opleiding als praktijk helpt startende leraren (van kleur) beter omgaan met diversiteit in het onderwijsveld en ondersteunt starters van kleur bij het vinden van hun plek op school.
10. Meerdere leraren van kleur tegelijk aannemen – Het gelijktijdig aannemen van twee of meer leraren van kleur voorkomt isolatie en bevordert behoud, vooral op scholen met weinig diversiteit. Een voorwaarde is wel dat er voldoende kandidaten zijn én dat transparant over deze keuze wordt gecommuniceerd.

Aanbevelingen voor lerarenopleidingen

Hoewel de focus in dit rapport niet ligt op de (rol van) lerarenopleidingen, komen uit het (literatuur)onderzoek wel kansrijke denkrichtingen naar voren waarmee lerarenopleidingen diversiteit en inclusie en de instroom van studenten van kleur kunnen bevorderen:

1. Inclusieve campagnes en voorlichting kunnen helpen bij het aantrekken van nieuwe studenten voor het lerarenberoep. Hoewel het niet altijd wenselijk is campagnes expliciet te richten op leerlingen van kleur, is het wél belangrijk dat algemene campagnes voldoende rekening houden met deze groep. Dit kan door aandacht te besteden aan hoe campagnes worden uitgezet en door te zorgen voor herkenbaarheid in promotie- en beeldmateriaal.¹³³

Het inzetten van personeel van kleur bij voorlichtingsactiviteiten wordt door lerarenopleiders als waardevol gezien. Maar hoewel er veel bereidheid is onder deze groep om als ambassadeur op te treden, willen zij voorkomen dat steeds dezelfde mensen worden gevraagd. Belangrijk is dan ook dat dit vrijwillig gebeurt en dat ruimte bestaat voor verschillende vormen van betrokkenheid. Daarnaast benadrukken opleiders dat het bereik van voorlichting breder moet reiken dan de leerlinge zelf: bij studenten van kleur spelen ouders en de sociale omgeving vaak een grote rol in de studiekeuze. Dit vraagt om een aanpak die ook deze groepen actief betreft.

Ook de (oud-)leraren van kleur onderstrepen het belang van rolmodellen en stellen dat diversiteit niet alleen in het onderwijs zichtbaar moet zijn, maar juist ook al in de lerarenopleidingen. Op die manier worden toekomstige leraren geïnspireerd door mensen met wie zij zich kunnen identificeren.

2. Investeren in alternatieve routes naar het beroep, zoals zij-instroom en stapeltrajecten, biedt kansen voor een diversere instroom. Deze trajecten blijken aantrekkelijk voor een meer diverse doelgroep, waaronder studenten van kleur. Initiatieven om deze routes te versterken vergroten dus niet alleen de algemene instroom, maar dragen ook bij aan de diversiteit in het beroep.¹³⁴ Aanvullend kan differentiatie binnen opleidingen helpen om in te spelen op uiteenlopende achtergronden en behoeften van studenten.¹³²

¹³³ Van Rooijen et al., 2020

¹³⁴ Van Rooijen et al., 2020; Yip & Xu, 2024; De Winter-Koçak et al., 2021

Lerarenopleiders merken ook op dat het aandeel studenten van kleur hoger is onder deeltijdstudenten, wat uitnodigt om hier gericht op in te zetten om meer diverse leraren te werven. (Oud-)leraren van kleur en schoolleiders bevestigen dat leraren van kleur vaak via alternatieve routes instromen en benadrukken het belang van toegang en ondersteuning, onder meer om financiële drempels te verlagen.

Schoolleiders onderstrepen daarnaast het belang van vernieuwing in de routes naar het beroep: 'Er moet een frisse wind doorheen.' Een oplossing die genoemd wordt is het stimuleren van leer-werktrajecten. Deze maken het mogelijk dat jonge mensen (van kleur) die niet de mogelijkheid hebben om voltijd te studeren, al werkend een inkomen kunnen verdienen én zich kunnen ontwikkelen tot leraar. Ook wordt gepleit voor meer samenwerking tussen schoolorganisaties en hogescholen, zodat studenten ervaring opdoen in diverse wijken en binding krijgen met de scholen daar.

3. Het verankeren van diversiteit in het curriculum kan de aantrekkingskracht van het beroep en de opleiding voor studenten van kleur vergroten.¹³⁵ Lerarenopleidingen besteden al meer aandacht aan diversiteit in het curriculum, bijvoorbeeld door oog voor interculturele competenties of multicultureel vakmanschap.¹³⁶ Belangrijk is dat dit niet beperkt blijft tot losse elementen of keuzevakken: ook brede dekolonisatie¹³⁷ van het curriculum is relevant, door casussen te gebruiken die aansluiten bij de leefwereld van diverse studenten, stereotypering te elimineren en werkvormen te stimuleren waarin alle studenten zich vrij voelen hun perspectief te delen.¹³⁸

Lerarenopleiders bevestigen dat de aandacht voor diversiteit groeit, al verschilt de mate waarin, sterk per team. Sommige teams volgden al trainingen of hebben gezamenlijk de lesinhoud inclusiever gemaakt, terwijl andere nog zoekende zijn. Vooral bij witte collega's bestaat soms ongemak om vragen te stellen over wat een diverse opleiding precies vraagt in houding en handelen. Juist daarom is het belangrijk om ook hen actief te betrekken. Meerdere deelnemers merken op dat dit niet alleen voor lerarenopleidingen geldt: ook binnen schoolleidersopleidingen is meer bewustwording en handelingsrepertoire gewenst.

Ook tijdens de gesprekken met (oud-)leraren bleek dat hun opleiding nog weinig gestructureerde aandacht bood voor diversiteit en diversiteitsvraagstukken. Waar dit er wel was, bleef het vaak beperkt tot basisinformatie. Een leraar merkte pas na het afstuderen dat dit een gemis was.

'Ik ben moe van het steeds uitleggen, er moet meer vanuit de opleiding komen. Dat leraren in ieder geval beschikken over die basiskennis over andere culturele achtergronden.'

Toch zien (oud-)leraren en schoolleiders ook positieve veranderingen. Enkelen nemen bijvoorbeeld zelf het initiatief om op de lerarenopleiding aandacht te genereren voor cultuursensitief communiceren. Tegelijkertijd pleiten (oud-)leraren van kleur voor

¹³⁵ Severiens & Meeuwisse, 2008; Avermaet, 2012; Peeters, 2022

¹³⁶ Matthijsen & Boasman, 2011; Yip & Xu, 2024

¹³⁷ *In deze context verwijst dekolonisatie naar het kritisch herzien van onderwijsmaterialen en -methoden om meerstemmige perspectieven te integreren, de oorsprong van kennis te bevragen en een inclusief, gelijkwaardige leeromgeving te realiseren (zie o.a. Peeters, 2022).*

¹³⁸ Marreveld, 2007; Nijman, 2022; Peeters, 2022

doorlopende professionalisering rond diversiteit, bij voorkeur startend tijdens de lerarenopleiding en voortgezet in scholingstrajecten.

4. Ten slotte speelt passende begeleiding een cruciale rol in het succesvol doorlopen van de lerarenopleiding, voor alle studenten maar in het bijzonder voor studenten met diverse achtergronden. Dit betreft onder andere ondersteuning bij kennistoetsen, maar ook de begeleiding van zogenaamde stapelaars is relevant, omdat uit onderzoek blijkt dat jongeren van kleur vaker hun studie in meerdere fasen volgen of trajecten combineren.¹³⁹ Tegelijkertijd ontbreekt het bij studenten van kleur soms aan kennis van het ondersteuningsaanbod, waardoor zij hier minder gebruik van maken.¹⁴⁰

Lerarenopleiders benadrukken het belang van formele begeleiding, maar ook de waarde van informele ondersteuning voor studiesucces. Initiatieven zoals buddy-koppelingen (bijvoorbeeld tussen eerste- en ouderejaarsstudenten van kleur) of inclusievere bijeenkomsten (zoals een theemiddag in plaats van een traditionele borrel) kunnen hierin het verschil maken. Lerarenopleiders van kleur kunnen en willen hier graag een rol in spelen, maar geven aan dat ook witte collega's actief betrokken moeten worden, zodat ook zij studenten van kleur effectief kunnen ondersteunen. Ook zien zij het als gezamenlijke taak van opleiders en scholen om stagediscriminatie bespreekbaar te maken en aan te pakken.

Lerarenopleiders signaleren dat een gebrek aan verbondenheid met de opleiding soms bijdraagt aan uitval onder studenten van kleur. Zij zien bijvoorbeeld dat wanneer er weinig leerlingen van kleur zijn en een van hen stopt met de opleiding, anderen vaak volgen. Ook sommige (oud-)leraren van kleur geven aan dat de aanwezigheid van medestudenten van kleur binnen de opleiding ondersteunend en stimulerend kan zijn.

'Ik kwam daar [op de pabo] met een vriendin van mij van Antilliaanse afkomst, dus in die zin was ik eerst niet de enige buitenlander. Dat was fijn. Helaas stopte zij vrij vroeg en uiteindelijk kwam ik in een groep waar ik echt de enige buitenlander was.'

Vanwege de onderlinge steun die leerlingen van kleur elkaar bieden, kan het volgens verschillende deelnemers raadzaam zijn om bij klassenindelingen te overwegen om studenten van kleur niet te verspreiden over groepen, maar om hen juist bij elkaar te plaatsen. Ook kan het zinvol zijn om ontmoeting tussen studenten van kleur binnen de hogeschool te faciliteren, zodat studenten van kleur uit verschillende opleidingen elkaar (meer) tegenkomen.

4.2 (Meer) leraren van kleur behouden in het po

Bij het bespreken van ervaringen en inzichten over behoud van medewerkers voor het po valt op dat het gesprek al snel verbreedt naar diversiteit en inclusie in algemene zin. De interventies die genoemd worden om behoud van leraren van kleur te versterken zijn vaak niet specifiek gericht op leraren van kleur. Voor het behoud van diverse medewerkers is volgens deelnemers een aanpak op

¹³⁹ Matthijsen & Boasman, 2011; Van Rooijen et al., 2020; De Winter-Koçak et al., 2021

¹⁴⁰ De Winter-Koçak et al., 2021

meerdere niveaus nodig, waarin diversiteit en inclusie een gezamenlijke verantwoordelijkheid vormt van medewerkers, teams, schoolleiders en bestuurders.

Kader 7. Kansrijke maatregelen uit de (wetenschappelijke) literatuur (behoud)

In de (wetenschappelijke) literatuur worden verschillende kansrijke maatregelen genoemd, waarvoor goede aanwijzingen zijn dat ze werken om meer personen van kleur in de organisatie te behouden.

Diversiteits- en inclusiebeleid in de school(organisatie)

- Samenhangend diversiteits- en inclusiebeleid (D&I-beleid) en heldere, toegankelijke communicatie zorgen ervoor dat medewerkers weten welke voorzieningen er zijn en zich veilig voelen om daarvan gebruik te maken.¹⁴¹
- Door D&I te verankeren in de volle breedte van het schoolbeleid wordt het een integraal onderdeel van hoe een school functioneert en zich ontwikkelt. D&I-beleid raakt namelijk aan verschillende andere (beleids)domeinen, waaronder duurzame inzetbaarheid: medewerkers in diverse organisaties ervaren meer controle over hun werk en gaan beter om met werkstress, wat hun welzijn en behoud ten goede komt.¹⁴²

Een inclusieve (school)cultuur

- Voor duurzame effectiviteit moet beleid expliciet gekoppeld worden aan de visie, kernwaarden en strategische doelen van de school(organisatie). De vertaling van beleid naar inclusie vereist bovendien consistente uitvoering in alle lagen van de organisatie.¹⁴³
- Om te zorgen voor structureel draagvlak en om weerstand te voorkomen, is een gezamenlijk proces nodig waarbij een brede groep medewerkers wordt betrokken. Het bevorderen van een inclusieve cultuur wordt namelijk vaak belemmerd door bestaande sociale normen en een gebrek aan steun vanuit meerderheidsgroepen.¹⁴⁴
- Expliciete aandacht voor diversiteit en het stimuleren van uitwisseling binnen de school is eveneens waardevol. Het vieren van feest- en herdenkingsdagen en het stimuleren van een open leercultuur ondersteunt inclusie.¹⁴⁵

Positionering van leraren van kleur binnen de school(organisatie)

- Voldoende en gelijke kansen voor professionele ontwikkeling dragen bij aan het behoud van leraren van kleur. Onderzoek toont aan dat soms belemmeringen worden ervaren in ontwikkeling, beloning en promoties, wat de vertrekkans kan verhogen.¹⁴⁶
- Belangrijk is dat de stem van leraren van kleur voldoende wordt gehoord binnen de school(organisatie). Dit kan door hen actief te betrekken bij ad hoc vraagstukken, maar ook meer structureel door bijvoorbeeld diversiteit binnen medezeggenschapsorganen te waarborgen. Wel moet worden voorkomen dat leraren van kleur automatisch als

¹⁴¹ Ellemers et al., 2018; Vink et al., 2022

¹⁴² Fila et al., 2022; Mesman, 2024

¹⁴³ Matthijsen & Boasman, 2011; Groeneveld & Verbeek, 2012; De Jong et al., 2021; Vink et al., 2022; Vangronsvelt, 2024, Mesman, 2024

¹⁴⁴ Ellemers et al., 2018; SER Diversiteit in Bedrijf, 2020; 2022; 2025

¹⁴⁵ De Jong et al., 2021; Vangronsvelt, 2024; El Ghoulbzouri, 2024

¹⁴⁶ Ingersoll, May, & Collins, 2017; Carver-Thomas, 2018; Tershchenko et al., 2022; El Ghoulbzouri et al., 2024; Gorard et al., 2025; SCP, 2025

ambassadeurs van diversiteit worden gezien.¹⁴⁷ Het gaat dan ook vooral om het agenderen van diversiteit en inclusie, ongeacht wie zitting heeft in deze organen.¹⁴⁸

- Werkgroepen en medewerkersnetwerken kunnen de positie van leraren van kleur versterken door een ondersteunend netwerk te bieden waar minderheidsgroepen ervaringen, strategieën en middelen kunnen delen.¹⁴⁹ Daarnaast kunnen belangenorganisaties en externe netwerken ondersteunen bij beleid en trainingen en bij het vergroten van de zichtbaarheid van gemarginaliseerde groepen.¹⁵⁰

Leiderschap

- Schoolleiders zijn in sterke mate bepalend voor de cultuur en de manier waarop inclusie in de praktijk wordt gebracht. Door ruimte te maken voor verschillende perspectieven, bewust te werven en een veilige werk- en leeromgeving te bieden, ondersteunen schoolleiders het aantrekken en behouden van een divers team. Ook hun eigen voorbeeldgedrag is hierin van belang.¹⁵¹
- Diversiteit in leiderschap is eveneens belangrijk. Leiders met verschillende achtergronden brengen nieuwe perspectieven en vergroten herkenning en vertrouwen in het team.¹⁵² Dit blijkt een belangrijke factor voor het behouden van leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen en draagt bij aan een schoolklimaat waarin mensen zich gezien en gewaardeerd voelen, waardoor inclusieve ambities geloofwaardig zijn.¹⁵³

4.2.1 Diversiteits- en inclusiebeleid in de school(organisatie)

Concrete beleidskaders over diversiteit en inclusie gericht op personeel ontbreken vaak

Hoewel onderzoek aantoont dat goed uitgewerkt D&I-beleid cruciaal is om een inclusieve cultuur duurzaam te verankeren, is er volgens (oud-)leraren van kleur weinig of geen formeel (personeels)beleid over diversiteit en inclusie. Schoolleiders beamen dat er vaak geen sprake is van concrete beleidskaders gericht op personeel of van een expliciete visie op dit thema.

Wat er wel is, vloeit meestal voort uit beleid gericht op leerlingen, bijvoorbeeld in het kader van burgerschapsonderwijs. Zo bestaat er op een aantal scholen een burgerschapsplan, waarin inclusie een centrale plaats inneemt en werken meerdere scholen met een jaarkalender, waarin (culturele) vieringen aandacht krijgen. Ook fungeren intern begeleiders op sommige scholen als aandachtsfunctionaris. Daarnaast beschikken alle scholen over een pestprotocol, antidiscriminatiebeleid en vertrouwenspersonen voor leerlingen én personeel. Deze regelingen (waartoe scholen deels wettelijk verplicht zijn) worden door medewerkers mogelijk niet direct gekoppeld aan diversiteit en inclusie.

Voor veel geïnterviewde schoolleiders is diversiteit desondanks een vanzelfsprekend uitgangspunt. Hoewel formele afspraken en protocollen ontbreken, worden ad hoc beslissingen wel vanuit een

¹⁴⁷ Donlevy et al., 2016

¹⁴⁸ Plasmans, 2022; SER, 2024; El Ghoulbzouri et al., 2024

¹⁴⁹ Yip & Xu, 2024; Teach for Belgium, 2023

¹⁵⁰ Vosters & Fiere, 2023

¹⁵¹ Ashikali et al., 2020; Ros & Veerman, 2022; SER Diversiteit in Bedrijf, 2025

¹⁵² Mesman, 2024

¹⁵³ Gorard et al., 2025

inclusief perspectief genomen. Ook wanneer er op schoolniveau geen structurele aandacht is voor specifieke feestdagen, krijgen medewerkers bijvoorbeeld vaak wel de ruimte om vrij te nemen voor belangrijke vieringen.

‘Mensen die vrij vragen om Ketikoti te vieren, moeten vrij krijgen om Ketikoti te vieren. Daarmee geef je ook een signaal dat wij dat als schoolleiding belangrijk vinden.’

Om uitstroom van leraren van kleur te beperken benadrukken schoolleiders bovendien het belang van investeren in opleiden, begeleiden en het bieden van ontwikkelkansen binnen de organisatie.

Leraren van kleur hebben vooral behoefte aan professionalisering en kennisontwikkeling op het gebied van diversiteit en inclusie

Desondanks zijn er wel enkele beleidsinstrumenten die door (oud-)leraren van kleur als kansrijk worden aangemerkt voor het behoud van leraren van kleur. Dit geldt bijvoorbeeld voor het aanbieden van trainingen of cursussen aan alle medewerkers, met een focus op kennis over diversiteit en het ontwikkelen van cultuursensitieve competenties. De overgrote meerderheid van de deelnemers heeft geen trainingen of workshops over diversiteit en inclusie in het onderwijs gevolgd vanuit de school waar zij werken. Zij geven aan dit wel belangrijk te vinden.

Het kleine aantal (oud-)leraren van kleur dat wel incidenteel een training heeft gevolgd, is hier dan ook positief over: het draagt voor hen bij aan een gevoel van erkenning en professionele waardering. Zo noemde een deelnemer een workshop over diversiteit, waarin collega's meer inzicht kregen in elkaars ervaringen: ‘Goh, zo voelt het voor [naam] of zo ervaart die collega het.’ De workshop behandelde niet alleen culturele diversiteit, maar ook andere vormen van diversiteit, bijvoorbeeld door de ervaringen van een gastspreker met een beperking te delen. Deze uitwisseling werd als zeer waardevol ervaren. Het aanbieden van dergelijk scholingsaanbod zou explicieter en structureler onderdeel uit kunnen maken van het professionaliseringsbeleid van de school.

Ten slotte benoemen enkele (oud-)leraren dat scholen gebruik kunnen maken van exitgesprekken om beter zicht te krijgen op vertrekredenen van leraren van kleur. Juist vertrekkende leraren (van kleur) kunnen goed aangeven waar verbeterpunten liggen voor de school. Door hierover in gesprek te gaan kan de school leren van ervaringen en zo mogelijk uitstroom verminderen.

Schoolleiders hebben behoefte aan meer dialoog en kaders vanuit de schoolorganisatie

Schoolleiders benoemen ook dat zij op sommige vlakken behoefte hebben aan duidelijker kaders vanuit de schoolorganisatie. De grote mate van autonomie die zij ervaren, bijvoorbeeld bij werving en selectie, vinden zij over het algemeen heel prettig. Tegelijkertijd levert dat ook verschillen op tussen scholen in het aannamebeleid en de mate waarin diversiteit en inclusie hierin wordt meegenomen. Een schoolleider benoemt bovendien dat zij als persoon van kleur soms juist een drempel ervaart om kandidaten van kleur aan te nemen, omdat ze niet de indruk wil wekken dat zij diversiteit vooropstelt ten koste van kwaliteit. Ook hierbij zouden duidelijker kaders kunnen helpen.

Ook bij omgaan met verlof of het faciliteren van voorzieningen zoals gebedsruimtes zijn volgens schoolleiders enige kaders wenselijk: ‘Je wilt niet dat medewerkers die binnen eenzelfde stichting werken op verschillende scholen te verschillend worden behandeld.’ De cao laat hierin ook veel

ruimte. Enkele schoolleiders geven wel aan dat er op bestuursniveau gesprekken plaatsvinden over deze thema's. Een aantal van hen neemt bijvoorbeeld deel aan een beleidsgroep waarin wordt nagedacht over hoe diversiteit in brede zin te bevorderen. Daarbij wordt onder andere gekeken naar inclusief taalgebruik in vacatureteksten en het vergroten van diversiteit onder schoolleiders.

4.2.2 Een inclusieve schoolcultuur versterken

De dagelijkse schoolpraktijk is belangrijker dan een 'papieren werkelijkheid'

De meerderheid van de deelnemers – zowel (oud-)leraren als schoolleiders – vindt dat een geschreven visie of diversiteit- en inclusiebeleid niet per se noodzakelijk is. Zij benadrukken juist dat beleid op papier weinig zegt als het niet daadwerkelijk wordt nageleefd. Wat er volgens hen wél toe doet is de daadwerkelijke houding van de school, die tot uiting komt in de schoolcultuur. Deze wordt volgens de deelnemers gezamenlijk vormgegeven door collega's en schoolleiding en kenmerkt zich door ruimte voor open gesprekken, waardering voor inclusie, en ieders input serieus nemen.

Hoe meer acceptatie en openheid er is vanuit alle onderwijspersoneel en leidinggevenden over diversiteit en inclusie, hoe inclusiever de cultuur wordt ervaren. Een leraar illustreert dit met een positief voorbeeld van een school die actief werkt aan een inclusieve omgeving voor zowel leerlingen als leraren:

'Wij [leraren van kleur] hebben een andere taal, een andere manier van communiceren. Dat kan echt een drempel zijn voor mensen met een andere moedertaal. Maar op deze school heb ik dat nooit als probleem ervaren. (...) We hebben een meertaligheidsbeleid en zijn een taalvriendelijke school. De moedertaal van kinderen wordt hier echt als verrijking gezien.'

Hoewel alle (oud-)leraren het belang van de aanwezigheid van leraren van kleur op school erkennen, geven enkele van hen aan dat een inclusieve cultuur niet automatisch ontstaat door de feitelijke aanwezigheid van meerdere leraren van kleur. Belangrijker is dat alle medewerkers – ongeacht achtergrond – deze waarden delen. Schoolleiders spelen volgens hen een centrale rol in het stimuleren en faciliteren van deze cultuur, maar ook het team wordt genoemd als belangrijke actor.

Culturele vieringen en uitwisseling helpen leraren van kleur zich thuis te voelen in de school

De deelnemers geven ook aan dat een inclusieve schoolcultuur zich niet alleen uit in houding en omgangsvormen, maar ook zichtbaar wordt in de manier waarop scholen culturele vieringen organiseren en culturele uitwisseling tussen collega's stimuleren. Alle deelnemers benadrukken dat culturele vieringen op school een belangrijke bijdrage leveren aan een inclusieve cultuur, wat weer invloed heeft op het aantrekken en behouden van leraren van kleur. Een aantal (oud-)leraren geeft tegelijkertijd aan dat hier op hun huidige school nog weinig aandacht voor is. Andere deelnemers vertelden dat er op hun school wél aandacht is voor culturele vieringen, die in sommige gevallen ook breed worden georganiseerd op school.

De meeste (oud-)leraren van kleur zien dit soort initiatieven als onderdeel van een schoolomgeving waarin diversiteit en betrokkenheid centraal staan, en zien deze het liefst structureel terug op de jaarplanning van de school. Volgens hen helpt dit om zowel leraren als leerlingen zich meer thuis te laten voelen. Twee leraren benadrukken dat een inclusieve schoolcultuur ook ruimte biedt aan leraren om zelf initiatieven te nemen, bijvoorbeeld door culturele activiteiten te organiseren.

Naast aandacht voor culturele vieringen vinden de deelnemers ook bredere culturele uitwisseling tussen collega's van groot belang. Volgens hen is het belangrijk dat collega's oprechte interesse tonen in elkaars culturele achtergrond, omdat dit het team versterkt en bijdraagt aan een inclusieve werkomgeving. Dit kan het best gestimuleerd worden door middel van teambuildingsactiviteiten. Een deelnemer merkt hierover op:

'Wat me in het onderwijs vooral opvalt, is dat je lessen beginnen en iedereen meteen naar zijn eigen klaslokaal gaat. Daardoor zijn er weinig contactmomenten. Op een kantoor is dit anders; daar zie je elkaar nog even bij het koffiezetapparaat en maak je een praatje. In het onderwijs werkt iedereen op zijn eigen eilandje. Die contactmomenten moet je dus bewust organiseren. Het initiatief daarvoor moet vanuit de schoolleiding komen, want als je het aan de leerkrachten zelf overlaat, komt er door de drukte vaak weinig van terecht. Als de school het eerst opzet, gaat het uiteindelijk vanzelf lopen en nemen mensen het over.'

Wanneer er sprake is van (kennis)uitwisseling tussen collega's, gebeurt dit volgens deelnemers meestal informeel of gekoppeld aan onderwijsinhoud. Een open cultuur is daarbij essentieel: binnen de school moet ruimte zijn om over de eigen achtergrond te kunnen en mogen praten. Dit belang wordt ook door schoolleiders onderkent:

'Als mensen bij ons komen werken, zijn de kernwaarden [van de school] een van de dingen die ik meegeef. De kernwaarden die wij hebben zijn rust, openheid en vertrouwen. Dat stukje openheid is daar wel meteen in benoemd.'

Ten slotte wijst een deelnemer erop dat ook externe personen (bijvoorbeeld ouders) en organisaties kunnen ondersteunen bij het bevorderen van een inclusieve cultuur, bijvoorbeeld door culturele vieringen te organiseren of expertise in te brengen. Volgens haar wordt dit nog weinig gedaan:

'Wij vieren sinds een paar jaar Ketikoti op school. Daar zijn ook twee Surinaamse ouders [bij betrokken]... Maar ik denk dat het wel een ding is om culturele of creatieve invloeden naar binnen te halen op die manier.'

4.2.3 Leraren van kleur positioneren in de school(organisatie)

Inpraak en serieus genomen worden horen bij een inclusieve schoolcultuur

Uit de gesprekken komt naar voren dat de manier waarop hun input wordt meegenomen voor (oud-)leraren van kleur logischerwijs onderdeel uitmaakt van een inclusieve cultuur. Alle deelnemers die hun huidige school als open en inclusief omschrijven, geven aan dat er naar hen wordt geluisterd en dat er in veel gevallen daadwerkelijk iets met hun input wordt gedaan.

'Het ligt natuurlijk wel aan de cultuur en de organisatie en welke kant de organisatie op wil. Binnen de stichting waar ik nu werk, heb ik wel het gevoel dat mijn input serieus genomen zou worden. Er is echt ruimte om mee te denken en mee te veranderen. Dat komt ook omdat ze het heel graag willen.'

Enkele deelnemers benoemen dat informele momenten, zoals borrels of netwerkbijeenkomsten, voor sommige leraren van kleur minder toegankelijk zijn bijvoorbeeld doordat standaard alcohol wordt geschonken. Tijdens zulke gelegenheden worden volgens hen wel vaak projecten en kansen besproken. Actief deelnemen kan bovendien de zichtbaarheid van leraren van kleur vergroten.

Over formeel georganiseerde inspraak of medezeggenschap is tijdens de gesprekken vrijwel niets gedeeld. Ook informele medewerkersnetwerken specifiek voor leraren van kleur lijken (nog) niet te bestaan. Wel benoemen de geïnterviewde (oud-)leraren van kleur dat externe organisaties een rol kunnen spelen bij het verbeteren van de vertegenwoordiging van leraren van kleur in het po. Zij kunnen scholen bijvoorbeeld voorzien van kennis, materialen en begeleiding. De school van een van de deelnemers werkt bijvoorbeeld samen met een externe organisatie om beleid op het gebied van meertaligheid en culturele diversiteit op te stellen.

Een schoolleider benadrukt ten slotte dat het uitspreken van waardering ook onderdeel uitmaakt van het serieus nemen van medewerkers, en daarmee van belang is om leraren (van kleur) te behouden.

‘Geld is één ding, maar waardering is minstens zo belangrijk. Het gaat om het uitspreken en het bewust erkennen van de inzet van je collega’s. (...) Echte waardering ontstaat wanneer je erkenning uitspreekt en laat merken dat je iemands bijdrage waardeert.’

4.2.4 Inclusief leiderschap

Bestuurders en schoolleiders agenderen, stimuleren en leven diversiteit en inclusie voor

Volgens (oud-)leraren van kleur spelen schoolleiders een belangrijke rol bij het bevorderen van diversiteit en inclusie. Deelnemers benoemen hen door het hele interview heen als spil vanwaaruit daadwerkelijk invloed kan worden uitgeoefend. Schoolleiders kunnen volgens de deelnemers een open en veilige schoolcultuur creëren, het mogelijk maken dat collega’s elkaar aanspreken, en de input van alle teamleden meenemen. Een deelnemer benadrukt bovendien dat het de taak van schoolleiders is inclusie zichtbaar te maken binnen het team en de school:

‘Ze moeten laten zien dat hun team en school heel open zijn naar meerdere culturen en dat ze dat ook echt gaan uitvoeren. Scholen waar veel culturen worden gevierd, zijn vaak scholen waar veel docenten van kleur naartoe willen gaan.’

Een andere deelnemer stelt dat de directie en schoolleiding samen bepalend zijn voor de schoolcultuur en het succes van diversiteitsinitiatieven. Als voorbeeld wordt genoemd dat zij trainingen of bijeenkomsten kunnen faciliteren én deelname daaraan kunnen stimuleren. Een leraar van kleur vertelt over een relevante bijeenkomst die werd georganiseerd, waarbij deelname vrijwillig was. Daardoor was niet iedereen aanwezig. ‘Als jij als schoolleider dat op je agenda zet, dan is iedereen verplicht om te gaan, toch?’

Een andere deelnemer wijst erop dat schoolorganisaties vaak protocollen en beleidsplannen hebben, maar dat dit niet automatisch onderdeel wordt van de dagelijkse praktijk op de afzonderlijke scholen. Bestuurders zouden volgens een deelnemer daarom actief moeten onderzoeken of diversiteit daadwerkelijk als kwaliteit wordt ervaren en benut op scholen. Een andere (oud-)leraar vult aan:

‘Op school kan de communicatie goed zijn, maar als je van bovenaf niet het gevoel hebt dat je wordt ondersteund of gewaardeerd, ligt daar vaak het probleem. Het is namelijk niet alleen de school zelf die bepaalt hoe je kunt werken, maar ook de stichting speelt daarin een rol.’

Schoolleiders geven tegelijkertijd aan dat besturen nu nog te weinig actief sturen op diversiteit en inclusie. Beslissingen over werving en selectie worden bijvoorbeeld vaak aan scholen zelf overgelaten, waardoor verschillen ontstaan tussen scholen, afhankelijk van de visie van de schoolleider en de context van de wijk.

‘Het bestuur moet het belang van diversiteit uitdragen, dat zet alle scholen in beweging.’

Concrete stappen die besturen kunnen zetten zijn het ontwikkelen van een duidelijke visie op diversiteit, het ondersteunen van scholen bij inclusief werven en selecteren, en het actief profileren als inclusieve werkgever richting (toekomstige) pabo-studenten en potentiële sollicitanten. Ook het verkennen van mogelijkheden voor voorkeursbeleid vanuit het bestuur is mogelijk relevant:

‘Als je diversiteit in je personeelssamenstelling echt wilt beïnvloeden, moet je er beleid op maken. Kijken wat bijvoorbeeld kan en mag binnen het voeren van een voorkeursbeleid. Dat is wellicht nog niet bekend bij iedereen.’

Ten slotte speelt de schoolorganisatie volgens de geïnterviewde schoolleiders ook een rol in het aanwakken van dialoog binnen de organisatie, en (kennis)uitwisseling tussen scholen:

‘Besturen hebben nu één keer per jaar een bestuursdag. Besteed deze dagen ook [aandacht] aan diversiteit en inclusie en hoe dat in de praktijk vorm krijgt. Door het onderwerp bespreekbaar te maken doorbreek je ook een stukje taboe over de minder leuke dingen die gaande zijn op de werkvloer [en] haal je het onveilige laagje ervan af. (...) Want als een leerkracht niet weet dat dit onderwerp bespreekbaar gemaakt mag worden, doet diegene het ook niet.’

Diversiteit in leiderschap vergroot de geloofwaardigheid van diversiteits- en inclusieambities

Door alle deelnemers wordt ten slotte het belang van personen van kleur binnen leidinggevende rollen ook benadrukt. Het zien van rolmodellen in alle lagen van de schoolorganisatie kan een sterk signaal geven aan zowel leraren als nieuwe kandidaten:

‘Laatst werd een presentatie gegeven door het hele bestuur. Een van de bestuursleden is Hindoestaans. Aan het einde kwamen Hindoestaanse vrouwen naar haar toe en zeiden: ‘Oh wat leuk om een Hindoestaanse te zien als directeur. Wij voelen ons gezien.’

De rol van het bestuur zou volgens deelnemers dan ook sterker kunnen zijn door niet alleen beleid te formuleren, maar ook zichtbaar het goede voorbeeld te geven.

‘Het bestuur is erg wit, er is te weinig diversiteit. Ook het bestuur mag een mini-maatschappij zijn. Laat mensen van kleur zien!’

Kansrijke maatregelen voor behoud van (meer) leraren van kleur en het voorkomen van uitstroom. Volgens de deelnemers:

1. Investeer in ontwikkeling van leraren van kleur – Bied voldoende en passende ontwikkelmogelijkheden aan om uitstroom van leraren van kleur te voorkomen en talent te behouden.
2. Faciliteer trainingen en bijeenkomsten met betrekking tot diversiteit – Zorg voor passend aanbod voor alle medewerkers om hun kennis van diversiteit te vergroten en om diversiteitscompetenties en cultuursensitieve vaardigheden te ontwikkelen.
3. Zorg dat leraren van kleur zich thuis voelen in de school – Creëer een open en veilige cultuur, waarin leraren van kleur zich welkom en gesteund voelen. Organiseer teambijeenkomsten op een manier die iedereen ruimte geeft om mee te doen en spreek waardering en erkenning actief uit, zodat hun bijdrage zichtbaar wordt gewaardeerd.
4. Stimuleer culturele vieringen – Organiseer activiteiten die culturele uitwisseling binnen de school en tussen collega's bevorderen. Betrek eventueel ook ouders of externe partners/organisaties.
5. Gebruik exitgesprekken voor inzicht en verbetering – Analyseer vertrekredenen van leraren van kleur om concrete verbeterpunten voor beleid en praktijk te identificeren.
6. Creëer een lerende en inclusieve cultuur in de school – Stimuleer een schoolcultuur waarin gedeelde waarden en inclusief handelen centraal staan. Schoolleiders hebben hierbij een sleutelrol: zij zorgen dat input van alle teamleden wordt meegenomen, dat trainingen en bijeenkomsten worden gefaciliteerd én dat deze actief worden bijgewoond.
7. Betrek een brede en diverse groep medewerkers bij besluitvorming – Faciliteer dat de stem van alle medewerkers serieus wordt gehoord. Dit hoeft niet (alleen) via formeel georganiseerde inspraak te gebeuren. Zorg ervoor dat iedereen ruimte krijgt om ideeën en suggesties in te brengen en mee te denken over beleid en praktijk.
8. Heb oog voor diversiteit in leiderschap – Ook schoolleiders en bestuurders van kleur kunnen als rolmodel fungeren. Diversiteit in leiderschap kan bovendien een duidelijk signaal afgeven over het belang van diversiteit en kan de inclusieboodschap van de organisatie kracht bij zetten.
9. Formuleer een duidelijke visie en heldere beleidskaders – Zorg voor een expliciete visie op diversiteit en heldere beleidskaders binnen de schoolorganisatie, zodat verschillen tussen scholen beperkt blijven en ad-hocvraagstukken effectief kunnen worden opgepakt, zonder de autonomie van schoolleiders te beperken.
10. Stimuleer brede dialoog in de schoolorganisatie – Onderzoek actief of diversiteit als kwaliteit wordt gezien en benut, stimuleer uitwisseling van kennis en ervaring tussen scholen en onderzoek wat nodig is om inclusie te versterken.

4.3 Sectorbrede aanbevelingen voor het aantrekken en behouden van leraren van kleur

(Oud-)leraren van kleur en schoolleiders benoemen ten slotte enkele aanvullende maatregelen, gericht op een sectorbrede aanpak die zowel bewustwording van vooroordelen vergroot als kennisdeling versterkt. Door diverse deelnemers werd bijvoorbeeld gewezen op de noodzaak van

een algemeen bewustzijn over vooroordelen in het onderwijs. Volgens (oud-)leraren van kleur is het essentieel om hoge verwachtingen te hebben van leerlingen én collega's, en verschillende culturele en meertalige achtergronden te erkennen.

Ook wijzen enkele deelnemers op het belang van kennisdeling over diversiteit en inclusie binnen de sector, in het bijzonder van stedelijke naar minder stedelijke gebieden. Daar waar minder ervaring is met diversiteit, ontbreekt vaak ook inzicht in de meerwaarde van en omgang met diversiteit. Door kennis en ervaring actief te delen, kan meer bewustzijn en draagvlak ontstaan voor diversiteit en inclusie binnen het onderwijs.

Tot slot dragen zowel (oud-)leraren van kleur als schoolleiders en lerarenopleiders aan dat schoolorganisaties en scholen actiever zouden kunnen samenwerken met de lerarenopleidingen. Bijvoorbeeld door gastlessen te geven en door stagebegeleiding meer gezamenlijk te regelen. Ook kunnen schoolorganisaties zich al tijdens de opleiding explicieter presenteren als een inclusieve werkgever:

‘Vertel wie je bent en waar je goed in bent. Ga bijvoorbeeld langs bij laatstejaars. Niet per se om hen al te binden aan het bestuur, maar om te laten zien wat ze bij de stichting kunnen verwachten. Je kunt daarbij best de inclusieve werkomgeving benoemen.’

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk reflecteren we op de bevindingen en hun implicaties. De aanpak om meer leraren van kleur aan te trekken en te behouden raakt deels aan bredere kenmerken van het onderwijs als werkomgeving. Voor leraren van kleur zijn aanvullend twee aspecten cruciaal: (1) de zichtbaarheid van diversiteit vergroten en de waarde van diversiteit en inclusie in het onderwijs erkennen, en (2) zorgen voor samenhang tussen beleid, cultuur en dagelijkse praktijk. Overkoepelend concluderen we dat een brede aanpak – waarbij bestuurders, schoolleiders en medewerkers worden betrokken – noodzakelijk is om meer leraren van kleur voor het po te winnen en te behouden.

5.1 Reflectie en aanbevelingen: hoe verder?

Reflecterend op de bevindingen valt op dat een deel van de aanbevelingen niet specifiek gericht is op leraren van kleur, maar in de praktijk wel een positief neveneffect kan hebben. Het gaat bijvoorbeeld om investeren in diverse routes naar het leraarschap, begeleiding van startende leraren, het bevorderen van een lerende organisatiecultuur en het creëren van een aantrekkelijke, inclusieve werkomgeving. Deze maatregelen maken deel uit van een integrale aanpak om instroom en behoud van leraren te vergroten, zonder dat het expliciete doel is om meer leraren van kleur aan te trekken.

Tegelijkertijd komen er twee handelingsperspectieven naar voren die wél specifiek van belang zijn voor het aantrekken en behouden van leraren van kleur:

1. Zichtbare en erkende diversiteit als fundament van een inclusieve onderwijspraktijk

Zichtbaarheid van diversiteit en erkenning van het belang daarvan voor het onderwijs zijn cruciaal voor een inclusieve onderwijspraktijk. Zichtbare diversiteit vormt ten eerste zelf een voedingsbodem voor verdere diversiteit. Deels vergt dit tijd: de impact van leraren van kleur die nu in het onderwijs werken, bijvoorbeeld op de loopbaankeuze van leerlingen, manifesteert zich vooral op de langere termijn. Maar ook wanneer er nog geen of weinig leraren van kleur op de school werken, vormen bewustwording, kennisdeling en dialoog een noodzakelijk startpunt om diversiteit en inclusie mogelijk te maken. Bovendien vraagt erkenning van diversiteit óók om erkenning van ongelijkheid in positie en kansen, en om een zorgvuldige omgang met eventuele weerstand.

Het bevorderen van diversiteit is bovendien geen individuele opdracht en zeker niet uitsluitend de verantwoordelijkheid van medewerkers van kleur. De verantwoordelijkheid ligt op meerdere niveaus en vraagt om gezamenlijk handelen: samen verkennen wat diversiteit betekent, welke plek het krijgt in beleid en praktijk, en welke stappen nodig zijn voor duurzame verandering. Zo wordt duidelijk welke waarde diversiteit heeft en hoe dit het onderwijs verrijkt. Dit legt de basis voor een inclusieve schoolomgeving én versterkt de aantrekkelijkheid van scholen voor leraren van kleur.

2. Een inclusieve school vraagt om samenhang tussen cultuur, kaders en handelen

Inclusie zit vaak in kleine dingen – aandacht voor elkaar, ruimte voor eigenheid – en vereist niet altijd grootschalige interventies. Juist de dagelijkse praktijk is doorslaggevend. Scholen waar (oud-)leraren van kleur zich thuis voelen bieden ruimte voor verschil, zonder dat diversiteit voortdurend centraal staat. Tegelijkertijd ontstaat een inclusieve cultuur niet vanzelf en moet deze continu gevoed worden. Bovendien bestaat het risico dat bestuurders, schoolleiders en medewerkers aannames doen over inclusie vanuit hun eigen (meerderheids)perspectief. In een inclusieve school blijven medewerkers zichzelf en elkaar daarom bevragen of iedereen zich welkom voelt. Dit vraagt om een lerende cultuur én om sterk, inclusief leiderschap.

Een inclusieve cultuur heeft daarnaast óók baat bij een stevige organisatorische basis. Hoewel beleidskaders op zichzelf niet doorslaggevend blijken voor de aantrekkingskracht van scholen of de werkbeleving van leraren van kleur, zijn zij wel belangrijk om inclusie te borgen. Heldere afspraken over gewenst gedrag, omgangsvormen en de betekenis van inclusieve waarden bieden richting en houvast. Bovendien is het belangrijk te waken voor cosmetische inclusie: zichtbare uitingen van diversiteit die niet gepaard gaan met echte verandering. Dit vormt een reëel risico op vertrek, zoals ook duidelijk wordt uit de negatieve ervaringen van (sommige) leraren van kleur. Wanneer er een kloof ontstaat tussen wat wordt gezegd en wat wordt gedaan, kan dat leiden tot teleurstelling, of zelfs vertrek van medewerkers die zich niet gehoord of gesteund voelen.

5.2 (Meer) leraren van kleur in het po: Wie is aan zet?

Een effectieve aanpak vereist handelen op meerdere niveaus. Bestuurders, schoolleiders en medewerkers spelen hierin een rol:

- Schoolbestuurders kunnen een duidelijke visie ontwikkelen en expliciteren op diversiteit en inclusie en deze vertalen naar beleidskaders. Door in gesprek te gaan met schoolleiders over hun ondersteuningsbehoeften kan de visie concreter en consistent worden gerealiseerd, zonder de autonomie van schoolleiders te beperken. Bestuurders vervullen ook een voorbeeldrol op het gebied van inclusief leiderschap, dragen bij aan inclusieve wervingspraktijken en het faciliteren van in- en doorstroomroutes naar het beroep. Daarnaast kunnen zij in de hele organisatie dialoog en kennisuitwisseling stimuleren over diversiteit en inclusie.
- Schoolleiders hebben een sleutelrol bij het verankeren van diversiteit en inclusie in de schoolpraktijk. Zij kunnen diversiteit en inclusie integreren in de begeleiding van startende leraren, kennis en competenties in de hele school versterken door trainingen en bijeenkomsten te faciliteren, en een open, veilige en inclusieve leercultuur creëren waarin ieders input wordt meegenomen. Daarbinnen kunnen zij in gesprek gaan met leraren van kleur om hun professionele ambities en voorkeuren te verkennen en hen betrekken bij diversiteitsvraagstukken, mits zij dat zelf ook willen. Ook is het van belang dat schoolleiders bestaande kwaliteitskaders en hun eigen (onbewuste) vooroordelen blijven bevragen en inclusieve waarden actief voorleven.
- Leraren en andere onderwijsprofessionals dragen gezamenlijk bij aan de schoolcultuur. Dit geldt voor alle medewerkers, ongeacht achtergrond of kleur. Zij kunnen diversiteit en inclusie

bevorderen door open en nieuwsgierig naar elkaar te zijn, de inclusieve waarden van de school na te leven, actief kennis uit te wisselen en hun eigen kennisbasis te versterken via trainingen of bijeenkomsten. Op die manier zijn zij integraal onderdeel van een inclusieve, lerende schoolcultuur waarin iedereen zich welkom voelt en met plezier kan (blijven) werken.

Tot slot

Tot slot is er geen 'one-size-fits-all'-stappenplan om meer leraren van kleur in het onderwijs te krijgen. Het meest effectief lijkt een combinatie van maatregelen die elkaar versterken. Sterker: zonder een integrale aanpak verliezen losse initiatieven snel hun kracht. Meer leraren van kleur aantrekken en behouden vraagt dus om consistente aandacht voor diversiteit en inclusie, een duidelijke visie en stevige verankering daarvan in beleid, cultuur en dagelijks handelen. Een dergelijke integrale aanpak betekent ook dat scholen en schoolorganisaties oog hebben voor hun eigen context en startpunt: wat werkt in de ene school, sluit niet automatisch aan in de andere. Lokale omstandigheden, schoolgrootte, leerlingpopulatie en teamdynamiek spelen allemaal een rol. Dat vraagt om reflectie, dialoog en voortdurende afstemming tussen bestuur, schoolleiding, team en omgeving. Juist in die gezamenlijke zoektocht – waarin diversiteit niet als eindpunt maar als leerproces wordt gezien – ligt de sleutel tot een kleurrijker schoolomgeving.

Literatuur

- Algemene Rekenkamer. (2024). *Op weg naar gelijke kansen in het middelbare beroepsonderwijs. Deel 2: wat zeggen data en praktijk?* <https://www.rekenkamer.nl/publicaties/rapporten/2024/02/14/op-weg-naar-gelijke-kansen-in-het-middelbare-beroepsonderwijs>.
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.
- Ahamiane, S., van der Wouden, M., Spijker, F. (2020). *De Amsterdamse lerarenmonitor*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Algemene wet gelijke behandeling (AWGB), Stb. 1994, 230, laatstelijk gewijzigd bij Stb. 2022, 268, te raadplegen via: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0006502>.
- Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2021). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of public personnel administration*, 41(3), 497-519.
- AVS. (2020). *Kader Primair, jaargang 26(2): Thema: Leidinggeven aan diversiteit*. Algemene Vereniging Schoolleiders. <https://avs.nl/wp-content/uploads/2020/09/Kader-Primair-2-2019-2020-1.pdf>.
- Bellaart, H., S. Oostrik & I. Razenberg (2016). *Effectief diversiteitsbeleid: tel uit je winst! Een handreiking bij de audit diversiteit*. Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.
- Bijlsma, H., & Keyser, M. (2022). *Erken de ongelijkheid: de kracht van diversiteit in onderwijsteams*. Pica.
- Bijma, B. (2021). *Saniye Çelik en Mauro Mastrogiacomo over de winst van diversiteit*. SER. Via: ser.nl/nl/Publicaties/winst-van-diversiteit
- Bonjour, S., van Geldere, S., Hasselbaink, S., Nbigui, S., Raghoenathsingh, S., Stadens, R., & Taylor, L. (2022). *Antidiscriminatie data: praktijken wereldwijd en visies van studenten en staf van kleur. Samenvatting en aandachtspunten voor de toekomst*. De Jonge Akademie, Amsterdam.
- Brownie, T. (2024). *Teacher Diversity: A Critical Lever for Student Success*. TNTP. Geraadpleegd van <https://tntp.org/blog/teacher-diversity-a-critical-lever-for-student-success/>
- CAOP (2018) (red. Cörvers, F., & Van der Mee, M.). *Onderwijs aan het werk – 2018. Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs*. Den Haag: CAOP.
- Carver-Thomas, D. (2018). *Diversifying the teaching profession: How to recruit and retain teachers of color*. Learning Policy Institute.
- CBS Statline. (2021b). *Bevolking; onderwijsniveau en migratieachtergrond 2003-2021*. Geraadpleegd op 14 april 2015, van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/82275NED/table?fromstatweb>.
- CBS Statline. (2022b). *Arbeidsdeelname; migratieachtergrond, 2003-2022*. Geraadpleegd op 14 april 2025, van <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/82809NED/table>.
- CBS Statline. (2022c). *Ho; gediplomeerden, studierichting, migratieachtergrond 2015/'16-2020/'21*. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/83893NED/table>.
- CBS Statline. (2022d). *Hoger onderwijs; eerstejaars, onderwijsst, opleidingsfase 2000/'01-2021/22*. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/83539NED/table?ts=1585757618104>.

- CBS Statline. (2023). *Leerlingen (speciaal) basisonderwijs; migratieachtergrond 2011-2021*. Geraadpleegd op 14 april 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/83295NED>.
- Çelik, S. (2016). Sturen op verbinden: de business case van diversiteit van publieke organisaties. *Tijdschrift voor HRM*, 3(2), 1-33.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2016, 24 oktober). *Termen allochtoon en autochtoon herzien*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/corporate/2016/43/termen-allochtoon-en-autochtoon-herzien>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2020, 24 juni). *Beroep naar migratieachtergrond, 2019*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2020/26/beroep-naar-migratieachtergrond-2019>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2021a). *De schooladviezen in groep 8: verschillen tussen groepen leerlingen*. Statistische Trends. Geraadpleegd op 14 augustus 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/de-schooladviezen-in-groep-8-verschillen-tussen-groepen-leerlingen?onepage=true>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2022a). *Nieuwe indeling bevolking naar herkomst. 1. Inleiding*. Statistische Trends. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/nieuwe-indeling-bevolking-naar-herkomst/1-inleiding>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (z.d.). *Persoon met een niet-westerse migratieachtergrond*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/persoon-met-een-niet-westerse-migratieachtergrond>.
- Centraal Planbureau. (2019). *Het effect van bijzondere nadere vooropleidingseisen op de pabo*. <https://www.cpb.nl/system/files/cpbmedia/omnidownload/CPB-Notitie-13dec2019-Het-effect-van-bijzondere-nadere-vooropleidingseisen-op-de-pabo.pdf>.
- College voor de Rechten van de Mens. (2023, 7 november). *Voorkeursbeleid voor mensen uit een etnische of culturele minderheidsgroep, hoe pak je dat aan?*
- Cramer, Y., Hovinga, F., van Poppel, M., & van Dijk, D. (2024). *(On)gezien: Onderzoek naar voorspellende factoren bij het signaleringsproces van (vermoedelijk) (hoog)begaafde kinderen en/of kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong door school en/of ouders*. Sqaliq.
- De Boer, S. (2007). *Moslim heeft 't moeilijk op pabo en stageschool*. Didaktief, nummer 10 (december) [Special 'Full Color'].
- De Jong, M., Ghorashi, H., Lovert, T., Mars, K., de Rooij, E., & Üstüner, E. (2021). *Naar een inclusieve werkomgeving!: Inzichten vanuit werk-en levenservaring en paradoxen uit de praktijk*.
- De Kimpe, S., Janssen, J., Hinrichs, S., & Moor, L. G. (Eds.). (2024). *Diversiteit* (No. 71).
- De Vos, K., den Uijl, M., Vrielink, S., & Wartenbergh, F. (2023). *Loopbaanmonitor onderwijs 2023*. Centerdata. Geraadpleegd van <https://www.mirrorpedia.nl/content/loopbaanmonitor-2023.pdf>.
- De Vos, K., Fontein, P., Vrielink, S. (2021). *Loopbaanmonitor onderwijs*. Tilburg: CentERdata/MOOZ.
- De Wilde, B. (2023, 30 november). *Ouderbetrokkenheid is meer dan een oudercontact*. Klasse (België). <https://www.klasse.be/78264/ouderbetrokkenheid-is-meer-dan-oudercontact/>.
- De Winter-Koçak, S., Klooster, E., Reches, L., & Badou, M. (2021). *Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond over een gestapelde onderwijsroute en het belang van steun*. Kennisplatform Inclusief Samenleven (KIS).
- Donlevy, V., Meierkord, A., & Rajania, A. (2016). *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*. Brussels: European Commission.
- Driessen, G. (2014). *Allochtone leraren en prestaties van allochtone leerlingen*. ITS i.o.v Forum, Instituut voor Multiculturele Vraagstukken.
- Driessen, G. (2015). Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. *Intercultural Education*, 26(3), 179-191.

- El Ghoulbזורi, O., Modhej, Y., Mukhtar, F., Oudshoorn, S., van de Rozenberg, T., Vermeulen, J. (2024). *Docenten van kleur in het vo: Verkenning van aanbevelingen voor het aantrekken en behouden van meer docenten van kleur in het voortgezet onderwijs*. VOION.
- Ellemers, N., Şahin, O., S. Jansen, W., & van der Toorn, J. (2018). Naar effectief diversiteitsbeleid: het bouwen van bruggen tussen wetenschap en praktijk. *Gedrag & Organisatie*, 31(4).
- Fila, M. J., Purl, J., & Jang, S. R. (2022). Demands, resources, well-being and strain: Meta-analyzing moderator effects of workforce racial composition. *Applied Research in Quality of Life*, 17(4), 2163-21.
- Geerdink, G. (2019). *Diversiteit op de lerarenopleiding*. De kennisbasis lerarenopleiding, 7, 129- 148. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Ghorashi, H., & Sabelis, I. (2013). Juggling difference and sameness: Rethinking strategies for diversity in organizations. *Scandinavian Journal of Management*, 29(1), 78-86.
- Goldhaber, D., Theobald, R., & Tien, C. (2015). The theoretical and empirical arguments for diversifying the teacher workforce: A review of the evidence. *The Center for Education Data & Research, University of Washington Bothell*, 202015-9.
- Gorard, S., Gao, Y., Huat See, B., Tereshchenko, A., Siddiqui, N., & Demie, F. (2025). What helps to attract minority ethnic teachers in England?: Results from a national survey. *Review of Education Studies*, 5(1).
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292.
- Hulsegge, G., Verhoef, H., Emmert, S., & Thijs, C. (2021). Effectieve interventies om arbeids-marktdiscriminatie te verminderen tijdens de werving en selectie: een Delphi-studie. *Tijdschrift voor HRM*, 24(3), 33-55.
- Ingersoll, R. M., May, H., & Collins, G. (2017). Minority teacher recruitment, employment, and retention: 1987 to 2013. *Learning Policy Institute*, (496).
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *Technisch rapport in- en doorstroommonitor hoger onderwijs 2023*.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De Staat van het Onderwijs 2025*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>.
- Jansen, W. S., Vos, M. W., Otten, S., Podsiadlowski, A., & van der Zee, K. I. (2016). Colorblind or colorful? How diversity approaches affect cultural majority and minority employees. *Journal of applied social psychology*, 46(2), 81-93.
- 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 No. 004 <https://doi.org/10.26481/umarep.2020004>.
- Leest, B., van Langen, A., & Smeets, E. (2022). *De eerste honderd dagen in het hoger onderwijs. Een overzichtsstudie*. KBA Nijmegen.
- LEVL. (2024). *Inspiratiegids: Een blik op meer diversiteit in lerarenteams door een inclusieve bril. Inspiratie voor wie aan de slag wil met etnisch culturele diversiteit in lerarenteams*.
- Marreveld, M. (2007). *Meer kleur voor de klas is een business issue*. Didaktief, nummer 10 (december) [Special 'Full Color'].
- Matthijsen, M., & Boasman, R. (2011). *Verkenning Diversiteit in Onderwijs*. Den Haag: SBO.
- Mesman, J. (2024). *Leiderschap in kleur*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK). (2024). *Trends & Cijfers onderwijspersoneel*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2021). *Lerarenopleidingen*. OCW in Cijfers.

- Nijman, M. (2022). *Culturele diversiteit voor de klas aanmoedigen van Pabostudenten met een migratieachtergrond*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 43(3), 1-6.
- Noor, S. (2016). *Van kwetsbaar naar weerbaar tegen ervaren discriminatie en uitsluiting*. Kennisplatform Inclusief Samenleven.
- Otten, S., Van Der Zee, K., & Brewer, M. B. (Eds.). (2015). *Towards inclusive organizations: Determinants of successful diversity management at work*. Psychology Press.
- Peeters, R. (2022). *Diversiteit in het onderwijspersoneel*. Beleidsnota onderwijs 2022. LEVL (België). https://levl.be/app/uploads/2022/12/Diversiteit-in-het-onderwijspersoneel_2022.pdf.
- Prokic-Breuer, T., & Vermeulen, S. (2020). *Teacher-student assortative matching and student achievement*.
- Prokic-Breuer, T., Vermeulen, S., & De Wolf, I. (2023). *De invloed van schoolkenmerken, persoonskenmerken en arbeidsvoorwaarden op beroepsuitval en mobiliteit van jonge leraren in het primair onderwijs*. In M. van der Meer, F. Cörvers & R. van der Aa (Red.), *Onderwijs aan het werk – 2023: Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs* (pp. 156-171). Den Haag: CAOP
- Redding, C. (2019). A teacher like me: A review of the effect of student–teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of educational research, 89*(4), 499-535.
- Ros, A., & Veerman, G.-J. (2022). Bouwen aan inclusieve en diverse lerarenteams. *Basisschoolmanagement, 2022*(8), 11–13.
- Ros, B. (2007). *Interculturele competenties voor docenten: Stilstaan bij eigen vanzelfsprekendheden*. Didaktief, nummer 10 (december) [Special 'Full Color'].
- Rosen, L., & Jacob, M. (2022). Diversity in the teachers' lounge in Germany—Casting doubt on the statistical category of 'migration background'. *European Educational Research Journal, 21*(2), 312-329.
- Roseval, W. (2023). *What is positionality?* FilmForward. Geraadpleegd op 30 oktober 2025, van <https://filmforward.nl/en/what-is-positionality/>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Scheeren, J. & Arslan, Z. (2018). *Diversiteit van leerkrachten, management en besturen in het po, vo en mbo*. In: Frank Cörvers en Marc van der Meer. *Onderwijs aan het werk - 2018. Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs*.
- Scheeren, J. (2020). *Diversiteit in de top en bij leraren in het po [Literatuurstudie]*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- SER Diversiteit in Bedrijf. (2020). Van culturele diversiteit naar inclusie: Charterdocument.
- SER Diversiteit in Bedrijf. (2022). Kennisdocument 'Medewerkersnetwerken: een motor voor verandering'.
- SER Diversiteit in Bedrijf. (2025). Van weerstand naar winst: Handreiking voor draagvlak en betrokkenheid bij diversiteits- en inclusiebeleid onder leidinggevend en medewerkers.
- SER Vlaanderen. (2020). *Advies. Diversiteit binnen het onderwijzend personeel*. Brussel: SERV-Commissie Diversiteit.
- Severiens, S., & Meeuwisse, M. (2008). Waarom stoppen zoveel allochtone pabostudenten met hun studie?. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 26*(1), 13-23.
- Siebers, H. (2018). Does the superdiversity label stick? Configurations of ethnic diversity in Dutch classrooms. *International Sociology, 33*(6), 674-691.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2025). *Een verbindende arbeidsmarkt in een veranderende samenleving*.
- Stevens, P. A., Crul, M., Sloom, M. W., Clycq, N., & Timmerman, C. (2019). The Netherlands: From diversity celebration to a colorblind approach. *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education, 783-841*.

- Teach for Belgium. (2023). Project Diverse leraarskamers – iedereen leerkracht! Conclusies en aanbevelingen.
- Tereshchenko, A., Bei, Z., Bradbury, A., Forde, E., & Mullings, G. (2022). *Supporting the retention of minority ethnic teachers: A research and practice based guide for school leaders*.
- Thijssen, L.D.J. (2023). Hoe denken werkgevers over diversiteit, inclusie en discriminatie?. In: Arbeidsmarkt in kaart: Werkgevers – editie 4. Sociaal Cultureel Planbureau.
- Traag, T. (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. CBS. [https://www.cbs.nl/-/media/_pdf/2018/26/2018st15-leerkrachten-basisonderwijs-\(1\).pdf](https://www.cbs.nl/-/media/_pdf/2018/26/2018st15-leerkrachten-basisonderwijs-(1).pdf).
- Van Avermaet, P. (2012). *Waarom diversiteit tot de kern van het onderwijs hoort*. Vlor seminariereeks 'een andere kijk op diversiteit'. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Van Casteren, W., Luyten, E., & van Mensvoort, C. (2024). *Tussenevaluatie Experiment toelatingseisen pabo*. Researchned.
- Van de Wijenberg, A. (2007). *Europa maakt werk van kleurrijke klassen: vergelijkbare trends in Europese landen*. Didaktief, nummer 10 (december) [Special 'Full Color'].
- Van der Zee, K., De Poel, F., Regts, G. (2011). *Behoud van allochtone docenten in het voortgezet onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen in opdracht van Voion.
- Van Grinsven, V., van der Woud, L., Elphick, E. (2017). *Rapportage Integratie op school Meningen, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Van Nuland, E., Cornel, S., & Scheeren, J. (2022). *Uitval startende docenten*. Den Haag: Voion.
- Van Rooijen, M., Voorwinden, M., & Hamdi, A. (2020). *Waarom kiezen relatief weinig studenten met een migratieachtergrond voor een pabo-opleiding?* Kennisplatform Inclusief Samenleven (KIS).
- Vangronsveld, K. (2024). Wat zegt de wetenschap: Inclusie. *HRmagazine*. via <https://hrmagazine.be/nl/posts/wat-zegt-de-wetenschap-inclusie>.
- Verhaegen, A. (2021, 30 september). Nulmeting herkomst leerkrachten in het Vlaamse onderwijs.
- Vermijs, A., Geerdink, G., Hölsgens, R., de Beer, F., & Voortjes, N. (2018). *Diversiteit op de Pabo*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 39(2), 31–46. Geraadpleegd van HBO-Kennisbank: hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_han:oai:surfsharekit.nl:08107600-35d4-4ab1-a8d6-a0b77b43862c
- Vink, M., Jansen, W., van der Toorn, J., & Ellemers, N. (2022). *Met een andere bril: een nieuwe aanpak om organisaties te motiveren en ondersteunen in het ontwikkelen van wetenschappelijk onderbouwd diversiteitsbeleid*.
- Vosters, T., Fiere, B. en van der Tuin, I. (2023). *Gelijke kansen in het Rotterdamse voortgezet onderwijs: uitdagingen, investeringen en behoeften*. Rotterdam: IDEM Rotterdam.
- Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte (WGBH/CZ), Stb. 2003, 206, laatstelijk gewijzigd bij Stb. 2021, 496, te raadplegen via: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0014915>.
- Wet medezeggenschap op scholen (WMS), Stb. 2006, 689, laatstelijk gewijzigd bij Stb. 2024, 268, te raadplegen via: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0020685/2025-08-01>.
- Wet op het primair onderwijs. (2025, 1 augustus). *Wetten.nl*. Geraadpleegd op 25 juli 2025, via <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2025-08-01/>.
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) (2016). *Migratie en classificatie: naar een meervoudig migratie-idioom [Migration and Classification: Toward a Plural Migration-Idiom]* (No. 34). WRR Verkenning Report.
- Yenga, M., Hamdi, A., Storms, O., van Rhemen, R., & Does, S. (2024). *Beleving van herkomstclassificaties onder Nederlandse inwoners: Een verkenning*. Verwey-Jonker Instituut, in opdracht van de Rijksoverheid.
- Yip, S. Y., & Saito, E. (2023). Equity and inclusion: Finding strength through teacher diversity. *Management in Education*, 1, 8.

Yip, S. Y., & Xu, Y. (2024). Increasing the diversity of the teaching workforce: a review of minority teacher candidates' recruitment, retention, and experiences in initial teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18.

Bijlage 1:

Onderzoeksverantwoording

Onderzoekopzet en methode

Gezien het doel van het onderzoek – om mogelijke verklaringen in kaart te brengen voor de ondervertegenwoordiging van leraren van kleur in het po en kansrijke (beleids)maatregelen om op die manier de instroom te vergroten en de uitstroom te reduceren – is gekozen voor hoofdzakelijk kwalitatieve methoden. Kwalitatieve methoden zijn (vooral) geschikt wanneer het gaat om het verkennen van persoonlijke ervaringen, betekenissen en contexten, en sluiten daarmee goed aan bij de onderzoeksvragen en doelen van dit onderzoek.

Voor het onderzoek zijn semigestructureerde interviews afgenomen met (oud-)leraren van kleur en schoolleiders. De interviews vonden online via MS Teams plaats, duurden 45-60 minuten, en werden grotendeels een-op-een afgenomen, met uitzondering van twee duo-gesprekken. Het onderzoeksteam bestond uit twee onderzoekers van kleur en één witte onderzoeker; alle interviews met (oud-)leraren van kleur zijn door onderzoekers van kleur uitgevoerd.

De interviews met (oud-)leraren van kleur waren opgebouwd rond vier hoofdthema's:

1. De route naar het leraarschap – Wat motiveerde deelnemers om voor het leraarschap te kiezen, hoe zijn zij op hun huidige/laatste school terechtgekomen, en in hoeverre speelden andere leraren van kleur en/of diversiteit een rol in deze keuzes?
2. Diversiteit en inclusie op school – Hoe divers is de school als werkomgeving? Zijn er andere leraren van kleur in de school en wat betekent dat voor en volgens deelnemers? Hoe wordt in de school omgegaan met diversiteit en is er sprake van actief beleid rond diversiteit en inclusie?
3. Persoonlijke werkbeleving – Voelen deelnemers zich gezien en erkend in hun achtergrond? Voelen zij zich thuis in de schoolcultuur, wat zijn hun ervaringen met (on)gelijke behandeling, en hoe beïnvloeden deze factoren hun werkplezier, welzijn en tevredenheid?
4. Kansrijke maatregelen – Welke ondersteuning of initiatieven hebben leraren van kleur als waardevol ervaren en wat zouden zij zelf willen veranderen om diversiteit in het onderwijs te versterken en de uitstroom van leraren van kleur te verminderen?

Per thema zijn voorafgaand aan de gesprekken open vragen geformuleerd, maar er was tevens ruimte voor eigen inbreng van de geïnterviewden. In elk interview is ook getoetst of deelnemers de term 'leraar van kleur' voldoende passend vonden.

Nadere toelichting en reflectie op de term 'leraar van kleur'

In dit onderzoek is gekozen voor de term 'personen van kleur', en dus ook 'leraren van kleur'. Deze term wordt in dit onderzoek breder opgevat dan louter uiterlijke kenmerken. Met de aanduiding 'van kleur' bedoelen we: personen die zich niet identificeren met de dominante 'witte' cultuur en/of die een etnisch-culturele achtergrond hebben die in de Nederlandse samenleving niet tot de dominante groep behoort.

De keuze voor deze term is gebaseerd op een aantal overwegingen:

- In het algemeen blijkt dat Nederlanders negatief staan tegenover termen die verwijzen naar herkomst. Zulke verwijzingen kunnen, ongeacht de precieze benaming, de suggestie van ongelijkwaardigheid oproepen (Yenga et al., 2024). Het vinden van een geschikte term is daarmee vooral een zoektocht naar de minst negatieve of meest acceptabele optie.
- Ook binnen de wetenschap groeit de kritiek op vooraf (door de onderzoeker) vastgestelde categorieën voor dataverzameling, zoals etnisch-culturele herkomst of migratieachtergrond (Rosen & Jacob, 2022; Bonjour et al., 2024; Yenga et al., 2024). Dit komt deels doordat dergelijke classificaties historisch zijn ingezet als machtsinstrumenten voor uitsluiting en onderdrukking. Maar rigide categorisaties doen ook vaak geen recht aan de geleefde werkelijkheid: waar iemand of diens ouders geboren zijn, bepaalt bijvoorbeeld niet of iemand discriminatie of racisme ervaart (Bonjour et al., 2024; Mesman, 2024). Ook blijven bij categorisaties vaak groepen mensen buiten beeld en wordt voorbijgegaan aan belangrijke nuances, zoals uiterlijke kenmerken, bi-culturele identiteiten, generatieverschillen en remigratie-ervaringen.
- Tegelijkertijd kunnen deze classificaties, ondanks hun beperkingen, ook bijdragen aan positieve verandering. Om ongelijkheid en racisme effectief tegen te gaan is het noodzakelijk een 'kleurgevoelige' in plaats van een kleurenblinde benadering te hanteren, waarbij wordt erkend dat mensen in de dagelijkse praktijk wel degelijk op etnische, culturele of raciale gronden worden ingedeeld (Bonjour et al., 2024; Mesman, 2024). Dit is ook essentieel voor monitoring: zonder enige vorm van dataverzameling ontstaat het risico dat ongelijkheid onzichtbaar blijft (Yenga et al., 2024; Bonjour et al., 2024).

Afbakening van de doelgroep

De afbakening van het onderzoek was bewust breed: deelname stond open voor (oud-)leraren van kleur, zonder aanvullende eisen. Er werden geen selectiecriteria opgesteld op basis van schooltype, functieniveau of ervaring. Ook stond de uitnodiging voor deelname open voor leraren, oud-leraren en lesbevoegden. Binnen de laatstgenoemde groep hebben zich geen deelnemers aangemeld.

In totaal namen 19 personen van kleur deel aan het onderzoek: 13 (oud-)leraren van kleur en 6 schoolleiders. Op basis van een overzicht van 23 wetenschappelijke studies kan worden gesteld dat een steekproefomvang van 9 tot 17 deelnemers doorgaans voldoende is om diepgaand inzicht te verkrijgen, met name wanneer sprake is van een relatief homogene groep en een duidelijk afgebakende onderzoeksvraag (Hennink & Kaiser, 2022). De omvang van de steekproef in dit onderzoek kan dan ook als toereikend worden beschouwd.

Werving en deelname

De werving van deelnemers vond plaats via het netwerk van het Arbeidsmarktplatform PO, LinkedIn, nieuwsbrieven, een Q&A op de website en de sneeuwbalmethode. Schoolleiders werden rechtstreeks benaderd en gevraagd de oproep te delen binnen hun netwerk.

Tijdens het onderzoek is gebleken dat de primaire doelgroep – (oud-)leraren van kleur – moeilijk te bereiken is. Eerdere onderzoeken wezen al op deze uitdaging. In de wervingsfase zijn diverse maatregelen genomen om deelname te bevorderen. Op de website van het Arbeidsmarktplatform PO is bijvoorbeeld een uitgebreide toelichting geplaatst, met antwoorden op veelgestelde vragen en een toelichting op de term ‘leraar van kleur’. Ook is expliciet vermeld dat de interviews werden afgenomen door onderzoekers van kleur en dat vertrouwelijkheid strikt gewaarborgd werd. Ondanks deze inspanningen bleef het aantal deelnemers achter bij de verwachting.

Deelnemers zijn of waren werkzaam op reguliere scholen, in het speciaal onderwijs en op NT2-scholen. Sommige deelnemers hebben op verschillende typen scholen gewerkt. Bijna de helft van de deelnemers heeft ervaring met een gemengde of (zeer) diverse leerlingpopulatie, terwijl iets meer dan de helft van de deelnemers voornamelijk ervaring heeft met overwegend witte scholen. De geografische spreiding van de deelnemers concentreert zich vooral in de Randstad en omliggende regio's. Zij zijn werkzaam (geweest) in de onderwijsregio's Zuidwest-Nederland, Oost-Nederland en Midden-Nederland en Noord-Holland, op scholen in zowel stedelijke als landelijke contexten.

Analyse

De interviews zijn thematisch geanalyseerd aan de hand van de interviewverslagen. Eerst werden centrale thema's geïdentificeerd, waarna de vragen en antwoorden per thema werden geordend om verschillen en overeenkomsten te vergelijken. Tijdens de analyse werd bovendien theoretische saturatie bereikt: aanvullende interviews leverden nauwelijks nieuwe inzichten op, wat erop wijst dat het verzamelde materiaal voldoende diepgang en volledigheid biedt om de onderzoeksvragen adequaat te beantwoorden.

De analyse is uitgevoerd voor twee afzonderlijke groepen: (oud-)leraren van kleur en schoolleiders, waardoor perspectieven van beide groepen inzichtelijk werden gemaakt. Om de betrouwbaarheid van de resultaten te waarborgen is triangulatie toegepast: meerdere onderzoekers hebben bijgedragen aan de analyse, wat subjectiviteit beperkt.

Betrouwbaarheid, anonimiteit en ethiek

Alle deelnemers zijn vooraf uitgebreid geïnformeerd over het doel en de opzet van het onderzoek, de waarborging van anonimiteit en de wijze waarop hun gegevens zouden worden beschermd. Aan het begin van ieder interview is mondeling ‘informed consent’ verkregen. Alle bestanden zijn met een wachtwoord beveiligd en uitsluitend opgeslagen in een afgeschermd, beveiligde omgeving. Bestanden zijn niet via e-mail gedeeld om de kans op onbevoegde toegang te voorkomen. Na publicatie van het onderzoeksrapport worden de transcripties en verslagen verwijderd.

Reflectie van het onderzoeksteam op positionaliteit

‘Wie je bent, bepaalt wat je weet over de wereld.’ (Roseval, 2023)

Onderzoek naar diversiteit en inclusie vraagt om voortdurende bewustwording van de positie van de onderzoeker. In dergelijke thema's is volledige neutraliteit niet mogelijk: onze waarden, ervaringen en maatschappelijke posities kleuren onvermijdelijk hoe we waarnemen, interpreteren en betekenis geven. Door onze eigen positionaliteit te erkennen en bespreekbaar te maken, streven we naar meer transparantie, eerlijkheid en reflexiviteit in de manier waarop kennis tot stand komt.

Ons onderzoeksteam bestaat uit drie onderzoekers met Nederlandse, Nederlands-Turkse en Nederlands-Iraanse achtergronden. Daarnaast hebben wij verschillende professionele achtergronden en opleidingen. Deze diversiteit binnen het team verrijkt ons perspectief en helpt ons om het thema vanuit meerdere invalshoeken te benaderen.

Als team zijn wij ons bewust van de invloed van onze eigen achtergronden, waarden, normen en perspectieven. We zien deze diversiteit als een kracht, omdat het ons helpt om het thema vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Tegelijkertijd erkennen we dat onze eigen posities en overtuigingen niet neutraal zijn. Tijdens het onderzoeksproces hebben we daarom regelmatig gereflecteerd op onze aannames, interpretaties met elkaar besproken en de stem van de deelnemers centraal gesteld. Op deze manier streven we naar een onderzoek dat recht doet aan hun inzichten over uitdagingen en mogelijke kansrijke maatregelen om meer leraren van kleur in het po aan te trekken en te behouden.

Bijlage 2: Interviewleidraden

Interviewleidraad voor (oud-)leraren van kleur

Deze leidraad is opgesteld voor het interview met (oud-)leraren van kleur. Alleen hoofdvragen zijn opgenomen, tijdens het interview zijn aanvullende vragen gesteld.

Thema 1: Route naar het beroep

- Wat waren voor jou de belangrijkste redenen om voor de lerarenopleiding/voor het beroep van leraar te kiezen?
- Hoe ben je terechtgekomen op de school waar je nu werkt?

Thema 2: Diversiteit en inclusie op school

- Representatie
Zijn er andere leraren van kleur binnen jouw school? Wat betekent dit voor jou?
- Ondersteuning
Hoe ervaar je het contact met je leidinggevende? In hoeverre heeft zij/hij aandacht voor jouw culturele achtergrond? Is er iets in de ondersteuning dat je mist?
- Inclusief werkgeverschap
Is er op jouw school diversiteits- en/of inclusiebeleid? Kun je een voorbeeld noemen?

Thema 3: (Persoonlijke) ervaringen als leraar van kleur

- Ervaren inclusie & inspraak
In hoeverre voel je je thuis op de school waar je werkt? Is er binnen jouw school een inclusieve cultuur? Kun je een voorbeeld geven waar dit uit blijkt?
- Negatieve ervaringen
Ben je in je werk weleens oneerlijk/anders beoordeeld vanwege je culturele achtergrond?

Thema 4: Reflectie en kansrijke maatregelen

- Reflectie
Zijn er voor jou personen of regelingen geweest die jij als helpend hebt ervaren?
- Kansrijke maatregelen
Als je het voor het zeggen had, wat zou jij dan doen om diversiteit binnen het onderwijs te bevorderen en de uitstroom van leraren van kleur te beperken?
- Toekomstbeeld
Zou je de komende 5 jaar als leraar op deze school willen blijven werken? Waarom wel/niet?

Interviewleidraad voor schoolleiders (van kleur)

Deze leidraad is opgesteld voor het interview met schoolleiders. Hoofdvragen zijn opgenomen, tijdens het interview zijn aanvullende vragen gesteld.

Thema 1: Motivatie en kennis vanuit opleiding

- Wat waren voor jou de belangrijkste redenen om voor deze baan te kiezen?
- Is er tijdens jouw opleiding tot schoolleider aandacht besteed aan het (leren) omgaan met diversiteit en diversiteitsvraagstukken op school?

Thema 2: Ondervertegenwoordiging en aantrekken van leraren van kleur

- (Hoe) wordt diversiteit meegenomen in jullie werving- en selectiebeleid? Kun je een voorbeeld noemen?
- Doe je iets specifiek om leraren van kleur aan te trekken?

Thema 3: Diversiteit en inclusie op school; behoud van leraren van kleur

- Inclusief werkgeverschap
 - Hoe divers is de personeelssamenstelling van jouw school? En hoe divers is de leerlingenpopulatie?
 - Is er op jouw school diversiteits- en/of inclusiebeleid?
 - Is er (naar jouw idee) binnen de school voldoende kennis over diversiteit en inclusie?
- Ondersteuning en ontwikkeling
 - Zijn er mogelijkheden voor professionele ontwikkeling die specifiek gericht zijn op diversiteit en inclusie?
 - Welke vormen van ondersteuning biedt jouw school aan leraren op het gebied van diversiteit en inclusie?
- Schoonklimaat
 - Wordt diversiteit en inclusie op jouw school actief besproken? Zo ja, in welke context?
 - Welke rol speelt de schoolcultuur en diversiteit binnen lerarenteam en leerlingen bij het aantrekken van diverse kandidaten?

Thema 4: Uitdagingen en kansrijke maatregelen

- Uitdagingen en maatregelen
 - Wat zijn volgens jou de grootste uitdagingen bij het aantrekken en behouden van leraren van kleur?
 - Hoe/waar zie jij de rol van (1) de school, (2) het schoolbestuur, en (3) de onderwijsregio's bij het stimuleren van diversiteit onder onderwijspersoneel?
 - Welke concrete maatregelen kunnen scholen nemen om meer leraren van kleur aan te trekken en te behouden? Ken je goede voorbeelden? [optioneel voorleggen maatregelen]
- Persoonlijk inzicht:
 - Welke lessen heb je geleerd over diversiteit/leraren van kleur die je andere schoolleiders/HR-medewerkers zou meegeven?

ARBEIDSMARKT PLATFORM PRIMAIR ONDERWIJS

Contact

Postadres

Postbus 556
2501 CN Den Haag

Bezoekadres

Lange Voorhout 13
2514 EA Den Haag

T 070 376 57 70

www.arbeidsmarktplatformpo.nl

info@arbeidsmarktplatformpo.nl