

Vergaderjaar 2020–2021

CXLVI

Parlementaire onderzoekscommissie effectiviteit antidiscriminatiewetgeving

C

VERSLAG VAN EEN DESKUNDIGENBIJEENKOMST

Vastgesteld 9 september 2021

De parlementaire onderzoekscommissie naar de effectiviteit van antidiscriminatiewetgeving heeft op 15 juni 2021 gesprekken gevoerd over **de werking van het ketenmodel (van Grondwet en verdragen tot aan de ervaringen van burgers) op het gebied van het onderwijs.**

Van deze gesprekken brengt de commissie bijgaand geredigeerd woordelijk verslag uit.

De voorzitter van de parlementaire onderzoekscommissie antidiscriminatiewetgeving,
Ganzevoort

De griffier van de parlementaire onderzoekscommissie antidiscriminatiewetgeving,
Van der Bijl

Voorzitter: Van der Burg
Griffier: Van der Bijl

Aanwezig zijn zes leden der Kamer, te weten: Baay-Timmerman, Van der Burg, Frentrop, Karakus, Prins en Stienen,

alsmede:

- Maurice Crul, hoogleraar diversiteit en onderwijs aan de Vrije Universiteit Amsterdam;
- Edith Hooge, hoogleraar onderwijsbestuur aan de Universiteit Tilburg en voorzitter van de Onderwijsraad;
- Kutlay Yağmur, hoogleraar taal, identiteit en onderwijs aan de Universiteit Tilburg.

Aanvang: 9.30 uur.

De **voorzitter**: Goedemorgen. Het is 9.30 uur; we gaan beginnen. Welkom, zowel aan de mensen hier als aan de mensen die wij via het scherm mogen zien, de heer Yağmur en de heer Crul. Mijn naam is Eric van der Burg, ondervoorzitter van de Parlementaire onderzoekscommissie effectiviteit antidiscriminatiewetgeving. Normaal gesproken zou hier de voorzitter moeten zitten, Ruud Ganzevoort. Er is echter de hele ochtend ook een plenair debat waar hij het woord moet voeren. Daarom is hij er niet. De commissie bestaat uit een zevental leden, waarvan er hier dus nu zes aanwezig zijn. Ze komen straks aan bod als we naar de vragenronde gaan, maar we beginnen met de drie inleidingen, van professor Crul, professor Hooge en professor Yağmur. Daarna gaan er vragen gesteld worden.

De heer Yağmur en de heer Crul doen het digitaal. Mevrouw Hooge doet het vanuit de zaal hier. Met de heer Yağmur is afgesproken dat wij de vragen in het Nederlands zullen stellen. Het gesprek hier vindt ook in het Nederlands plaats, maar hij antwoordt in het Engels. De inleidingen vinden gewoon plaats zonder dat er onderbroken wordt. U heeft dus gewoon de tijd tot u klaar bent. Daarna komen de vragen vanuit de commissie. Eén iemand moet ik nog afmelden, behalve dus de voorzitter, en dat is de onderzoekscoördinator, mevrouw Terlouw, vanwege persoonlijke omstandigheden.

Wat mij betreft gaan wij starten met de eerste inleiding. Die is van professor Maurice Crul van de Vrije Universiteit Amsterdam. Het gaat via het scherm. Ik geef u nu het woord.

De heer **Crul**: Dank u wel voor de gelegenheid om over dit belangrijke onderwerp iets te vertellen. Ik wil beginnen met een vraag die ik dadelijk ook aan de commissie wil voorleggen, namelijk: wat is eigenlijk het mandaat van deze commissie? Ik zag in het stuk dat het veel gaat over individuele vormen van ongelijke behandeling of discriminatie. Ik denk daarbij bijvoorbeeld aan het basisschooladvies, dat leerlingen met een migratieachtergrond een lager basisschooladvies krijgen van een individuele docent. Of denk aan stagediscriminatie, waarbij een individuele werkgever een voorkeur heeft voor mensen zonder migratieachtergrond, of stereotypen heeft over mensen van kleur en mensen met een migratieachtergrond. Maar eigenlijk vind ik het belangrijker – daarom vraag ik naar het mandaat – om naar de dieperliggende oorzaken te kijken, naar ongelijkheid en meer structurele vormen van discriminatie en institutioneel racisme die eigenlijk in het schoolsysteem zelf zitten. Naar mijn idee zijn dit belangrijkere oorzaken voor ongelijke behandeling dan die individuele acties, hoewel die natuurlijk belangrijk zijn. Ik denk dat ik de focus wil leggen op de meer structurele elementen, die echt in het onderwijsbeleid zelf zitten.

Ik geef drie kleine voorbeelden. In Nederland hebben wij de segregatie al georganiseerd via de financiering in de voorschool. Dat is uniek in Europa. Dat doet geen enkel ander land. Kinderen met een migratieachtergrond uit laagopgeleide gezinnen gaan apart naar de voorschool, vaak twee of drie dagen per week. Dit wordt gefinancierd via OCW. De kinderen uit middenklassegezinnen of hoger opgeleide gezinnen, vaak de witte Nederlandse kinderen, gaan naar de crèche. Dat wordt gefinancierd via Sociale Zaken, via de loonbelasting. Daardoor ontstaat er een systeem waardoor in Nederland migrantenkinderen apart naar de voorschool gaan en midden- en hogereklassekinderen naar de crèche, vaak vier, vijf dagen per week. Dus je hebt een verschil in het aantal uren dat kinderen als voorbereiding op de basisschool met elkaar doorbrengen. Wat je zou willen, is dat kinderen waarvan de ouders niet de Nederlandse taal beheersen, samen met kinderen waarvan de ouders wel de Nederlandse taal spreken, die voorschoolse periode doormaken. Maar wij hebben het zo georganiseerd dat dit niet plaatsvindt. Vervolgens zien we ook maar heel weinig effect in de taalontwikkeling. Die taalachterstand wordt maar weinig ingehaald voordat kinderen naar het basisonderwijs gaan. Vervolgens investeren we enorm veel geld in de periode van het basisonderwijs om die achterstand in te halen. Dat lukt ook voor een deel, maar eigenlijk zie je dan dat het dichten van het gat weer volledig tenietgedaan wordt in het basisschooladvies en vervolgens ook in de schoolkeuzes.

Het tweede cruciale element dat ik wil aanstippen, is de vroege selectie, op 12-jarige leeftijd. Wat wederom uniek is voor Nederland – geen enkel ander land doet dat – is dat we onze middengroep, de leerlingen die vmbo-t-advies krijgen, op het spoor zetten van het beroepsonderwijs. Nogmaals, niemand anders in Europa doet dat. Die middengroep gaat in andere landen meestal door naar mogelijkheden die toegang geven tot het hoger onderwijs. Maar wij sorteren de vmbo-t-leerlingen voor op het mbo. Daarom is dat advies zo cruciaal. Daarbij zie je een aantal mechanismen. Veel hoogopgeleide ouders van Nederlandse afkomst weten een vmbo-t-advies bij de docent nog tot een havo-advies te maken. Heel veel van die ouders weten hun kinderen ook nog op een brede scholengemeenschap te krijgen, waar een havo- of vwo-afdeling zit. Hun kinderen – dat laat de onderwijsinspectie mooi zien – zitten vervolgens toch op dat traject naar havo-vwo, terwijl veel kinderen met een migratieachtergrond uit laagopgeleide gezinnen geen hoger advies krijgen dan vmbo-t. Die komen op een categorale vmbo-t-school, want die worden niet toegelaten op een brede school of een havo-vwo-school. Zij zitten vervolgens op het traject richting mbo.

Dan het laatste voorbeeld. Wat gebeurt er vervolgens met deze leerlingen? Je ziet dat heel veel vmbo-t-leerlingen naar het mbo gaan, een drie- of vierjarige opleiding, en dat als opstap gebruiken om naar het hbo te gaan. De helft van de Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen komt via die stapelroute op het hbo terecht. Dat betekent dat ze in vergelijking met een havo-leerling twee à drie jaar extra moeten doen om op dat hbo-niveau te komen. Dat betekent natuurlijk extra kosten voor die gezinnen en die leerlingen. Het betekent dat ze ook ouder zijn als ze op het hbo terechtkomen. Dat heeft ook later in hun arbeidsmarktcarrière nadelige gevolgen. Eigenlijk nog belangrijker is dat ondanks dat ze twee à drie jaar extra hebben om naar het hbo te komen, heel veel van die leerlingen slechter voorbereid zijn op de hbo-situatie. Er is heel veel uitval op het hbo onder deze leerlingen. Voor de leerlingen op de havo en het vwo is er in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs heel veel aandacht voor vakken als Nederlands en Engels en voor projectonderwijs. Al die dingen zijn cruciaal om te slagen op het hbo, maar die zie je niet op het mbo terug als competenties voor die leerlingen. Ondanks dat zo veel leerlingen naar het hbo gaan, leren ze op het mbo niet die dingen waardoor je kunt slagen op het hbo.

Kortom, dit is heel erg verborgen in ons systeem. Er komt geen discriminatie van een leerkracht of een werkgever aan te pas, maar het gevolg is dat deze jongeren slechter voorbereid zijn op het hbo, omdat ze op het mbo niet de docenten hebben die het vak Nederlands of Engels op een dusdanig niveau geven, zoals op de havo, dat ze daarna kunnen slagen op het hbo. Ze doen geen projectonderwijs, dat al voorbereidt op de manier van lesgeven op het hbo. Ze worden vervolgens op het hbo keihard afgerekend op het niet hebben van deze competenties. Dat zijn de verborgen mechanismen in ons onderwijssysteem waardoor ongelijkheid ontstaat. Daar komt geen of heel weinig discriminatie, zoals we die kennen en willen aanduiden, in voor. Het is niet zo dat tegen leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst uit laagopgeleide gezinnen wordt gezegd: jij mag niet naar de crèche. Nee, er is al op voorgesorteerd dat ze naar de voorschool gaan. In de hele advisering ... Ze krijgen misschien een vmbo-t-advies op basis van een toets, en dan gaan ze ook naar het vmbo-t. Juist hoogopgeleide kinderen krijgen nog een extra kans, die zij niet krijgen. Scholen zien dat niet als discriminatie. Op het mbo geven ze les om hen voor te bereiden op de arbeidsmarkt, maar niet om hen voor te bereiden op het hbo. Die docenten discrimineren niet, maar doordat deze kinderen slechter les krijgen ter voorbereiding op het hbo, komen zij wel in een ongelijke positie terecht.

Als jullie dus willen kijken naar de diepere oorzaken, dan is mijn verhaal: die zitten in ons onderwijssysteem. Of willen jullie je alleen beperken tot die individuele gevallen, waarbij een docent een lager schooladvies geeft of waarbij een werkgever zegt «ik geef de voorkeur aan Jan boven Mohammed, omdat dat wat dichterbij is voor mij», waardoor Mohammed niet de keus krijgt om die stage te lopen? Dat zijn allemaal belangrijke dingen, maar ik denk dat het meer gaat over die diepere oorzaken die in ons onderwijssysteem zitten.

Dank u wel.

De **voorzitter**: Ik dank u wel. Ik denk dat u precies antwoord heeft gegeven zoals de commissie dat wil. Rechtstreekse discriminatie is gewoon strafbaar en hoort als zodanig te worden aangepakt. Het gaat juist om de onderliggende kanten die we naar boven willen halen, omdat wij ervan uitgaan dat die leerkracht in het onderwijs niet wil discrimineren, maar juist het beste wil voor zijn of haar leerling. We zijn dus juist heel blij dat u op deze manier invulling geeft aan onze vragen. Ik ga nu even kijken naar de volgende spreker. Straks gaat de commissie vragen aan u stellen. Dank u wel voor nu in ieder geval.

Dan gaan we naar de tweede spreker, professor Edith Hooge van de Universiteit Tilburg, hier aanwezig in de zaal. U moet zelf uw microfoon aanzetten. Als u dat doet, gaat er als het goed is een lichtje rood branden. Dat gebeurt ook. Voor u hetzelfde: aan u de vloer.

Mevrouw **Hooge**: Dank u wel. Dank voor de gelegenheid om hier mijn inbreng te mogen leveren, ook fysiek. Het is heel erg fijn om zo te werken. Mijn inbreng zal zich vooral richten op de werking van wetgeving en beleid, in het licht van de focus van het onderzoek.

Eerst zou ik willen ingaan op de onderzoeksopzet. Ik kom meteen bij de kernvraag: wanneer is antidiscriminatiewetgeving effectief? In grote lijnen kunt u twee afslagen nemen bij uw onderzoek. U kunt zeggen: het is effectief als discriminatie in de praktijk afneemt en minder voorkomt. Dat wil zeggen dat het effectief is als er echt gedragsverandering van mensen en veranderingen in sociale interacties en relaties optreden. U zou ook kunnen zeggen: antidiscriminatiewetgeving beschouwen wij als effectief als men door de wetgeving in staat wordt gesteld om gevallen van discriminatie aan het licht te brengen en ertegen op te treden, dus als de bescherming tegen discriminatie in de praktijk goed is geregeld. Mijn indruk is dat het uw commissie om de tweede afslag gaat. Ik denk dat de

hoofdvraag en de onderzoeksopzet daarop zouden moeten worden aangescherpt. Bijvoorbeeld de formulering «kloof tussen de wet op papier en in de praktijk» geeft onvoldoende helderheid waarover het gaat. Als het u om de eerste afslag gaat, dus dat discriminatie afneemt en minder of niet voorkomt, dan wil ik nog even de aandacht vragen voor wat er onder punt 3, oplossingsgericht, op pagina 6 van het voorstel staat. Daar tekent u als commissie terecht aan dat het niet mogelijk is om een afwegingskader te maken omdat het probleem niet zozeer in wetgeving, maar vooral in menselijk gedrag zit. Dan zouden oplossingen eerder onderwijs of campagnes zijn. Daar zit de crux. Als het doel van antidiscriminatiewetgeving ook is bewustwording van onbewuste discriminatie en van in systemen ingebakken discriminatie, zoals professor Crul net heel helder heeft uitgelegd over het onderwijs, en als het gaat om het veranderen van menselijk gedrag, dan volstaat wetgeving absoluut niet. Dat zouden te grote verwachtingen zijn van wat met wetgeving kan worden bereikt. Het past in dat kader om dan voorzichtig te zijn met het idee van maakbaarheid of social engineering. Wetgeving zou niet het enige beleids- of sturingsinstrument voor de overheid kunnen zijn. Dan zou een intelligente mix van wat bestuurskundigen altijd zeggen, namelijk de zweep, de peen en de preek, kunnen worden ingezet. Daar zal ik straks nog iets over zeggen.

Eerst nog even terug naar de effectiviteit van de wetgeving. Ik kan me voorstellen dat het bij antidiscriminatiewetgeving ook gaat om symboolwerking, als een deel van cultuurverandering. De wetgever markeert dan dat discriminatie ten enenmale verwerpelijk is, zoals u dat ook schrijft, én verboden is. Dat signaal dringt vervolgens geleidelijk in de cultuur van de samenleving door. Die werking kan wetgeving natuurlijk goed hebben. Ik ben vooral gericht op het onderwijs. Ik geef een waarschuwing mee, gezien de van oudsher grote wet- en regeldichtheid in het onderwijs. De regeldichtheid in het onderwijs gaat ook gepaard met ervaring en beleving in het onderwijsveld, dus van onderwijsprofessionals, namelijk een ervaring van enorme sturingsoverladenheid. Dat staat de vrije ruimte in de weg die broodnodig is voor professioneel handelen van lerarenteams, schooldirecties en onderwijsbestuurders. Het hele vraagstuk van regeldichtheid moet aandacht hebben in het onderwijs, want als onderwijsprofessionals de zin en de betekenis van wet- en regelgeving voor hun werk niet herkennen en als ze niet zien hoe een wet inhoudelijke kaders geeft voor hun vak, belemmert dat zinvolle uitvoering van hun werk. Wetenschappers op het gebied van beleidsimplementatie benadrukken al decennia hoe belangrijk het voor professionals is om zich te kunnen identificeren met wetgeving en beleid. Ik denk dat dit trouwens niet alleen geldt voor het onderwijs, maar ook breder. Daar worden ook oplossingen voor aangedragen in de beleidswetenschappen en bestuurskunde, bijvoorbeeld onder de noemer van joined-up collaborative governance, of praktijk- en systeemgerichte wet- en regelgeving of vakinhoudelijke verantwoording en handhaving. Al die concepten gaan eigenlijk allemaal over hetzelfde. Ze zeggen allemaal: zorg dat professionals en uitvoerders deelgenoot zijn van dat beleid en de wet- en regelgeving en de bedoeling daarvan. Laat hen er invloed op uitoefenen. Benut hun professionele kennis en ervaring.

Dan zou ik willen ingaan op uw onderzoeksopzet, waarin voor het onderwijsdomein nadrukkelijk wordt gesproken over gelijke kansen. Er staat dat het onderwijs de grote motor van gelijke kansen is – althans, dat zou het moeten zijn. Ik zou hierbij willen aantekenen dat het onderwijs zeker niet alleen een motor van gelijke kansen is. Mijn voorganger, professor Crul, heeft dat al uitgelegd. Vanuit onderwijssociologisch perspectief bezien – ik citeer wijlen professor Jaap Dronkers – werkt het onderwijs als een tweesnijdend zwaard. Enerzijds is het een middel voor sociale stijging van begaafden uit alle bevolkingslagen. Anderzijds genereert het onderwijs juist nieuwe ongelijkheden en is het een middel

om bestaande maatschappelijke ongelijkheden te handhaven. Dat is natuurlijk ook niet zo vreemd, want het onderwijs is vooral een spiegel van de samenleving. Maatschappelijke problemen, maar ook overtuigingen, beelden, oordelen en vooroordelen komen samen met de leerlingen, studenten, docenten en schoolleiders de school in. Dus ook prikkels tot discriminatie komen het onderwijs in. Dus ja, er wordt gediscrimineerd in de volle breedte van het onderwijs. En inderdaad, dat zit ingebakken in het systeem. Maar het gaat ook om discriminatie in individuele gevallen, al dan niet bewust of intentioneel. Het SCP-onderzoek uit 2020, dat u vast kent, heeft dat heel scherp laten zien. Daarin staan ook alle details over welke mate, grootte en omvang dat heeft.

Mijn boodschap hier zou zijn: temper de verwachting dat via het onderwijs vraagstukken en problemen van de samenleving kunnen worden teruggedrongen en opgelost, zoals maatschappelijke kansengelijkheid. Focus in de plaats daarvan, bijvoorbeeld in de opzet van de casestudy over het onderwijs, op discriminatie in het onderwijs en de mogelijke gevolgen daarvan in het onderwijs. Dan doel ik op gevolgen voor toegang tot en rechtvaardige kansen op kwalitatief goed onderwijs. Nog even een detail. In uw onderzoeksopzet worden internationale verdragen genoemd. Ik zou daarop nog als aanvulling willen noemen het Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs en het VN-Kinderrechtenverdrag.

Als tweede zou ik nog wat willen zeggen over het ketenmodel dat u hanteert. Dat heeft u mij ook gevraagd. Het ketenmodel lijkt het zoeklicht te richten op wat ik aan het begin van mijn verhaal «de eerste afslag» heb genoemd. Het gaat erom dat discriminatie wordt weggenomen en niet meer voorkomt. Maar mijn indruk is dus dat het in het onderzoek van uw commissie om de tweede afslag gaat. U wilt wetgeving in staat stellen om gevallen aan het licht te brengen en ertegen op te treden. Nogmaals, pas die hoofdvraag in het ketenmodel aan. Ook in het ketenmodel blijft hier onduidelijkheid over.

Het ketenmodel komt mij verder lineair voor. Het veronderstelt ook volgtijdelijkheid van schakels. Een cyclische benadering met oog voor feedbackloops zou, denk ik, geschikter zijn om te onderzoeken in hoeverre er haperingen en kloven zijn tussen papier en praktijk, waarop u gericht bent. In het model mis ik bij de schakels van wet naar beleid en van beleid naar effecten van beleid de notie dat de wet niet alleen een kader vormt voor het beleid, zoals nu in het model staat, maar dat wetgeving ook juist is te zien als een van de beleidsinstrumenten en sturingsinstrumenten die worden ingezet om beleidsdoelstellingen te realiseren. Hiervoor heeft het ketenmodel een blinde vlek. Beleidstheorie vormt namelijk andersom ook een kader voor inzet van wet- en regeling als beleids- of sturingsinstrument, bijvoorbeeld om gedragsalternatieven uit te sluiten door een verbod of om bepaalde doelgroepen over de streep te trekken door een gebod. Een ander voorbeeld hiervan is iets wat in het onderwijs heel veel gebeurt, namelijk om bestuurlijke verantwoordelijkheid vorm te geven met een zorgplicht voor onderwijsbesturen. Nog een ander voorbeeld is codificatie: een sluitstuk van een gewenste praktijk. Die functie kan wetgeving ook hebben.

Beleidswetenschappen en bestuurskunde wijzen uit dat een intelligente mix van beleidsinstrumenten nodig is, want zonder die mix blijkt wetgeving vaak een dode letter. Er zijn activiteiten en organisaties nodig die gericht zijn op naleving. Zo'n intelligente mix kan bijvoorbeeld een combinatie zijn van economische maatregelen, subsidies en heffingen, maar ook van communicatieve instrumenten. Die zijn bij uitstek heel geschikt voor het beïnvloeden van sociale relaties en interacties, waarover het hier natuurlijk gaat. Denk bijvoorbeeld aan het gebruik van informatie als beïnvloedingsmiddel, maar ook aan advies en overtuiging. Dat noemen we «effectors». Ook kunt u denken aan instrumenten om te

kunnen waarnemen en te registreren. Die noemen we «detectors». Die lijken ook heel erg behulpzaam bij deze problematiek. In het ontwerp van een intelligente mix van beleidsinstrumenten moet uiteraard heel goed oog zijn voor de interactie-effecten tussen de inzet van de instrumenten – dat geeft u ook aan in uw opzet – en voor de gewenste en ongewenste neveneffecten. Dat is in een snelle zin gezegd, maar dat vraagt flink aandacht bij de beleidstheorie of bijvoorbeeld een ex-ante-evaluatie. Tot slot, voorzitter. Dan ben ik aan het einde van mijn inbreng. Ik ben ook voorzitter van de Onderwijsraad, ook uw adviseur. Ik wijs u nog graag op twee recente adviezen van de Onderwijsraad in dit verband. Het ene gaat over sekseverschillen in het onderwijs en het andere over inclusiever onderwijs voor kinderen en jongeren met een beperking. Die bieden aanknopingspunten voor bijvoorbeeld open case study in het onderwijs. Wat betreft discriminatie op sekse wijs ik graag op de verkenning van sekseverschillen in het onderwijs. Dat gaat over onbewuste vooroordelen die verwachtingen en gedrag van docenten drijven. Het gaat over stereotypen in lesmateriaal. Ook gaat het over culturele, religieuze en levensovertuigelijke opvattingen over gender die van invloed zijn in het onderwijs. Over leerlingen die zitten met een beperking is ons advies steeds inclusiever. Daarbij gaat het erover dat de Onderwijsraad constateert dat het onderwijs flink kan verbeteren op het punt van inclusie van leerlingen en studenten met een beperking door hun beperkte adequate ondersteuning en toerusting te bieden, door hun de mogelijkheid van thuisnabij onderwijs te bieden en vooral door hun de mogelijkheid te bieden om samen met leerlingen en studenten zonder beperking onderwijs te volgen. Dat is het.

De voorzitter: Dank u wel. U sprak over de twee afslagen. Eigenlijk ging u door op de tweede afslag, maar in de eerste afslag zat de utopische gedachte van «discriminatie de wereld uit» en in de tweede afslag zat meer «hoe krijg je het boven tafel dat er gediscrimineerd wordt?». Ik denk dat u de eerste afslag, die utopische gedachte, ook herkent in onze stukken. Er zitten drie gedachten achter. Eén. De wereld uit. Twee. Zo niet, dan boven tafel krijgen. Drie. Als het boven tafel is, dan aanpakken als het kan of aanpassen als dat mogelijk is. Met name die aanpascomponent gaat over wet- en regelgeving of systeemverandering, waardoor je in ieder geval de institutionele componenten wellicht kunt veranderen. Dank u wel voor nu. We komen straks aan bij de vragen, maar we gaan eerst naar de derde spreker. Zoals ik zei zal professor Kutlay Yağmur het in het Engels doen, waarna wij de vragen wel gewoon in het Nederlands kunnen stellen. U weet dan dat hij het in het Engels zal doen. Professor Yağmur is van de Universiteit van Tilburg. Het woord is aan u.

De heer Yağmur: Thank you very much. Good morning everyone: dear chairperson, dear committee members. Thank you for your invitation to talk at this meeting of the parliamentary investigation committee. Thank you also for allowing me to speak in a language in which I am more expressive.

First, I would like to thank all the people who set up this committee and all the researchers and experts, like my colleagues contributing to this important work. The fact that this committee is dealing with the issue of discrimination is sufficient evidence that the Dutch institutions and state organizations are concerned with societal developments.

I examined your research design. You present a solid plan. Whether you call it a chain model or a circular model, what matters is what this investigation wants to achieve. In order to gain insight into the process, I watched your meeting of 25 May on YouTube and I realized that this is a very complex process, involving multiple actors.

I am a social linguist, working on issues such as language policy, educational linguistics and multilingualism, among others. Over the years, I have been involved in multiple research projects: image, education and school age human differences were important topics. Based on my research in the international and the local Dutch context, all these projects present perspectives to encourage further thinking and critical reflection. I hope to be critical, but at the same time sufficiently constructive.

The first question I would like to deal with is whether there is a gap between the law on paper and the law in practice. To respond to that question, I would like to mention the research findings from two international projects. The first one is the Migrant Integration Policy Index project, internationally known as MIPEX. The European Union supports this research into different areas of migrant integration in multiple countries, in which the integration policies of European and other countries are compared with each other. According to this research, the Netherlands has a rather high score with regard to anti-discrimination legislation. This means that the Netherlands takes measures against discrimination. In their report they say: everyone in the Netherlands is protected against ethnic, racial, religious and nationality discrimination in all areas of life, except social protection, where gaps emerge in Dutch law. Additionally, the mechanisms in place to enforce the law are among the strongest in developed democracies.

In the same comparative research, however, we see some different results when it comes to education. In education, the Netherlands do not seem to be doing enough. Immigrants can access compulsory and non-compulsory education in the Netherlands, regardless of their legal status. Schools still receive basic funding and training to meet pupils' specific learning needs, although standards vary across schools and cities. These results tell us that, despite strong anti-discrimination legislation, there are still undesired practises in education, the labour market and so on.

The other international project, which I coordinated myself together with professor Guus Extra, is the Language Rich Europe project. We carried out this research in 18 European countries. We first examined legislation coming from the European Commission and the European Parliament on multilingualism. The European Union and its institutions fully support diversity and multilingualism in Member States. Just like your current investigation, our research aimed at finding out the gap between policy and practice. To our astonishment, there is a much wider gap between policy and practice. Many Member States of the European Union do not follow the European rules and legislation.

Based on the research evidence, we can easily claim that the discrepancy between policy and practice, as well as between the legislation and its implementation, seems to be large. Accurate implementation is a big challenge, but we have greater challenges in the Netherlands. In this parliamentary investigation, your main research question is: what are the causes of and possible solutions to the gap between the law on paper and the law in practice when it comes to discrimination?

As I reported from the MIPEX research findings, the law on anti-discrimination is one of the good ones in Europe. The problem is in the practise. In this respect, I believe it is more important to understand the causes of discrimination than to document the forms of discrimination. We can carry out the most comprehensive research, but will discrimination then disappear from society? Besides, we may have the best legislation, but as long as there is segregation and polarization, based on differences in heritage of Dutch citizens, it will not be possible to get rid of discrimination.

In the meeting of 25 May, one of the committee members asked: what is discrimination? Simply said, discrimination is the unjust or prejudicial treatment of different categories of people, especially based on their skin

colour, age, sex, ethnicity, heritage or disability. We make the mistake to think that discrimination is mostly directed at certain population groups. The object of discrimination, however, cannot be brought down to ethnicity or heritage alone. The forms of discrimination of people with handicaps are even more hurtful than other forms of discrimination. This also has to receive large attention in your research design. Include for instance the deaf and hard of hearing in your research, to see the extent of discrimination they are facing. People with handicaps encounter more systemic discrimination than any other population groups in the Netherlands. They are being treated as a burden on society. There is a strong mindset behind this kind of discrimination. The most common form of discrimination that people talk about in education, is ethnic, linguistic or heritage-based discrimination.

As you indicated in the beginning of your research description, it is normal to talk about different population groups in a diverse society. In the Constitution this right is secured as well. However, if the way in which we frame these population groups leads to discrimination, or normalizes the differential treatment, we need to pay attention to the construction of inter-ethnic boundaries. How do we construct these mental walls? We need to pay attention to these differences. Public institutions, schools, we as researchers, the media and politics contribute to the normalization of differential treatment of various population groups in society.

Let me give some concrete examples, so that we can critically reflect on my remarks and analyse them. The Netherlands Institute for Social Research, SCP, produces insightful reports on different societal questions. Over the years, I have examined the SCP reports on school age human differences between different population groups. In the past, they talked about «westerse en niet-westerse allochtonen». These days, they use terms like Turkish Dutch or Moroccan Dutch people. Semantically speaking, the core issue here is the identification of these young people with the heritage of their parents and even their grandparents. In most documents, researchers and experts refer to these Dutch citizens based on their ethnic, linguistic or religious heritage. In the academic literature we refer to this as otherisation. We constantly continue to otherize certain population groups. Based on my research, I know that most of these young Dutch people, whose ancestors come from different migration backgrounds, do not identify themselves as «ethnic others», but simply as Dutch nationals. They want to be included instead of excluded.

If impactful public institutions like SCP, CBS, the media and politics continue to identify these young people with their heritage, this normalizes their otherization. If state institutions, researchers and the media refer to students from different backgrounds on the basis of their ethnic heritage, they normalize the construction of inter-ethnic boundaries. Without realizing this, we construct mental boundaries, leading to ethnic, linguistic or religious segregation, which is the cause of most discrimination in society.

Inclusion is the best formal integration strategy. By constantly referring to differences in terms of heritage, you might be excluding certain population groups. Referring to a young woman or man as a migrant, whereas this person is the third-generation descendant of a migrant family, does not facilitate inclusion, but exclusion. You tell these people: you are different, and your difference might be the cause of your differential treatment.

All kinds of educational policies are implemented in the schools by the teachers. School teachers are human beings and they carry the same common mental images in their minds. If schools, public institutions, the statistics bureau, the media and politics refer to a section of the students as Turkish or Moroccan Dutch, these differences are normalized in their mind. When referring to their parents, they do not mind talking about Turkish or Moroccan parents.

This mental boundary construction has far-reaching implications in education. A colleague from the university of Ghent, Peter Stevens, investigated into race, ethnicity and educational inequality in the Netherlands. The research was published in 2011, but in terms of current practice, not much has changed in the Netherlands, unfortunately. Stevens criticized the research culture in the Netherlands by calling it «political arithmetic», in which school age human differences between various population groups are compared based on quantitative procedures. Based on quantitative analysis of representative samples of pupils and schools in the Netherlands, reports published by the SCP conclude that non-western ethnic minority pupils start and finish primary education with considerable arrears in mathematics and Dutch language, compared with the native Dutch population. The researchers used ethnicity or heritage as the most important variable in documenting the differences between population groups. However, when we closely analyze the data by controlling social capital factors, such as the education level and the income level of the parents, we clearly see that it is not ethnicity, but the socio-economic status of the parents that explains the human differences among children.

By focusing on the false categories, such as ethnicity and migration heritage, inaccurate research outcomes are produced. By comparing the results of children by categorizing them into ethnic groups like Turkish, Moroccan, Surinamese, Antillian as well as low socio-economic Dutch, high socio-economic status Dutch researchers simply maintain ethnic categories and contribute to the stigmatization of certain population groups. If we carry out analysis by controlling the socio-economic status of the parental background, we see no significant differences between population groups, but we see differences between children who come from disadvantaged backgrounds and children who come from high social capital backgrounds.

By maintaining ethnic categorization in research and education, we normalize ethnic differentiation and normalize the discourse used to identify such groups. We complain about ethnic profiling by the police force and the taxation office, but the same kind of ethnic profiling is going on in the education sector. Researchers in academia contribute to ethnic profiling by using inadequate categories as research variables. The Dutch government and public institutions use terms as «autochtoon», to describe indigenous, native and authentic Dutch people, and «allochtoon» to identify those who are non-native: born elsewhere, and basically outsiders. Fortunately, there is a change, of course.

Being an in-group or out-group member, makes a large difference. If we constantly refer to certain people as less legitimate members of society, it is inevitable that ethnic stratification emerges and that certain groups are discriminated against. There are issues of language banning in the school yard. But that is a long discussion. We have no time for it. By not allowing young children to speak a language other than Dutch on the school ground, we might be giving the message that their linguistic and cultural heritage is not admissible at the school ground.

De **voorzitter**: Meneer Yağmur, zou u richting een afronding willen gaan?

De heer **Yağmur**: Yes, my last two sentences.

It is important that your research design pays attention to the dynamics of inter-ethnic boundary construction and its possible consequences. In education, it is highly advisable that we start using different approaches in research in the first place. Instead of ethnic or heritage categories we need to use social categories, which is more meaningful and leads to more accurate outcomes. Teacher training programmes need to be revised in line with the needs of the current society. It is crucial that young teachers from all backgrounds get supported in becoming teachers.

These are the issues I wanted to address. If there are any questions I will be very happy to go into further details. Thank you for your time.

De voorzitter: Dank u wel. We gaan nu naar de vragenronde. We zullen dan ook zien welke vragen er zijn vanuit de commissie. U laat met uw bijdrage, of beter gezegd, u drieën laat weer met uw bijdragen zien hoe goed het voorwerk is dat gedaan is door onze ambtelijke staf. U vult elkaar namelijk heel erg mooi aan. Bij u wordt ook duidelijk dat de wetgeving er op zich redelijk uitziet, maar dat het niet alleen in gedrag zit. Woorden doen er zeker ook toe. Daarmee wordt dus indirect een systeem al dan niet in stand gehouden.

We gaan naar de vragen. Omdat mevrouw Terlouw er niet is, die over het algemeen een flinke lijst met vragen neerlegt, zoals de commissieleden weten, ben ik iets soepeler dan onze eigen voorzitter. Hij staat altijd maar één vraag toe. Als u stiekem naar twee gaat, kan dat, gezien het feit dat mevrouw Terlouw er niet is en er een commissielid minder aanwezig is. Ik begin bij mevrouw Prins van het CDA.

Mevrouw Prins (CDA): Dank u wel. Ik heb aan de heer Crul de volgende vraag. Hoe kijkt u vanuit uw perspectief, vanuit de signalen die u ons heeft meegegeven over de oorzaak in het systeem – daar zoeken wij volgens mij ook uitdrukkelijk naar – naar het advies van de Onderwijsraad om de schoolkeuze te vertragen en te verlaten? «Verlaten» is eigenlijk een beter woord. Helpt dat? Is dat een beginnetje? Kunnen we bepaalde zaken omkeren naar een positieve aanpak, of zijn er nog andere adviezen, even los van wat u net heeft aangegeven, die u ons mee zou willen geven op dat onderwerp, juist wat betreft die systemen?

De voorzitter: We inventariseren eerst de vragen. Daarna kunt u gebundeld antwoorden. Wellicht liggen sommige vragen in elkaars verlengde. Mevrouw Prins, gaat u verder.

Mevrouw Prins (CDA): Ik ga dan naar mevrouw Hooge. Ik was even verrast door het feit dat u denkt dat onze opzet slechts één lijn zou kunnen pakken. Misschien hebben wij op dat punt iets niet goed neergezet. Ik zou graag zien wat dat dan is. Ik denk juist dat het er ons om gaat wat er in de systemen zit in de wet- en regelgeving én wat dat voor ons kan betekenen in houding en in gedrag. Ziet u waar wij u op het verkeerde been hebben gezet? Dan kunnen we daar wat mij betreft iets mee doen.

Even kijken. Ik moet dat waarschijnlijk in het onderzoek zelf doen, maar u had het over mensen met een beperking. Denkt u dat het advies van de Onderwijsraad alleen gaat over mensen met een lichamelijke beperking, of ook over mensen met een verstandelijke beperking? Dat punt wil ik graag even meepakken.

Dan heb ik als laatste een vraag aan de heer Yağmur. Ik hoop dat ik de naam goed uitspreek. Ik worstel er eigenlijk mee dat ieder mens uniek is, en dat ieder mens voor een deel ook wordt gevormd door zijn achtergrond en door waar hij vandaan komt. Als je dat weet, helpt je dat, juist in het onderwijs, om iemand de kansen te geven en om aandacht te geven aan dat stukje achterstand, zodat diegene weer gelijk kan komen. Als we de taal zo gaan neutraliseren dat je dat verschil niet meer kunt zien en kunt hanteren, hoe gaan we dan om met de uniciteit van elk mens, op een manier dat je het ook kunt begrijpen? Het helpt soms als je weet vanuit welke achtergrond een kind komt, want dan kun je er ook naar kijken. Ik ben dus een beetje zoekende naar waarom wij de verschillen niet meer zouden mogen tonen. Moeten we niet juist veel meer de kant opgaan dat we de verschillen positief gaan duiden, in plaats van het als iets negatiefs te zien? Dat bracht u bij mij op toen ik luisterde naar uw verhaal over de relevantie van woorden en woordgebruik.

De **voorzitter**: Dank u wel. Dat was een iets ruimere interpretatie van «twee», maar het kon nog. Mevrouw Baay-Timmerman, 50PLUS.

Mevrouw **Baay-Timmerman** (50PLUS): Dank, voorzitter. Ik wou beginnen met de heer Crul, die de nadruk legde op het verschil in benadering tussen de voorschool en de crèche, en dat daardoor al een taalachterstand ontstaat, die later nog maar gedeeltelijk ingehaald wordt op de basisschool. Moet ik daaruit afleiden dat er al in zo'n enorm beginstadium een soort gap, een soort kloof, ontstaat? Zou dat dan inderdaad met een simpele oplossing, namelijk het samenvoegen van de crèche en de voorschool, dus door er één instituut van te maken, opgelost kunnen worden?

Dan een vraag aan mevrouw Hooge, die zegt dat het inderdaad niet alleen maar een kwestie van aanpassing van wetgeving is en het daarin duidelijk verwoorden en specifiek benoemen van discriminatie in allerlei bijzondere gevallen, om discriminatie te voorkomen. Zij noemde ook de bewustwording van discriminatie. Je moet het menselijk gedrag veranderen. Maar het blijft natuurlijk ongelofelijk lastig om dat dan ook heel concreet te maken. Ik zou graag nog wel iets nader van mevrouw Hooge willen horen hoe zij zich dat voorstelt.

Tot slot heb ik een vraag aan de heer Yağmur. Hij vroeg, volkomen terecht, aandacht voor discriminatie omtrent personen met een lichamelijke beperking. Ik vraag me wel het volgende af, een beetje in navolging van mevrouw Prins. Er zijn natuurlijk bepaalde groepen die juist met heel veel nadruk vragen om speciale aandacht voor hun etnische afkomst. Hoe verhoudt dat zich daar dan toe?

Dank u wel.

De **voorzitter**: Dank u wel. Mevrouw Stienen, D66.

Mevrouw **Stienen** (D66): Volgens mij is hier een gewoonterecht ontstaan van het stellen van drie vragen, één per persoon. Die vrijheid neem ik ook.

De **voorzitter**: Toen ik mevrouw Prins de ruimte gaf, dacht ik: als er één iemand is die daarop gaat reageren, is het mevrouw Stienen. Ik wist dat dus van tevoren.

Mevrouw **Stienen** (D66): Het is het lerend vermogen van deze commissie, hè?

Ik heb een vraag voor de heer Crul. Ik ben helemaal blij met uw analyse, namelijk dat we naar de grondoorzaken moeten kijken. Maar ik ben wel benieuwd hoe dit doorwerkt in andere vormen van onderwijs dan het vormende onderwijs. Denk aan de inburgeringsopdracht die er ligt omtrent taalonderwijs, bijvoorbeeld bij gemeenten, maar ook aan het leren op latere leeftijd. Voor deze groep is een leven lang leren altijd positief, denk ik, maar voor heel veel andere mensen klinkt «leren» altijd als iets engs, waarbij je weer de klas in moet.

Voor mevrouw Hooge heb ik een opmerking. U had het erover dat het van belang is dat we meenemen wat mensen in de onderwijssector te vertellen hebben. Heeft u het dan over ervaringsdeskundigheid, waar we het ook al met anderen over hebben gehad, en over de overladenheid van onderwerpen in klassen? Er stond ook expliciet in de opdracht wat voor soort onderwerpen je nog in de klas kunt bespreken. Dat ging over dat verhaal dat je niks meer kunt zeggen vanwege antisemitisme, maar ook vanwege racisme of discriminatie.

Tot slot heb ik een vraag aan de heer Yağmur. I'm very intrigued by ... Not intrigued. I'm actually very happy with what you told us about multi-ethnicity and multi-identities. Do you know examples of countries in the Council of Europe, Member States for example, where things have been

done in a really good way, so we can look at positive examples as well, from your point of the research?
Thanks.

De **voorzitter**: Dank u wel. Dat was buitengewoon kort. Dank u wel daarvoor. De heer Frentrop, Forum voor Democratie.

De heer **Frentrop** (FVD): Dank u wel, voorzitter. Ik heb eerst een vraag aan meneer Crul. U wees op de institutionele discriminatie die voorkomt. Zoals u het vertelt, begint dat al bij de voorschool. Dat is dan gebaseerd op een taalachterstand. Het gaat dan om kinderen die thuis niet goed Nederlands leren spreken. U schetst dat het systeem daardoor helemaal misloopt. Vindt u niet, zoals ik dat ook vind, dat dat geen taak is voor de overheid en dat ouders ervoor moeten zorgen dat hun kinderen goed Nederlands spreken? Vindt u ook niet dat je van de overheid alleen kan verwachten dat die goed onderwijs aanbiedt aan kinderen die de Nederlandse taal machtig zijn?

Dat brengt mij ook op het betoog van meneer Yağmur, dat ik niet helemaal heb kunnen volgen. Ik denk dat het effectiever zou zijn geweest als dat schriftelijk bij de commissie was ingediend, omdat hij het in het Engels wilde doen. Misschien is dat een suggestie voor de toekomst. Ik vraag mij eigenlijk ook af, al luisterend naar dat betoog, of het wel verstandig is als er in Nederland onderwijs wordt gegeven door mensen die dat niet in het Nederlands kunnen of willen doen.

De **voorzitter**: We zijn hier niet om die discussie met elkaar te voeren, noch om onze gasten te bekritisieren.

De heer **Frentrop** (FVD): Ik signaleer dat wij hier in de Eerste Kamer een betoog te horen krijgen in niet erg goed verstaanbaar Engels. Het was ook een erg lang betoog.

De **voorzitter**: Ik stel voor dat we ons concentreren op de vragen.

De heer **Frentrop** (FVD): Ik geef alleen aan hoe de informatieoverdracht efficiënter kan. Ik zou willen voorstellen dat mensen die dat niet in het Nederlands kunnen, het voortaan schriftelijk indienen, wat mij betreft in het Engels, maar in het Frans of in het Duits mag ook. Ik zou dus willen voorstellen om dat dan schriftelijk bij deze commissie in te dienen. Tot slot kom ik bij mevrouw Hooge. Ik heb daarvan goed begrepen – ik vind het ook belangrijk dat ze dat signaleert – dat het onderwijs er niet is om gelijkheid te creëren. De bedoeling van het onderwijs is juist om ongelijkheid te creëren. We moeten het beste halen uit iedere leerling, uit ieder kind, maar in ieder kind zit niet hetzelfde. Ik vind het ook heel belangrijk dat ze zegt dat de regeldruk van het onderwijs het professionals moeilijk maakt om dat te doen, om die taak te vervullen. Ze zegt: focus nou op de toegang tot goed onderwijs voor iedereen. Dat brengt mij dan op mijn vraag. Ik dacht eigenlijk dat de toegang tot onderwijs in Nederland wel goed was geregeld. Misschien zou u kunnen uitleggen wat er nog aan verbeterd zou kunnen worden.

De **voorzitter**: Last but zeker not least is de heer Karakus, PvdA.

De heer **Karakus** (PvdA): Dank u wel. Dank u wel ook aan de inleiders. Ik begin bij de heer Yağmur. Meneer Yağmur, u noemde heel veel aandachtspunten. U gaf ook mee dat Nederland internationaal gezien maatregelen neemt tegen discriminatie. De vraag is of dat de juiste en effectiefste maatregelen zijn. Zou u, internationaal gezien, een paar maatregelen voor ons op kunnen sommen die effectiever zijn en ook de juiste maatregelen zijn voor Nederland om te nemen?

De tweede vraag is voor mevrouw Hooge. U had het over gelijke kansen met een vraagteken. U zei dat het een middel is om bestaande ongelijkheid te handhaven. Dat zou de suggestie kunnen wekken dat het direct al discrimineert. Kunt u misschien wat meer verduidelijken wat u daarmee bedoelt? Ik denk dat we het met elkaar eens zijn dat er gelijke kansen moeten zijn. In de praktijk zie je gewoon dat ook in die oude stadswijk en ook bij mensen met een migratieachtergrond het opleidingsniveau stijgt. Het verschil is er nog wel, maar je ziet daarin wel groei. Ik zou graag een verduidelijking willen van wat u daarmee bedoelt, om misverstanden te voorkomen.

Meneer Crul, u had het over het schoolsysteem. Ik denk dat ik daar een heel eind in met u mee kan gaan. Dat neemt niet weg dat je binnen een systeem mensen hebt die functioneren en ook andere keuzes kunnen maken. Het systeem belemmert het niet om een ander advies te geven aan de kinderen. Dus met andere woorden: waar zit ruimte voor de schoolbesturen en de professionals? Ik denk dat we daar ook naar op zoek moeten gaan.

De **voorzitter**: Dank u wel. Ik stel voor dat we in dezelfde volgorde de vragen gaan beantwoorden. De heer Crul heeft nu het langst moeten luisteren naar de anderen. We doen het dus in dezelfde volgorde. Als eerste geef ik het woord aan de heer Crul.

De heer **Crul**: Dank u wel voor alle vragen. Voor mij is dit eigenlijk een mooi bruggetje om naar de oplossingen te gaan voor het schoolsysteem. Je kunt dan mooi beginnen bij de voorschool en bij de samenvoeging van de voorschool en de crèche. Dat is feitelijk mogelijk. Je ziet ook in andere landen dat dat het normale systeem is. Dat zie je bijvoorbeeld in landen als Zweden en Frankrijk. In Frankrijk gaan kinderen al op 2,5-jarige leeftijd samen naar de voorschool, en in Zweden nog eerder. Je ziet dan dat kinderen door die interactie hun Nederlandsetaalachterstand vaak inhalen. Op het moment dat ze dan naar het basisonderwijs gaan in Zweden of in Frankrijk, hebben ze al een belangrijk deel van die achterstand ingehaald. Dat is, denk ik, ook een klein bruggetje naar de vraag van de meneer van Forum. Ik vind het altijd interessant, ook in de politieke discussie, dat er partijen zijn die sterk aandringen op integratie en assimilatie. Dat vindt eigenlijk alleen plaats als je groepen met elkaar naar school laat gaan. Maar het zijn juist vaak ook die groepen die tegen het samenvoegen van dit soort voorzieningen zijn, waardoor leerlingen zonder en met migratieachtergrond elkaar ontmoeten, van elkaar dingen leren en ook de Nederlandse taal beter leren beheersen. Datzelfde geldt voor de witte vlucht in het basisonderwijs. Er is enerzijds een pleidooi voor integratie en assimilatie, maar het zijn vaak deze mensen zelf die er niet voor kiezen om hun kinderen met andere kinderen naar school te laten gaan.

Als je dan kijkt naar het basisonderwijs, het inhalen van de taalachterstand en ook naar andere manieren om dat advies vorm te geven, dan hebben we in Nederland eigenlijk een interessant en ook weer vrij uniek systeem. Vanaf groep 4 houden we via allerlei toetsen de ontwikkeling van de kinderen bij. Je zou eigenlijk vanaf groep 4 tot groep 8 mooi voor alle kinderen in beeld kunnen krijgen wat de ontwikkeling van die kinderen is. En dat kunnen we ook met de huidige systemen. Van kinderen die een snelle ontwikkeling doormaken van groep 4 tot groep 8 en die dan in groep 7 op vmbo-t-niveau worden getest, zou je kunnen zeggen: die maken een zodanige ontwikkeling door dat het logisch is dat die ook door kunnen groeien naar een havoniveau of zelfs naar een vwo-niveau. Dat zijn veel objectievere manieren om zo'n advies vorm te geven. Maar kinderen die misschien de hele periode van groep 4 tot groep 8 op vmbo-t-niveau scoren en geen ontwikkeling laten zien, zou je niet zo'n extra kans moeten geven om naar het havo te gaan. Als je dat soort objectieve manieren gebruikt, dan voorkom je dat die kinderen van

hoogopgeleide ouders bij wie eigenlijk geen ontwikkeling te zien is van groep 4 tot groep 8, toch een havoadvies krijgen, terwijl andere kinderen die een sterke ontwikkeling doormaken maar misschien uit laagopgeleide gezinnen komen, die kans niet krijgen. Het is dus mogelijk om dat advies verder te objectiveren en die stereotyperingen en de druk van hoogopgeleide ouders te voorkomen. Dat kunnen we gewoonweg invoeren. Hetzelfde kun je over het mbo zeggen. We weten dat het mbo een opstap is naar het hbo, maar we richten het op dit moment nog niet als zodanig in. Dat kunnen we wel doen door met name voor de mbo 4-trajecten ook docenten aan te nemen en een curriculum te ontwikkelen dat echt een goede voorbereiding is op het hbo. Dus met al die stappen kunnen we eigenlijk het systeem repareren.

Als laatste een leven lang leren. Dan wil ik toch weer even een voorbeeld gebruiken dat ik eigenlijk had willen gebruiken in mijn inleiding. Maar dat had ik, gezien de tijd, niet gedaan. Dat betreft vluchtelingenkinderen die op een leeftijd van 10 tot 14 naar Nederland komen en vaak in internationale schakelklassen terechtkomen. In die korte periode moet dan natuurlijk ook de Nederlandse taal bijgespijkerd worden. Dan zie je aan het eind van het traject dat er in die korte periode eigenlijk niet veel mogelijk is en dat 80% tot 90% van die leerlingen vervolgens doorgaat naar mbo 1 of 2. Dus eigenlijk ongeacht de cognitieve capaciteiten van die leerlingen komen ze op het laagste niveau van het mbo terecht, waar kinderen zitten met ernstige leerproblemen en met ernstige cognitieve problemen. We zetten al die vluchtelingenleerlingen in dat mbo 1 en mbo 2. Vervolgens hebben we dan een leven lang leren, maar zij moeten eigenlijk stapelen van mbo 1 naar mbo 2 naar mbo 3 naar mbo 4 om op het hbo terechtkomen.

En als ze dan 18 jaar zijn en ze hebben nog niet de legale status bereikt, verliezen ze vervolgens ook nog het recht om dat onderwijs af te maken. Vervolgens, als ze dan alsnog een status kregen, wat velen van hen vaak ook krijgen, dan zie je dat ze onmiddellijk de arbeidsmarkt op moeten. Want dat is de verplichting die we dan hebben, terwijl juist deze vluchtelingenkinderen heel veel baat zouden hebben bij een leven lang leren om een opleiding af te maken. Er spelen wederom weer allerlei dingen. Ze worden niet gediscrimineerd als vluchtelingenkind, maar in het systeem zit eigenlijk ingebakken dat ze nooit echt een reële kans krijgen om succesvol te worden in het onderwijs en later ook bij te dragen als Nederlandse burgers aan onze samenleving.

De heer **Frentrop** (FVD): Voorzitter, mag ik even een vervolgvraag stellen?

De **voorzitter**: Laten we eerst even de anderen laten antwoorden. Dan kijken we ook even hoe we in de tijd zitten en bepalen we hoe we het doen met de vervolgvragen.

Mevrouw Hooge, het woord is aan u.

Mevrouw **Hooge**: Dank voor uw vragen. Mevrouw Prins vroeg waardoor ik op het verkeerde been werd gezet, omdat ik zo duidelijk vroeg waar het om te doen is in het onderzoek. Dat zijn die twee afslagen. Ja, dat zit 'm vooral in wat ik zei bij pagina 3 onder oplossingen. Daar staat uitdrukkelijk: als het gaat om gedrag en mindset, dan is het natuurlijk belangrijk wat er wordt gezegd, bij campagnes en in het onderwijs. Dat zette mij op het verkeerde been. Ik wijs op wat ik heb gezegd in mijn inleiding. In het ketenmodel is de wet het kader voor beleid. Ik heb aangegeven dat minstens andersom het ook zo is dat beleid een kader is voor de inzet van wet- en regelgeving als sturingsinstrument. Daarmee is er ook dus niet alleen de focus op effectiviteit van wetgeving voor antidiscriminatie, maar wordt het veel breder. Dan is de vraag aan u als commissie: gaat u dat zo breed of zo smal aanpakken?

Leerlingen zitten met een beperking. Ja, lichamelijk en verstandelijk.

Mevrouw Timmerman vroeg hoe ik kijk naar de werking van antidiscriminatiewetgeving en of dat iets betekent voor gedragsverandering of voor – laat ik het zo zeggen – de mindset van professionals in die verschillende domeinen. In ieder geval is er altijd een symbolische werking van wetgeving, die we niet hoeven te onderschatten. Dat gaat natuurlijk altijd samen met een heleboel andere instrumenten, zoals ik al heb geschetst, en met name communicatieve instrumenten die gezien de problematiek van discriminatie – dat gaat over wat in systemen is ingebakken maar ook over onbewust, bewust of intentioneel gedrag – heel belangrijk zijn. En wetgeving als instrument heeft daar dan bijvoorbeeld een codificerende werking bij, of de werking, om het dus heel symbolisch te zeggen: dit is wat gewoon niet mag. Ik heb dus geprobeerd om die wetgeving te plaatsen in het hele arsenaal dat de overheid tot haar beschikking heeft om dat beleid te voeren. Ik zou dat beleid in ieder geval definiëren als beïnvloeding van gedrag en sociale interactie.

Mevrouw Stienen vroeg wat ik precies bedoelde met ervaring en praktijkkennis. Van wie? Ik bedoelde daarbij uitdrukkelijk de onderwijsprofessionals in het onderwijs, zoals leraren en schoolbestuurders, en degenen die dus die publieke dienstverlening uitvoeren. Het is dus ook breder. Ik had het niet over deskundigen as such. Het is bij het maken van beleid, maar ook bij het maken van wetgeving, zeker met het oog op hoe dat gaat uitpakken in de praktijk, ongelofelijk belangrijk om de ervaring en praktijkkennis van de mensen die daarmee werken en die daar uitvoering aan geven, op tijd mee te nemen. Dat weten we eigenlijk al heel lang. Ik had het inderdaad over de overladenheid. Het onderwijs krijgt vanuit de samenleving en vanuit de politiek zeer veel opdrachten mee. Er worden zeer veel onderwerpen geagendeerd in scholen, via het curriculum, maar ook met opdrachten en ook vanuit wetgeving en beleid. Laten we eerst maar markeren dat dat natuurlijk ook heel terecht is. Er mag ook veel van het onderwijs gevraagd worden, omdat het onderwijs ook zón brede opdracht heeft, niet alleen kwalificeren, kennis overbrengen, maar ook socialiseren en ook een opvoedende taak. Het gaat er alleen om dat het voor het onderwijs dus ook heel belangrijk is om focus aan te brengen en om daar ook accenten in aan te kunnen brengen. En dat valt niet altijd mee als je ziet wat er op bestuurders en schoolleiders afkomt in wet- en regelgeving.

U vroeg voorts: gaat het dan ook om zaken als wat je in de klas kunt bespreken? Het is natuurlijk ook bekend dat er een aantal onderwerpen zijn die lastig en moeilijk zijn en waarvan de bespreking in de klas voor leraren als gevaarlijk terrein voelt. Dat is zeker een vraagstuk dat aan de orde is. Dat is ook al zou oud als de weg naar Rome. Nogmaals, omdat die maatschappij de school binnenkomt en ook alle opvattingen, overtuigingen en ontwikkelingen. Dus diezelfde schuring, conflicten en botsingen zitten gewoon in de klas. Maar als het gaat om waar we het hier over hebben, over antidiscriminatie, dan denk ik dat niet alleen het bespreken belangrijk is – dat zit ook meer in die burgerschapsopdracht – maar dat het veel belangrijker is om je af te vragen: wat leef je voor? Wat voor mindset zit er zowel in het systeem als in het gedrag van leraren, volwassenen en kinderen in die scholen en bij die opleidingen? Want daar gaat het over, over de vraag: hoe bejegen en benader je elkaar? En we weten dat misschien wel meer invloed uitgaat van die cultuur, van die bejegening, van wat wordt voorgeleefd, dan van waarover gepraat wordt en waarover kennis wordt overgedragen.

Ik beaam in de richting van de heer Frentrop dat het bij gelijke kansen in het onderwijs niet zozeer gaat om gelijke uitkomsten. In mijn oren gaf hij dat aan. Maar het gaat inderdaad om gelijke kansen. Dat heb ik vertaald als: rechtvaardige kansen, een rechtvaardige gelegenheid om toegang te hebben tot goed onderwijs. Hij vraagt: dat is toch goed geregeld? Op papier. In de wet is dat deels goed geregeld, maar deels ook niet, want er is een flink aantal barrières door ons hele onderwijsstelsel heen. Professor

Crul heeft daarover al het een ander uitgelegd. Daarbij is ook vastgelegd en ingebakken in het systeem dat er gewoon drempels zijn die de toegang verhinderen. Zo is er voor kinderen die een vmbo-t-diploma hebben een hoge drempel om naar het havo te kunnen gaan. Zo zijn er drempels richting het hoger onderwijs en zo zijn er bijvoorbeeld ook drempels binnen het voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld met het kiezen van een profiel. Dus die toegang tot onderwijs is niet altijd goed geregeld. Het tweede daarbij is dat het aanbod van goed onderwijs ongelijk is. Inspectie heeft keer op keer uitgewezen dat Nederland internationaal in de top 3 staat van grote kwaliteitsverschillen tussen scholen en opleidingen. Dat betekent dat het van toeval afhankelijk is, dat het afhankelijk is van waar een kind of student woont en naar een school of een opleiding kan gaan, of je goed onderwijs krijgt. Er zijn dus geen gelijke kansen op toegang tot goed onderwijs. Dat is een probleem. En zeker als gevolg van het huidige lerarentekort zien we een samenballing op scholen met relatief veel kinderen met een lagere sociaaleconomische achtergrond. Die scholen hebben een moeilijke opgave. Daar slaat het lerarentekort harder neer en daar staat de kwaliteit nog eens extra onder druk, wat betekent dat die kinderen dus geen toegang hebben tot kwalitatief goed onderwijs. Dat is een heel belangrijk aandachtspunt in het onderwijs. Ik wil ook nog even de aandacht vestigen op het advies Later selecteren, beter differentiëren van de Onderwijsraad. Mevrouw Prins deed dat ook in haar vraag aan professor Crul. Dat advies is niet een oplossing voor alle problemen wat betreft gelijkheid en gelijke kansen in het onderwijs, maar het gaat speciaal in op het moeilijke knelpunt van de overgang van groep 8 naar het voortgezet onderwijs. De Onderwijsraad adviseert om het moment van selectie uit te stellen na een driejarige brugperiode, maar de raad adviseert ook om beter te selecteren. Beter selecteren betekent aan de ene kant niet leerlingen én leraren wegstoppen in niveaus en ze daarin houden. Dat gebeurt al vanaf de basisschool, juist ook omdat we op de basisschool over een kind van 8 jaar bijvoorbeeld zeggen dat het vmbo-t is. Dus stoppen met dat niveaudenken en meer uitgaan van leerpotentieel, dat vasthouden en tegelijkertijd onafhankelijke landelijke toetsen gebruiken om als het nodig is aan het eind van zo'n driejarige periode het niveau vast te kunnen stellen. Want dat werkt ook goed tegen discriminatie.

Tot slot de vraag van de heer Karakus. Zo werkt het systeem. Het onderwijs kan als systeem ongelijkheid kleiner maken en meer kansen geven, maar het onderwijssysteem, omdat het de samenleving reflecteert, wordt ook benut door hoger opgeleide en in een hoger sociaal milieu verkerende ouders om meer en beter onderwijs te verkrijgen voor hun kinderen en studenten. Dat noemen we ook wel het mattheuseffect, en dat zit altijd in onderwijssystemen. Ik heb dus niet gezegd dat het zo moet zijn; ik heb gezegd dat het zo is. En het is ook goed om oog te hebben voor die twee kanten. Dus het onderwijs creëert als systeem daarnaast ook sociale segregatie. Dat heeft professor Crul ook goed uitgelegd. Dat begint inderdaad al in die vve-periode en dat gaat vooral heel hard door in het voortgezet onderwijs, waar we letterlijk een tweedeling creëren waardoor kinderen met verschillende sociale achtergronden elkaar niet meer op school ontmoeten.

Dank u wel.

De voorzitter: Dank u wel. Tot slot in deze ronde de heer Yağmur.

De heer Yağmur: Thank you very much, mister Chairman. I would like to reflect on some of the comments. Ik spreek ook een beetje Nederlands, maar uit respect wil ik Engels met u spreken, zodat ik mezelf goed kan uitdrukken.

De **voorzitter**: Ik beschouw de kritiek van de heer Frentrop ook als kritiek op de voorzitter. De voorzitter heeft namelijk gewoon toestemming gegeven in het proces om u Engels te laten spreken. Dat is iets voor de commissie en niet voor u; u heeft gewoon toestemming om Engels te spreken. Ik kan me heel goed voorstellen dat u dat ook nu gewoon weer doet.

De heer **Yağmur**: Dank u wel, meneer de voorzitter. I value that very much and I appreciate it. I know that we live in a very liberal and democratic society. I also value the social cohesion and unity in the Netherlands. I have been living in this country for a long time and I am very happy to live in the Netherlands because of its freedom of speech, because of its democratic system and so forth. So, I have a lot of «waardering» for the Netherlands: being critical comes out of empathy. This is very important. If you meet with certain things, you like to improve them. That is why you put your hand under the stone, as we say in Turkish.

I have written about some of these issues in a synthesis paper, published in a multilingual journal. It dealt with the European discourse on minorities, let us say the immigrant groups and people coming from an immigrant heritage and so forth. In this paper, I explain that on the one hand we have the call for inclusion and for integration. But on the other hand, we have certain structural mechanisms as professor Crul explained, that block integration in the most effective way. For instance, school segregation and «witte vlucht» are some of the issues that we need to deal with. I would be very happy to share this paper with the committee members. All the opinions are presented in a critical, but constructive way.

With regard to heritage and diversity, it is of course important that there is no doubt that all of us are the product of our own heritage. This is true for me, personally, as well. We should pay attention to that. But it is an issue if your difference becomes your disadvantage. I would like to reflect on the Australian policy, for instance, versus the policy of Germany, without reflecting on the Netherlands. In the Australian context, if you are born on Australian soil, you automatically acquire Australian citizenship and you are not registered in the population register as having this or that ethnic heritage, but as being Australian. On the contrary, what we see in Germany for instance, is that the «right of blood»-criteria is used. Even if you are a third-generation person, coming from a Polish, Turkish or Moroccan background, even if you are born on German soil, you do not automatically acquire German citizenship. This is something we might reflect on. It has implications for the sense of belonging and for identity. My point is: there are many young people, coming from a migration heritage, who are proud to call themselves Dutch. They want to belong to the Dutch society. They do not want to be identified as «other», but they want to be identified as Dutch. Why this insistence on registering the birth country of the parents or grandparents of these people who come from different ethnic heritages? This needs to be taken up. I want you to reflect on this later on in your discussions, because in my understanding this leads to certain forms of segregation in society.

If the media and politics frame certain groups as problematic, heritage becomes a disadvantage. Otherwise, I am of course proud of my own heritage and my children's heritage and so forth. But we also want to be equal citizens in Dutch society. Rather than people's heritage, it should be their skills, their contribution to Dutch society and their potential that matter. That should be on the agenda.

One of the questions was whether there are any European good examples in terms of practice. I would be happy to refer again to this research of MIPEX. They order European countries in terms of their policies, on the basis of available policies. The Netherlands emerges not bad at all in that policy index, but with regard to its performance in the labour market, for

instance, and also in education, it seems that there are serious problems. The Dutch laws are on paper very effective. In education there are some problems. Sweden, for instance, seems to be doing quite well in that respect.

Mr Karakus asked how effective the legislation is. The Dutch laws on anti-discrimination are very effective on paper. They are ranked very high in this MIPEX research, but in terms of practice, well, you yourselves set up this committee, to work on the practice. You yourselves, as members of parliament, notice that there are certain irregularities in society. The taxation office affair was the last thing. That was the drop. Last year, the black lives matter issue brought this further to your attention, so that the parliament now will deal with this issue.

In education there are certain problems, but let me repeat that as a whole the Netherlands offers wonderful opportunities to all children, coming from different backgrounds. But there are also barriers. Like professor Crul explained, some of those barriers relate to language acquisition, which is the key factor when it comes to learning the Dutch language, being proficient in Dutch and performing well in the school system. We have to deal with such issues, so that we can give equal chances and have equal outcomes.

Thank you very much for your questions and for your time.

De voorzitter: U alle drie bedankt voor uw beantwoording. Ik zei net tegen de heer Frentrop: we luisteren eerst even naar alle antwoorden en dan kunnen we nog zien of er tijd is voor een tweede ronde. Een tweede ronde is nu echter niet meer mogelijk gezien de tijd. Op zich wil ik de heer Frenrop wel zijn aanvullende vraag laten stellen aan de heer Crul. Ik zeg erbij: de heer Crul daagde u wellicht een beetje uit. Ik stel wel voor dat u echt een vraag stelt en het debat beperkt tot de collega's hier.

De heer **Karakus** (PvdA): Ook ik heb de heer Crul vragen gesteld, maar daar heb ik nog geen antwoord op gekregen. Misschien kan hij die gelijk meenemen.

De voorzitter: Dames, vindt u het goed dat wij de heren Frentrop en Karakus nog even hun vraag laten stellen? Dat is het geval en dan geef ik daarvoor de ruimte. Maar houdt u het kort, want u wilt zelf ook om 11.00 uur naar de volgende afspraak. Het woord is aan de heer Frentrop.

De heer **Frentrop** (FVD): Dank u wel, voorzitter. Ik heb hetzelfde probleem als meneer Karakus. Ik had in de eerste ronde een vraag gesteld aan de meneer van de Vrije Universiteit, namelijk waar de verantwoordelijkheid ligt voor de Staat, de overheid, bij het inhalen van taalachterstand en waar die van de ouders ligt. Ik kreeg een antwoord over groepen die voor assimilatie zijn, maar hun kinderen toch naar aparte scholen sturen. Dat was dus niet wat ik had gevraagd. Mij gaat het om: waar begint de taak van de overheid bij het inhalen van taalachterstand? Zou de meneer van de Vrije Universiteit daar alsnog een antwoord op kunnen geven?

De voorzitter: Professor Crul. Dan gaan we naar de vraag van de heer Karakus.

De heer **Karakus** (PvdA): Heel kort. De focus ligt naar mijn mening op het schoolsysteem. Ik kan een heel eind met de heer Crul meegaan, maar waar ligt dan de verantwoordelijkheid van de professionals? Zij geven het advies. U begon uw verhaal met het lage advies. Waar zit de ruimte voor besturen en leraren?

Mevrouw **Stienen** (D66): I have a question for Mr Yağmur. You talked about MIPEX. I can understand that, but I meant the Council of Europe

and the Parliamentary Assembly of the Council of Europe. Do you know of any reports that could be helpful for our committee?

Mevrouw **Baay-Timmerman** (50PLUS): Een korte vraag. Ik geef een heel praktisch voorbeeld. Zou het helpen om kinderen door het dragen van een schooluniform meer saamhorigheid te geven in zo'n kader? Mijn kinderen zijn opgegroeid met 52 verschillende nationaliteiten. Het dragen van een schooluniform maakte dat zij zich allemaal tot één club voelden behoren.

De **voorzitter**: Aan wie stelt u die vraag, om het even concreet te houden?

Mevrouw **Baay-Timmerman** (50PLUS): Aan mevrouw Hooge.

De **voorzitter**: Goed. Er zijn dus nog vragen gesteld aan alle drie onze gasten. We beginnen met mevrouw Hooge, over het uniform, en dan gaan we daarna naar de heren.

Mevrouw **Hooge**: Die werking van het dragen van een uniform is bekend. Er zijn ook andere overwegingen bij het dragen van een uniform, maar goed. Ik zou daarop het volgende antwoord willen geven. Het is in dit land aan scholen om vorm te geven aan het leerplan, aan de didactiek en aan de pedagogiek. Als een school dit dragen van een uniform in het streven naar het tegengaan van de sociale segregatie een belangrijke maatregel vindt, zou dat kunnen, ja. Ik denk wel dat wij in Nederland van huis uit niet zo'n cultuur hebben in het onderwijs. Ik weet dat bijvoorbeeld in Portugal in de voorschoolse educatie alle kinderen dezelfde schattige schortjes dragen, zij het wel seksestereotiep: roze geruit voor de meisjes en blauw voor de jongens. Maar toch, het is een overweging. Het is een pedagogische keuze van de school.

De **voorzitter**: Dank u wel. Dan de vraag van mevrouw Stienen aan de heer Yağmur.

De heer **Yağmur**: Thank you very much, mevrouw Stienen. I will send you the report on the Language Rich Europe project. I will also see if I can provide you with other reports.

De **voorzitter**: Dank u wel. Wij zullen de rapporten uiteraard toevoegen aan ons dossier, zodat ze voor iedereen beschikbaar zijn. Meneer Crul.

De heer **Crul**: Eigenlijk zijn er twee dingen die belangrijk zijn. Enerzijds laat al het onderzoek zien dat het een slecht idee is dat ouders die slecht de Nederlandse taal spreken met hun kinderen in het Nederlands gaan praten op die jonge leeftijd. Wat wel werkt, is dat kinderen op zeer jonge leeftijd met leeftijdgenoten in aanraking komen van wie de eerste taal het Nederlands is. Dat was ook mijn opmerking: als het om effectieve overdracht gaat van de Nederlandse taal, is het beter dat dit in een schoolsituatie gebeurt, waar kinderen elkaar ontmoeten. Dus ik beveel van harte aan dat uw partij ondersteunt dat er een samenvoeging komt van voorschoolse educatie en de crèche.

De **voorzitter**: En de vraag van de heer Karakus aan de heer Crul? Meneer Karakus, kunt u uw vraag nog even kort herhalen? Ik zie de heer Crul nog niet kijken alsof er bij hem een lampje gaat branden.

De heer **Karakus** (PvdA): U had het over het schoolsysteem. In het begin had u het over een laag advies. Binnen het systeem hebben de professionals de ruimte. De vraag is: waar ligt de ruimte voor de professionals?

De heer **Crul**: Die ruimte is er natuurlijk wel degelijk. Ik refereer aan wat ik al eerder zei. Als je alles zou meenemen – een goede professional doet dat – en dus in groep 7 kijkt naar waar een kind in groep 4 is begonnen en wat de ontwikkeling is, dan heb je dus die ruimte om bijvoorbeeld een hoger advies te geven dan waar de toets op dat moment misschien een indicatie voor is. Neem als professional ook de ontwikkeling van de kinderen mee. Dan kan je ook een hoger advies geven. Over andere kinderen bij wie je die ontwikkeling ziet, kun je dan met meer professionele zeggingskracht tegen ouders zeggen: kijk, dit zien we in de ontwikkeling van het kind, dus een hoger advies is hier niet aan de orde. Dat is een veel meer professionele manier om met de schooladviezen om te gaan dan aan de druk van ouders gehoor te geven om een hoger advies te geven, terwijl het potentieel in de ontwikkeling van de leerling eigenlijk niet zichtbaar is, zoals mijn collega Hooge al zei.

De **voorzitter**: Dank u wel. Ik dank u alle drie voor uw bijdrage aan deze bijeenkomst. Daarmee geeft u onze commissie input om mee aan de slag te gaan en te kijken hoe we ons land op een aantal punten nog mooier kunnen maken. Dat is eigenlijk toch de gedachte. De twee heren die digitaal aanwezig zijn, krijgen hun cadeautje thuisgestuurd. Mevrouw Hooge, die hier fysiek aanwezig is, krijgt van mij haar cadeautje fysiek overhandigd, uiteraard op 1,5 meter afstand. Voor nu dank ik iedereen voor zijn of haar aanwezigheid.

Sluiting: 11.00 uur.