

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

N.C.M. Kroeze, J. van Delft en A. Munniksma

Samenvatting *Multicultureel onderwijs* wordt verondersteld bij te dragen aan gelijke kansen en positieve relaties tussen verschillende groepen. Het huidige onderzoek bekijkt of *multicultureel onderwijs* bijdraagt aan de *verbondenheid* van leerlingen met school. Terwijl *multicultureel onderwijs* volgens Banks (1993) bestaat uit vijf verschillende dimensies, brengt voorgaand onderzoek de vijf dimensies in beperkte mate in kaart. Daarop voortbouwend onderzoekt deze studie in hoeverre de ervaren aandacht voor de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* samenhangt met het *gevoel van verbondenheid* van leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*. Op basis van data verkregen uit vragenlijsten onder 348 middelbare scholieren (van 23 klassen op 4 scholen, 38% *migratieachtergrond*), laten multilevel regressieanalyses zien dat ervaren *multicultureel onderwijs* gerelateerd is aan een hoger gevoel van *verbondenheid* van leerlingen. De vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* hangen sterk met elkaar samen. Onafhankelijke dimensies zijn elk gerelateerd aan een hoger gevoel van *verbondenheid* met school. Alleen *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* (Dimensie 5) is – aanvullend op de andere dimensies – uniek positief gerelateerd aan het *gevoel van verbondenheid* onder leerlingen. De relaties tussen ervaren *multicultureel onderwijs* en *gevoel van verbondenheid* verschillen niet tussen leerlingen *met en zonder migratieachtergrond*. Op basis van deze bevindingen worden implicaties voor de praktijk besproken.

Kernwoorden verbondenheid, *sense of belonging*, multicultureel onderwijs, migratieachtergrond, voortgezet onderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 21 februari 2025

Ontvangen in gereviseerde vorm:
13 maart 2026

Geaccepteerd: 16 april 2026

Online: 25 juni 2026

Contactpersoon

Nikki Kroeze, n.c.m.kroeze@owinsp.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

-

1

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/fshfwe55

1 Inleiding

In Nederland wordt veel waarde gehecht aan onderwijs dat bij de leerlingen past: onderwijs dat aansluit bij de behoeften van leerlingen en scholen waarin leerlingen zich thuis voelen. De vrijheid van onderwijs, zoals in artikel 23 van de Grondwet geregeld, verankert het recht om een school te stichten en in te richten in lijn met een godsdienst, levensovertuiging of visie. Hierdoor hebben leerlingen de mogelijkheid om te kiezen voor een school die bij hen past en waarmee zij zich verbonden voelen. Het belang van het *gevoel van verbondenheid* - de mate waarin een leerling zich persoonlijk geaccepteerd, gerespecteerd, geïncludeerd en gesteund voelt in de sociale omgeving van de school (Goodenow, 1993) - wordt ondersteund door wetenschappelijk onderzoek. *Verbondenheid* met school is positief gerelateerd aan leerprestaties, motivatie en sociaal-emotionele en gedragsmatige uitkomsten (e.g. Fisher et al., 2015; Korpershoek et al., 2019; Sánchez et al., 2005; Stout & Wright, 2015).

De toenemende diversiteit van de leerlingenpopulatie, onder andere door de Wet passend onderwijs¹ en de groeiende culturele diversiteit in Nederland, brengt uitdagingen voor het onderwijs met zich mee. Onderzoek toont aan dat leerlingen met een *migratieachtergrond* verschillende obstakels in hun onderwijsloopbaan ervaren. Zij behalen minder vaak de referentieniveaus voor taal en rekenen, blijven vaker zitten en hebben meer moeite met de overgang naar een vervolgopleiding (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Ook wijzen verschillende onderzoeken uit dat leerlingen met een *migratieachtergrond* een lager *gevoel van verbondenheid* op school ervaren dan leerlingen zonder migratieachtergrond (Cerna et al., 2021; Chiu et al., 2012; Owusu-Agyeman, 2021). Hierbij wordt ook wel gesproken van een *verbondenheidskloof* (zie bijvoorbeeld Celeste et al., 2019). Gezien het belang van *verbondenheid* voor het leren van leerlingen, en met het oog op het bevorderen van kansengelijkheid is het dus essentieel om inzicht te krijgen in hoe scholen kunnen bijdragen aan het *gevoel van verbondenheid* van alle leerlingen.

Er zijn verschillende manieren om op school aan het *gevoel van verbondenheid* van leerlingen met diverse etnische achtergronden te werken, zoals goede leerkracht-leerling relaties en positieve relaties met klasgenoten (Meeuwisse et al., 2010), en het erkennen van, en afstemmen op, diversiteit in het onderwijs (Van den Bergh et al., 2023). Het erkennen van, en afstemmen op diversiteit, die aanwezig is binnen de samenleving en binnen veel scholen, staat centraal binnen *multicultureel onderwijs* zoals uitgewerkt door Banks (1993). Deze benadering biedt een analytisch raamwerk met vijf dimensies die richting geven aan de wijze waarop scholen aandacht kunnen besteden aan diversiteit. De dimensies van *multicultureel onderwijs* betreffen (1) *inhoudelijke integratie*, bijvoorbeeld door in de les voorbeelden uit verschillende culturen te gebruiken; (2) *reflectie op kennisconstructie*, bijvoorbeeld door leerlingen te laten nadenken over het culturele perspectief van de lesstof; (3) het *tegengaan*

2

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/fshfwe55

van *vooroordelen*, bijvoorbeeld door *vooroordelen* en *discriminatie* in de klas te bespreken; (4) *gelijkheidsdidactiek*, bijvoorbeeld door verschillende werkvormen te hanteren; en (5) *versterkende schoolcultuur en sociale structuur*, bijvoorbeeld door onder andere aandacht te besteden aan verschillende feestdagen. Het raamwerk biedt daarmee concrete handvatten om op verschillende niveaus structureel aandacht te besteden aan diversiteit, met als doel sociale inclusie en gelijke onderwijskansen te bevorderen.

Onderzoek naar *multicultureel onderwijs* is hoofdzakelijk kwalitatief van aard (zie bijvoorbeeld Alviar-Martin & Ho, 2011). Dit biedt relevante inzichten voor de praktijk, maar beperkt de generaliseerbaarheid van de bevindingen. Ook is onderzocht in hoeverre interventies, die aansluiten bij het gedachtegoed van *multicultureel onderwijs*, samenhangen met sociale en academische uitkomsten (Zirkel, 2008). De laatste jaren is er meer kwantitatief onderzoek naar de relatie tussen *multicultureel onderwijs* en sociale en academische uitkomsten uitgevoerd. Deze studies tonen verbanden met academische uitkomsten (Agirdag, 2018), interculturele competenties (Schwarzenthal et al., 2020), leerlingbetrokkenheid (Abacioglu et al., 2023), en specifiek *gevoel van verbondenheid* (Celeste et al., 2019; Schachner et al., 2018). In hun onderzoek naar diversiteitsbeleid op middelbare scholen en de kloof in *verbondenheid* en prestaties, vonden Celeste et al. (2019) een relatie tussen multiculturalisme als beleid en een verminderde verbondenheidskloof tussen leerlingen uit meerderheids- en minderheidsgroepen. Tot zover bekend is echter niet specifiek onderzocht hoe de mate van invulling van elk van de vijf afzonderlijke dimensies van *multicultureel onderwijs* samenhangt met *gevoel van verbondenheid*.

Hoewel het aannemelijk is dat *multicultureel onderwijs* verschillende effecten heeft op leerlingen met en zonder *migratieachtergrond* (zie Agirdag, 2018), is ook dit nog in beperkte mate onderzocht. De centrale vraag in dit onderzoek luidt daarom: in hoeverre is de ervaren aandacht voor de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* gerelateerd aan het *gevoel van verbondenheid* van leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*? Dit wordt onderzocht in het voortgezet onderwijs in Nederland.

2 Theorie

2.1 Gevoel van verbondenheid

Gevoel van verbondenheid (*sense of belonging*) wordt gedefinieerd als de mate waarin leerlingen zich persoonlijk geaccepteerd, gerespecteerd, geïncludeerd en gesteund voelen in de sociale omgeving van de school (Goodenow, 1993). Het is een fundamentele menselijke behoefte (Baumeister & Leary, 1995) en speelt een belangrijke rol in onderwijsprestaties. Verschillende onderzoeken toonden aan dat leerlingen die zich meer *verbonden* voelen met school beter presteren. Een meta-analyse van 82 correlatieve studies naar *verbondenheid*

en motivatie, sociaal-emotioneel, gedragsmatig en academisch functioneren in het voortgezet onderwijs concludeerde dat *verbondenheid* een kleine positieve correlatie heeft met academische prestaties en kleine tot matige positieve correlaties met motivatie, sociaal-emotionele en gedragsuitkomsten (Korpershoek et al., 2019). In de Verenigde Staten bleek *verbondenheid* gerelateerd aan meer leermotivatie, inzet en minder absentie onder Latijns-Amerikaanse middelbare scholieren (Sánchez et al., 2005). Ook blijkt *verbondenheid* samen te hangen met het voortzetten van een academische carrière onder middelbare scholieren in Zwitserland (Burger, 2023) en onder universiteitsstudenten in de Verenigde Staten (Stout & Wright, 2015). Onderzoek onder adolescenten uit academische risicogroepen in Turkije vond dat meer *verbondenheid* geassocieerd is met academische veerkracht, sociaal functioneren en psychologisch welzijn, en negatief gerelateerd is aan psychologische en emotionele problemen (Arslan & Coşkun, 2023). Deze bevindingen benadrukken het belang van een *gevoel van verbondenheid* voor continuïteit in onderwijsdeelname en leerprestaties voor leerlingen met verschillende achtergronden.

2.2 Gevoel van verbondenheid in een cultureel diverse klas

Verschillende factoren kunnen bijdragen aan een *gevoel van verbondenheid* onder leerlingen. Baumeister & Leary (1995) wezen op het belang van positieve sociale interacties tussen zowel leerlingen en docenten als tussen leerlingen en medeleerlingen voor het ervaren van een *gevoel van verbondenheid*. Onderzoek in Europese context liet echter zien dat in klassen die gekenmerkt worden door hogere etnische diversiteit, leerlingen minder positieve relaties met klasgenoten hebben (Munniksma et al., 2022) en meer pestgedrag rapporteren (Jansen et al., 2016; Tolsma et al., 2013). Daarnaast is etnische diversiteit van de klas gerelateerd aan meer segregatie in vriendschapsnetwerken (Munniksma et al., 2017). Dit suggereert dat de omstandigheden om een *gevoel van verbondenheid* te ontwikkelen minder gunstig kunnen zijn in etnisch diverse klassen. Recent onderzoek op Nederlandse middelbare scholen toonde aan dat leerlingen in etnisch meer diverse klassen minder *verbondenheid* met school ervaren (Sincer, 2021).

Naast sociale ervaringen kunnen ook ervaringen wat betreft de onderwijsinhoud een rol spelen in het *gevoel van verbondenheid* met school. Met name leerlingen met een *migratieachtergrond* kunnen ervaren dat het perspectief van de eigen etnische groep in mindere mate of niet vertegenwoordigd is binnen de school, lesmaterialen, lessen, et cetera (zie Hosseini et al., 2021). Wanneer leerlingen (met een *migratieachtergrond*) dat ervaren, kunnen ze zich mogelijk een buitenstaander voelen, moeite hebben met het vormen van een band met de school, en zodoende een lager *gevoel van verbondenheid* ervaren. Gegeven de etnische diversiteit op Nederlandse

scholen, met name in grootstedelijke gebieden, en het belang van een *gevoel van verbondenheid*, is het relevant om te bekijken hoe scholen hierop kunnen inspelen.

2.3 Multicultureel onderwijs

Verschillende manieren waarop aandacht besteed kan worden aan diversiteit binnen het onderwijs komen samen in het raamwerk van *multicultureel onderwijs* (Banks, 1993, 2016; Banks & Banks, 1995). Een school die *multicultureel onderwijs* inzet, besteedt aandacht aan verschillende perspectieven, reflecteert op ongelijkheid, houdt rekening met verschillen en leert leerlingen omgaan met verschillen met als doel om positieve relaties tussen verschillende groepen en gelijke kansen te bevorderen (Banks & Banks, 1995; Zirkel, 2008).

Multicultureel onderwijs (Banks, 1993, 2016) is vormgegeven aan de hand van vijf dimensies, bestaande uit (1) *inhoudelijke integratie*; (2) *reflectie op kennisconstructie*; (3) *het tegengaan van vooroordelen*; (4) *gelijkheidsdidactiek*; en (5) *versterkende schoolcultuur en sociale structuur*. *Inhoudelijke integratie* verwijst naar het systematisch opnemen van uiteenlopende culturele perspectieven en materialen in het curriculum om dominante narratieven te verbreden (zie ook Gay, 2013; Bonfiglio et al., 2024). *Reflectie op kennisconstructie* betreft het stimuleren van kritisch inzicht bij leerlingen in de wijze waarop kennis wordt gevormd, inclusief de culturele referentiekaders en impliciete *biases* die bepalen welke stemmen worden gerepresenteerd of gemarginaliseerd. Het *tegengaan van vooroordelen* richt zich op pedagogische interventies die negatieve houdingen ten opzichte van andere groepen verminderen en positieve houdingen bevorderen door expliciete aandacht voor stereotypen en sociale processen (zie ook Grapin et al., 2019; Tropp et al., 2022). *Gelijkheidsdidactiek* omvat het aanpassen van instructie- en toetsvormen aan de diverse leerbehoeften en culturele achtergronden van leerlingen, waarmee een uniforme, gestandaardiseerde benadering wordt vermeden (zie Zirkel, 2008). Tot slot verwijst een *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* naar schoolbrede processen en beleidskeuzes die ongelijkheden in deelname, prestaties en behandeling tussen groepen identificeren en terugdringen, en een inclusieve leeromgeving creëren waarin alle leerlingen in gelijke mate worden ondersteund (zie Celeste et al., 2019 en voor een meer gedetailleerde beschrijving van de dimensies: Banks, 2016).

Elke dimensie van *multicultureel onderwijs* kan op een eigen manier bijdragen aan het *gevoel van verbondenheid* van leerlingen. *Inhoudelijke integratie in het curriculum* bevordert *verbondenheid* door lesstof inclusiever te maken (Banks, 2016). Dit zorgt ervoor dat perspectieven die in de samenleving en in de klas aanwezig zijn ook in het onderwijs terugkomen. Leerlingen leren zo over andere perspectieven wat bevorderlijk is voor positieve houdingen

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

ten opzichte van andere groepen (Pettigrew & Tropp, 2008). Daarnaast kunnen leerlingen met verschillende achtergronden zichzelf (of de eigen groep) herkennen in de lesstof. Deze herkenning ondersteunt een positieve identiteitsontwikkeling, wat kan bijdragen aan een sterker *gevoel van verbondenheid* van leerlingen uit minderheidsgroepen (Duarte, 1998; Iweuno et al., 2024). Een goed ontwikkelde etnische identiteit stelt leerlingen in staat om gelijkwaardige relaties aan te gaan, vermindert vooroordelen en vergroot de openheid voor diverse perspectieven van zowel minderheidsgroepen (Carter, 2000; Phinney et al., 1997) als van meerderheidsgroepen (Tatum, 1994), wat intergroepsrelaties en *verbondenheid* kan versterken.

Reflectie op kennisconstructie richt zich op het leren kritisch analyseren van hoe kennis tot stand komt en welke culturele, etnische en sociale invloeden daarbij een rol spelen (Banks, 1993). De implementatie ervan vraagt echter complexe vaardigheden van zowel leraren als leerlingen, zoals kritisch denken, interculturele competenties en het omgaan met gevoelige thema's, en kan substantiële curriculaanpassingen vereisen (Banks, 2016; Dong, 2005; Zirkel, 2008). Tegelijkertijd kan deze reflectie bijdragen aan de erkenning van de vaak onderbelichte perspectieven van minderheidsleerlingen en inzicht bieden in hoe maatschappelijke structuren en machtsverhoudingen kennis beïnvloeden. Voor leerlingen uit meerderheidsgroepen kan dit intergroepsempatie bevorderen en het besef versterken dat hun perspectief slechts één van vele is (Naz et al., 2023). Reflecteren op en ruimte voor deze perspectieven in etnisch diverse klassen kan zo bijdragen aan meer wederzijds begrip en een sterkere ervaren *verbondenheid* tussen leerlingen.

Het *tegengaan van vooroordelen* kan bijdragen aan *verbondenheid* door negatieve gevoelens, zoals angst en bedreiging, te verminderen, wat interetnische relaties versterkt (Blalock, 1967; Zirkel, 2008). Zo bevordert het *tegengaan van vooroordelen* de positieve relaties met klasgenoten in etnisch diverse klassen, wat van belang is voor de schoolverbondenheid van leerlingen (Gowing, 2019). *Gelijkheidsdidactiek* bevordert inclusie en gelijkwaardigheid door onderwijspraktijken af te stemmen op de diverse leerbehoeften van leerlingen met verschillende achtergronden, waardoor zij zich meer erkend en ondersteund voelen in de schoolcontext (Abacioglu et al., 2023; Zirkel, 2008) wat vervolgens bevorderlijk is voor het gevoel van *verbondenheid* met de (hoge)school (Van den Bergh et al., 2023). Ten slotte speelt een versterkende schoolcultuur een rol bij het bevorderen van *verbondenheid*. Een schoolklimaat waarin leerlingen zich gewaardeerd en betrokken voelen, draagt bij aan identiteitsontwikkeling en stimuleert wederzijds respect en samenwerking op basis van gelijkwaardigheid (Zirkel, 2008). Inzicht in de eigen identiteit kan bovendien ruimte creëren voor meer openheid ten opzichte van de ervaringen van medeleerlingen. Kortom, alle dimensies van *multicultureel onderwijs* hebben de potentie om bij te dragen aan het versterken van het *gevoel van verbondenheid* met de school.

Empirisch onderzoek toont aan dat *multicultureel onderwijs* academische en sociale uitkomsten van leerlingen bevordert. Vlaams onderzoek koppelde *inhoudelijke integratie* aan betere wiskunderesultaten bij leerlingen met een Turkse achtergrond (Agirdag, 2018). Voor leerlingen zonder *migratieachtergrond* werd geen effect gevonden. Op sociaal vlak toonde onderzoek aan dat het besteden van aandacht aan diversiteit en antiracismenormen de relaties tussen leerlingen van verschillende achtergronden op Nederlandse basisscholen kan verbeteren (Verkuyten & Thijs, 2013). Aansluitend toonde onderzoek op Duitse middelbare scholen aan dat aandacht voor verschillen positievere houdingen en betere interculturele competenties onder leerlingen met en zonder *migratieachtergrond* stimuleert (Schwarzenthal et al., 2018, 2020). Dit effect hangt echter af van de concentratie leerlingen met een *migratieachtergrond* in de klas. Nederlands onderzoek naar drie dimensies van *multicultureel onderwijs* wees uit dat de relatie tussen *inhoudelijke integratie*, het *verminderen van vooroordelen* en *gelijkheidsdidactiek* en betrokkenheid van leerlingen op school verschilde tussen (relatief) etnisch homogene en diverse scholen (Abacioglu et al., 2023). In klassen met minder dan 30% leerlingen met een *migratieachtergrond* was *gelijkheidsdidactiek* gerelateerd aan sterkere betrokkenheid (via betere peerrelaties), en *inhoudelijke integratie* gerelateerd aan lagere betrokkenheid (via peerrelaties). In klassen met meer dan 30 procent *migratieachtergrond* was *gelijkheidsdidactiek* daarentegen gerelateerd aan hogere emotionele betrokkenheid.

Hoewel niet alle dimensies van *multicultureel onderwijs* in deze studies afzonderlijk zijn onderzocht, ondersteunen de bevindingen dat aandacht voor aspecten van *multicultureel onderwijs* over het algemeen positief gerelateerd is aan zowel academische prestaties als sociale relaties. Daarom wordt op basis van bovenstaande theorie en eerder onderzoek verwacht dat de ervaren aandacht voor de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* positief gerelateerd is aan het *gevoel van verbondenheid* van leerlingen (Hypothese 1). In de huidige studie wordt dit per dimensie van *multicultureel onderwijs* getoetst.

2.4 Verschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond

De inrichting van het onderwijs is vaak minder afgestemd op leerlingen met een *migratieachtergrond*, wat blijkt uit onderzoeken naar ongelijkheden in onderwijsprestaties en -ervaringen. Leerlingen met een *migratieachtergrond* worden vaker gediscrimineerd (Verkuyten & Thijs, 2002; European Union Agency for Fundamental Rights, 2024), zien hun eigen groep minder vaak gerepresenteerd onder docenten (El Ghoulbzouri et al., 2024) en in schoolboeken (Jehle et al., 2026) en ervaren een minder goede aansluiting van het onderwijs op hun behoeften (Hosseini et al., 2021). In vergelijking met leerlingen zonder *migratieachtergrond*, is de erkenning en waardering van de culturele achtergrond in het onderwijs dus minder vanzelfsprekend voor leerlingen met een *migratieachtergrond*. Dat dit

onderliggend kan zijn aan een verbondenheidskloof tussen meerderheids- en minderheidsgroepen blijkt uit onderzoek in Vlaanderen naar diversiteitsbeleid van scholen (Celeste et al., 2019). Het omarmen van culturele diversiteit als toegevoegde waarde door middel van multiculturalisme was gerelateerd aan een hogere *verbondenheid* van leerlingen uit minderheidsgroepen, waarmee de verbondenheidskloof verminderde (Celeste et al., 2019).

Multicultureel onderwijs besteedt aandacht aan verschillen en past het onderwijs aan op diverse leerbehoeften van leerlingen. Doordat *multicultureel onderwijs* specifiek aandacht besteedt aan leerlingen en perspectieven uit minderheidsgroepen, is het waarschijnlijk dat met name deze leerlingen door de inzet van *multicultureel onderwijs* een sterkere *verbondenheid* met school ervaren. Daarom wordt verwacht dat de relatie tussen de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* en het *gevoel van verbondenheid* sterker is voor leerlingen met een *migratieachtergrond* in vergelijking tot leerlingen zonder *migratieachtergrond* (Hypothese 2). Deze hypothese wordt ook per dimensie van *multicultureel onderwijs* getoetst.

2.5 De huidige studie

In deze studie wordt onderzocht in hoeverre de ervaren aandacht voor de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* bijdraagt aan de mate van *verbondenheid* van leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*. De hypothesen worden getoetst onder leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs op scholen die etnisch divers zijn. Hierbij worden verschillende controlevariabelen meegenomen omdat uit eerder onderzoek blijkt dat deze gerelateerd zijn aan *gevoel van verbondenheid*. Dit betreft gender (Master & Meltzoff, 2020; Sánchez et al., 2005; Stout et al., 2013), leeftijd (Gomes, 2020; Ma, 2003), schooltype (Burger, 2023) en percentage leerlingen met een *migratieachtergrond* per klas (Graham et al., 2022).

3 Methode

3.1 Steekproef

Vier Nederlandse middelbare scholen met etnisch diverse leerlingenpopulaties namen deel aan dit onderzoek met in totaal 348 leerlingen, uit 23 klassen van leerjaren 1 tot en met 5 (gemiddeld 15 leerlingen per klas; $SD = 6.4$). Van deze leerlingen (gemiddelde leeftijd 13.6 jaar, 57.0% man) volgt 20.1% de vmbo-leerweg, 38.7% havo, 26.1% vwo en 14.1% volgt een brede leerweg. In totaal heeft 38% van de leerlingen een *migratieachtergrond* ($n = 136$). Per school was dit respectievelijk 40.4%, 16.7%, 18.2% en 25.0%. In Nederland heeft ongeveer 30% van de middelbare scholieren een *migratieachtergrond* (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024a). In de steekproef van deze studie zijn leerlingen met een *migratieachtergrond* dus oververtegenwoordigd, maar het geeft wel een beeld van de situatie op etnisch diverse scholen, waarmee de steekproef geschikt is

voor het huidige onderzoek. Leerlingen zijn meegenomen in de analyses als zij alle vragen uit de vragenlijst hebben beantwoord (81.0% van alle gestarte online vragenlijsten).

3.2 Procedure

Voor dit onderzoek zijn alle reguliere middelbare scholen in Nederland benaderd met een uitnodiging om deel te nemen via het algemene e-mailadres van de school. Daarnaast is een oproep op sociale media (LinkedIn) gedeeld. Uit de respons bleek dat vier scholen bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek. Deelnemende scholen ontvingen een informatiebrief voor de ouders en voor de leerlingen, en een link naar de vragenlijst. Voorafgaand aan het onderzoek is aan ouders van leerlingen jonger dan 16 jaar passieve toestemming gevraagd. Leerlingen van 16 jaar en ouder konden zelf geïnformeerd instemmen met deelname aan het onderzoek. De dataverzameling vond plaats tussen 1 april en 3 juni 2024. Het invullen van de online vragenlijst kostte leerlingen ongeveer tien minuten en vond plaats tijdens een mentorles of bij maatschappijleer onder begeleiding van de eigen docent. De leerlingen vulden de vragenlijst vrijwillig in en kregen hiervoor geen beloning. Deze procedure is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Universiteit van Amsterdam (correspondentienummer FMG-7768-2024).

3.3 Meetinstrument

Om de relatie tussen aandacht voor de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* en het *gevoel van verbondenheid* te onderzoeken, is een vragenlijst ontwikkeld bestaande uit items die het construct *multicultureel onderwijs* en het construct *gevoel van verbondenheid* meten. Appendix A bevat de volledige vragenlijst.

3.4 Variabelen

3.4.1 Gevoel van verbondenheid

Deze afhankelijke variabele is gemeten met het meetinstrument *Sense of belonging*, dat het construct meet aan de hand van zes items op een 5-punts Likertschaal (Ma, 2003). Een voorbeelditem uit deze schaal is: “ik heb het gevoel dat ik thuishoor op deze school”. Leerlingen gaven aan in hoeverre ze het met de stellingen eens waren op een schaal van 1, “helemaal mee oneens”, tot 5, “helemaal mee eens”. Waarden van negatief geformuleerde items zijn omgecodeerd, zodat een hogere schaalscore een hoger *gevoel van verbondenheid* reflecteert. De schaalscore is berekend als het gemiddelde van alle items. De betrouwbaarheid van de schaal met zes items is acceptabel (Cronbach's $\alpha = .720$).

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

3.4.2 Multicultureel onderwijs

De vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* zijn in kaart gebracht aan de hand van een aangepaste versie van het meetinstrument Multicultureel onderwijs in de praktijk (Munniksma, 2022). De oorspronkelijke vragenlijst van Munniksma (2022) was een docentenvragenlijst. Voor het huidige onderzoek is dit instrument aangepast zodat de vragenlijst geschikt is voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Voorbeelditems uit de aangepaste schalen zijn: voor *inhoudelijke integratie* “de docenten gebruiken in de lessen voorbeelden uit verschillende culturen”; voor *reflectie op kennisconstructie* “de docenten laten ons nadenken over vanuit welk cultureel oogpunt een tekst geschreven is”; voor *tegengaan van vooroordelen* “dit schooljaar hebben we het met onze docenten gehad over vooroordelen over personen uit andere culturen”; voor *gelijkheidsdidactiek* “de lessen passen bij wat leerlingen uit verschillende culturen interessant vinden”; voor *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* “als je op onze school een discriminerende opmerking zou maken, dan is het normaal dat een docent je hierop aanspreekt”. Leerlingen gaven aan in hoeverre de stelling klopte voor hun klas of school op een schaal van 1, “dat klopt helemaal niet”, tot 5, “dat klopt helemaal”.

Om de validiteit van het meetinstrument te onderzoeken, is een confirmatieve factoranalyse (CFA) uitgevoerd (Knekt et al., 2019). Vijf items met een te lage factorlading (<.50) zijn uit de schalen verwijderd. Het uiteindelijke CFA-model heeft een acceptabele modelfit (CFI = .92, TLI = .91, RMSEA = .05, SRMR = .06). In Appendix B zijn de factorladingen van het model met alle originele items opgenomen. Tabel 1 bevat de factorlading per item en de Cronbach’s alpha (alle > .70) voor elk van de schalen met de uiteindelijke items. Op basis van de betrouwbaarheidsanalyses worden de vijf schalen voor *multicultureel onderwijs* als betrouwbaar beoordeeld (Tavakol & Dennick, 2011).

Tabel 1

Resultaten van de cfa en betrouwbaarheidsanalyse multicultureel onderwijs

	Validiteit Factorlading λ	Betrouwbaarheid Cronbach's α	
		Originele items	Uiteindelijke schaal
Inhoudelijke integratie		.71	.71
1. Personen uit verschillende culturen	.46		
2. Onderwerpen vanuit verschillende culturen	.68		
3. Voorbeelden uit verschillende culturen	.85		

	Validiteit Factorloading λ	Betrouwbaarheid Cronbach's α	
		Originele items	Uiteindelijke schaal
4. Plaatjes personen uit verschillende culturen	.49		
Reflectie op kennisconstructie		.87	.87
1. Culturele achtergronden schrijvers	.57		
2. Verschillende manieren verhalen vertellen	.66		
3. Cultureel oogpunt van een tekst	.74		
4. Ontbreken van culturele oogpunten	.81		
5. Redenen ontbreken culturele oogpunten	.79		
6. Gevolgen ontbreken culturele oogpunten	.80		
Tegengaan van vooroordelen		.77	.76
1. Goed met elkaar omgaan	a		
2. Aanspreken leerling op discriminatie	.51		
3. Bespreken van vooroordelen	.76		
4. Bespreken van discriminatie	.74		
5. Bespreken anders denken onderwerpen	.71		
Gelijkheidsdidactiek		.75	.78
1. Lessen sluiten aan op interesse	.75		
2. Lessen sluiten aan op belevingswereld	.76		
3. Aandacht voor verschillende culturen	.70		
4. Uitleg op verschillende manieren	a		
5. Leren op verschillende manieren	a		
6. Toetsing op verschillende manieren	a		
7. Hoge verwachtingen over alle leerlingen	a		
Versterkende schoolcultuur en sociale structuur		.79	.79

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

	Validiteit Factorloading λ	Betrouwbaarheid Cronbach's α	
		Originele items	Uiteindelijke schaal
1. Leerlingen komen in contact met culturen	.58		
2. Ruimte om te zijn wie je wil zijn	.51		
3. Aandacht voor feestdagen uit culturen	.69		
4. Optie vrij krijgen op culturele feestdagen	.50		
5. Verschillende culturen in inrichting school	.61		
6. Verschillende culturen op website school	.55		
7. Docenten met verschillende achtergronden	.50		
8. Aanspreken op discriminatie op school	.57		

Noot. Het aantal items per dimensie is verschillend. $N = 348$. In deze tabel zijn de omschrijvingen van de items ingekort. Zie Appendix A voor de volledige beschrijving van de items.

^a Stelling is uit het initiële instrument verwijderd in verband met een lage factorloading, inhoudelijke overwegingen en de betrouwbaarheid van het gehele instrument.

3.4.3 Achtergrondvariabelen

Om *migratieachtergrond* in kaart te brengen, is leerlingen gevraagd of zichzelf, hun ouders en hun grootouders in Nederland of in een ander land zijn geboren. Wanneer de leerling zelf of minimaal één (groot)ouder geboren is in het buitenland, is dit gecodeerd als *migratieachtergrond*. Voor de analyses is *migratieachtergrond* gecodeerd als 0, geen *migratieachtergrond*, en 1, wel een *migratieachtergrond* (eerste, tweede of derde generatie migrant). Daarnaast hebben leerlingen de eigen leeftijd en genderidentificatie gerapporteerd. Genderidentificatie is gecodeerd naar twee dummy's voor meisje en 'anders', met jongen als referentiecategorie.

3.4.4 Klasvariabelen

Leerlingen hebben aangegeven welk schooltype ze volgden. Op basis daarvan is een dummy variabele op klasniveau gecreëerd van 1, theoretisch (havo, vwo), versus de overige schooltypen (0). Daarnaast is op basis van de achtergronden van leerlingen per klas het percentage leerlingen met een migratieachtergrond berekend.

3.5 Analyses

Om inzicht te geven in de aard van de data zijn allereerst beschrijvende statistieken gerapporteerd. Vervolgens zijn de hypothesen getoetst aan de hand van multilevel regressieanalyses om rekening te houden met de geneste structuur van de data: leerlingen binnen klassen (Snijders & Bosker, 2012). Multilevel regressieanalyses bieden daarnaast de mogelijkheid om zowel variabelen op individueel (*gevoel van verbondenheid*) als op klasniveau (schooltype, percentage leerlingen met *migratieachtergrond*) mee te nemen. Onafhankelijke variabelen op intervalniveau zijn voor de multilevelanalyses gestandaardiseerd aan de hand van z-standaardisering.

De verschillende multilevelmodellen zijn stapsgewijs opgebouwd, te beginnen met het nulmodel zonder onafhankelijke variabelen en met *gevoel van verbondenheid* als afhankelijke variabele. De intraklas correlatie (.04) geeft weer dat ongeveer vier procent van de variantie in *gevoel van verbondenheid* toe te schrijven is aan het klasniveau. In de daaropvolgende modellen (zie Tabel 3) zijn de controlevariabelen op leerlingniveau (Model 1) en op klasniveau (Model 2) toegevoegd. In Model 3 is hier ervaren *multicultureel onderwijs* als één construct aan toegevoegd, gevolgd door Model 4 waar het interactie-effect van de samengestelde schaal van *multicultureel onderwijs* en *migratieachtergrond* aan Model 3 werd toegevoegd. In Model 5 is de samengestelde schaal vervangen door de vijf afzonderlijke dimensies van *multicultureel onderwijs*. Dit geeft zicht op de meerwaarde van het opsplitsen van *multicultureel onderwijs* in de specifieke dimensies en toetst Hypothese 1. Omdat de vijf dimensies onderling relatief sterk correleren, representeren de regressiecoëfficiënten unieke effecten: de bijdrage van iedere dimensie nadat de overlap met de andere dimensies is gecontroleerd. In de daaropvolgende modellen is steeds één interactie-effect toegevoegd: van Dimensies 1 tot 5 met *migratieachtergrond* (Model 5a tot 5e, Hypothese 2).

4 Resultaten

4.1 Beschrijvende statistiek

Gemiddelden, standaarddeviaties en *t*-toetsresultaten van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen, inclusief een uitsplitsing per *migratieachtergrond*, zijn weergegeven in Tabel 2. Leerlingen scoren (met een gemiddelde van $m = 3.86$) op de schaal die van 1 tot 5 loopt relatief positief op *gevoel van verbondenheid*, waarbij geen significant verschil wordt gevonden tussen leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*. Wat betreft de verschillende dimensies van *multicultureel onderwijs* geven leerlingen aan dat er relatief veel aandacht is voor *inhoudelijke integratie* ($m = 3.34$) en een *versterkende schoolcultuur en structuur* ($m = 3.45$). Voor *reflectie op kennisconstructie* ($m = 2.48$) en *gelijkheidsdidactiek* ($m = 2.73$) is in de ogen van leerlingen relatief weinig aandacht. Leerlingen met een *migratieachtergrond* geven in vergelijking

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

met leerlingen zonder *migratieachtergrond* in mindere mate aan dat er aandacht is voor *inhoudelijke integratie* ($p = .013$). Deze verschillen worden niet waargenomen bij de andere dimensies. Wat betreft schooltype (vmbo, havo, vwo, brede brugklas) laten de ANOVA-analyses geen significante verschillen zien wat betreft *verbondenheid* en ervaren aandacht voor *multicultureel onderwijs*.

De correlaties tussen de hoofdvariabelen zijn weergegeven in Tabel 3, uitgesplitst voor leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*. Hieruit blijkt dat de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* positief met elkaar samenhangen ($p < .01$). Voor leerlingen zonder *migratieachtergrond* hangt aandacht voor *inhoudelijke integratie* ($r = .20, p < .01$), *tegengaan van vooroordelen* ($r = .25, p < .01$), en *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* ($r = .33, p < .01$) van *multicultureel onderwijs* samen met een sterker gevoel van *verbondenheid* ($p < .01$). Onder leerlingen met een *migratieachtergrond* hangt ervaren aandacht voor vier dimensies samen met een sterker gevoel van *verbondenheid* (*inhoudelijke integratie* ($r = .18, p < .05$) *tegengaan van vooroordelen* ($r = .21, p < .05$) *gelijkheidsdidactiek* ($r = .25, p < .01$) *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* ($r = .36, p < .01$)). In de hoofdanalyses zijn de hypothesen nader onderzocht, waarbij rekening is gehouden met de controlevariabelen en de geneste structuur van de data.

Tabel 2

Schaalscores voor gevoel van verbondenheid en de dimensies van multicultureel onderwijs

Noot. N = 348

	Gehele steekproef		Geen migratieachtergrond		Wel migratieachtergrond		t-toets
	M	SD	M	SD	M	SD	
Gevoel van verbondenheid	3.86	0.61	3.83	0.61	3.89	0.61	.397
Inhoudelijke integratie	3.34	0.68	3.42	0.67	3.23	0.68	.013
Reflectie kennisconstructie	2.48	0.82	2.49	0.84	2.47	0.78	.849
Tegengaan vooroordelen	3.04	0.81	3.11	0.79	2.94	0.83	.064
Gelijkheidsdidactiek	2.73	0.81	2.71	0.82	2.76	0.81	.535
Versterkende schoolcultuur en sociale structuur	3.45	0.63	3.49	0.64	3.41	0.60	.258

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

Tabel 3

Correlaties tussen de hoofdvariabelen voor leerlingen zonder en met migratieachtergrond

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Gevoel van verbondenheid		.20**	.13	.25**	.12	.33**
2. Inhoudelijke integratie	.18*		.40**	.43**	.43**	.35**
3. Reflectie kennisconstructie	.02	.42**		.68**	.65**	.43**
4. Tegengaan vooroordelen	.21*	.47**	.57**		.69**	.56**
5. Gelijksheidsdidactiek	.25**	.62**	.61**	.69**		.52**
6. Versterkende schoolcultuur en sociale structuur	.36**	.44**	.30**	.61**	.51**	

Noot. De bivariate Pearson correlaties (*r*) gerapporteerd boven de diagonaal hebben betrekking op leerlingen zonder een *migratieachtergrond* en onder de diagonaal op leerlingen met een *migratieachtergrond*. $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $N = 348$.

4.2 Hoofdanalyses

De hypothesen zijn getoetst aan de hand van multilevelanalyses (zie Tabel 4). Ten eerste werd verwacht dat aandacht voor de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* gerelateerd was aan een hoger *gevoel van verbondenheid* van leerlingen (Hypothese 1). Model 3 laat zien dat ervaren *multicultureel onderwijs* als één construct gerelateerd is aan een hoger *gevoel van verbondenheid* van leerlingen ($b = .26$, $SE = .05$, $p < .001$) wat 12% van de variantie in *verbondenheid* verklaart (marginale pseudo R^2 : zie Nakagawa, & Schielzeth, 2013). Vervolgens laat Model 5 zien, dat wanneer de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* in één model worden opgenomen, alleen *schoolcultuur en sociale structuur* uniek gerelateerd is aan een sterker *gevoel van verbondenheid* ($b = .31$, $SE = .06$, $p < .001$). De vijf dimensies verklaren samen 12% van de variantie in *verbondenheid*, maar de overige dimensies tonen geen unieke significante samenhang met *gevoel van verbondenheid*.

Aanvullende analyses waarin per model enkel één dimensie van *multicultureel onderwijs* is opgenomen, wijzen overeenkomstig met de correlaties uit Tabel 3 uit dat *inhoudelijke integratie* ($b = .16$, $SE = .05$, $p = .002$), *tegengaan van vooroordelen* ($b = .23$, $SE = .05$, $p < .001$), *gelijkheidsdidactiek* ($b = .17$, $SE = .05$, $p = .002$), en *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* ($b = .34$, $SE = .05$, $p < .001$) gerelateerd zijn aan een hoger *gevoel van verbondenheid*. Alleen *reflectie op kennisconstructie* is niet gerelateerd aan een hoger *gevoel van verbondenheid* (Appendix C). Samengenomen, ondersteunt dit Hypothese 1 gedeeltelijk: *inhoudelijke integratie*, *tegengaan van vooroordelen*, *gelijkheidsdidactiek* en *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* zijn gerelateerd aan een hoger *gevoel van verbondenheid*, maar enkel *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* is uniek gerelateerd aan een hoger *gevoel van verbondenheid*.

Ten tweede werd verwacht dat de relatie tussen de ervaren aandacht voor (vijf dimensies van) *multicultureel onderwijs* en *gevoel van verbondenheid* sterker zou zijn voor leerlingen met een *migratieachtergrond* in vergelijking tot leerlingen zonder *migratieachtergrond* (Hypothese 2). Dit is in kaart gebracht met behulp van interactie-effecten in Modellen 5a tot 5e. Geen van deze interactie-effecten was significant, wat aantoont dat effecten niet verschillen tussen leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*. Dezelfde interacties zijn ook geschat in modellen waarin steeds één dimensie en de corresponderende interactie met *migratieachtergrond* is opgenomen. Dit toonde dezelfde bevindingen (geen significante interacties). Hypothese 2 wordt dus niet ondersteund.

In bovenstaande analyses is gecontroleerd voor leeftijd, gender en *migratieachtergrond* op individueel niveau en voor schooltype en percentage leerlingen met een *migratieachtergrond* op klasniveau. Uit Model 1 (Tabel 4) blijkt dat leeftijd en *migratieachtergrond* niet gerelateerd zijn aan *gevoel van verbondenheid* van leerlingen. Wat betreft gender, rapporteren leerlingen die zich identificeren als meisje ($b = -.25$; $SE = .11$; $p = .023$) of als ‘anders’ ($b = -.73$, $SE = .27$, $p = .008$, $n = 14$) een lager *gevoel van verbondenheid* met school. Daarnaast was het percentage leerlingen met een *migratieachtergrond* in de klas en schooltype niet gerelateerd aan het *gevoel van verbondenheid* van leerlingen.

Tabel 4.1

Resultaten van multilevel-analyses voor gevoel van verbondenheid (1/2)

Variabele	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Intercept	.08 (.10)	-.04 (.13)	-.12 (.13)	-.12 (.13)	-.12 (.12)
<i>Controlevariabelen leerlingniveau</i>					
Leeftijd	-.01 (.06)	-.05 (.07)	-.07 (.07)	-.07 (.07)	-.07 (.07)
Vrouw ^a	-.25 (.11)*	-.26 (.11)*	-.18 (.11)	-.18 (.11)	-.22 (.11)*
Gender anders	-.73 (.27)**	-.72 (.27)**	-.58 (.27)*	-.58 (.27)*	-.51 (.26)
Wel migratieachtergrond ^b	.08 (.11)	.09 (.11)	.13 (.11)	.13 (.11)	.17 (.11)
<i>Controlevariabelen klasniveau</i>					
Theoretische leerweg ^c		.24 (.16)	.29 (.16)*	.29 (.16)	.28 (.16)
Percentage migratieachtergrond		-.02 (.07)	-.02 (.07)	-.02 (.07)	-.02 (.07)
Samengestelde schalen					
Multicultureel onderwijs			.26 (.05)***	.27 (.07)***	-
Multicultureel onderwijs* wel migratieachtergrond				-.03 (.11)	-
<i>Multicultureel onderwijs dimensies</i>					
Inhoudelijke integratie					.05 (.06)
Reflectie kennisconstructie					-.10 (.07)
Tegengaan vooroordelen					.11 (.08)
Gelijkheidsdidactiek					-.03 (.08)
Versterkende schoolcultuur en sociale structuur					.31 (.06)***
<i>Verklaarde variantie^d</i>					
Marginal Pseudo R ²	.03	.04	.11	.11	.16
Conditional Pseudo R ²	.08	.10	.16	.16	.21

Tabel 4.2

Resultaten van multilevel-analyses voor gevoel van verbondenheid (2/2)

Variabele	Model 5a	Model 5b	Model 5c	Model 5d	Model 5e
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Intercept	-.12 (.12)	-.12 (.12)	-.12 (.12)	-.12 (.12)	-.12 (.12)
<i>Controlevariabelen leerlingniveau</i>					
Leeftijd	-.07 (.07)	-.07 (.07)	-.07 (.07)	-.07 (.07)	.07 (.07)
Vrouw	-.22 (.11)*	-.22 (.11)*	-.22 (.11)*	-.22 (.11)*	-.22 (.11)*
Gender anders	-.51 (.26)	-.51 (.26)	-.52 (.26)*	-.50 (.26)	-.51 (.26)
Wel migratieachtergrond	.16 (.11)	.17 (.11)	.16 (.11)	.16 (.11)	.17 (.11)
<i>Controlevariabelen klasniveau</i>					
Theoretische leerweg	.28 (.16)	.30 (.16)	.29 (.16)	.28 (.16)	.28 (.16)
Percentage migratieachtergrond	-.02 (.07)	-.02 (.72)	-.02 (.07)	-.02 (.07)	-.02 (.07)
<i>Samengestelde schalen</i>					
Multicultureel onderwijs	-	-	-	-	-
Multicultureel onderwijs * wel migratieachtergrond	-	-	-	-	-
<i>Multicultureel onderwijs dimensies</i>					
Inhoudelijke integratie	.06 (.07)	.05 (.06)	.05 (.06)	.05 (.06)	.05 (.06)

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

Variabele	Model 5a	Model 5b	Model 5c	Model 5d	Model 5e
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Reflectie kennisconstructie	-.10 (.07)	-.06 (.08)	-.11 (.07)	-.09 (.07)	-.10 (.07)
Tegengaan vooroordelen	.11 (.08)	.11 (.08)	.16 (.09)	.10 (.08)	.11 (.08)
Gelijkheidsdidactiek	-.03 (.08)	-.03 (.08)	-.03 (.08)	-.07 (.09)	-.03 (.08)
Versterkende schoolcultuur en sociale structuur	.31 (.06)***	.31 (.06)***	.31 (.06)***	.31 (.06)***	.31 (.07)***
<i>Interactie-effecten</i>					
Inhoudelijke integratie * wel migratieachtergrond	-.03 (.10)	-	-	-	-
Reflectie kennisconstructie * wel migratieachtergrond		-.09 (.11)	-	-	-
Tegengaan vooroordelen * wel migratieachtergrond			-.10 (.10)	-	-
Gelijkheidsdidactiek * wel migratieachtergrond				.10 (.10)	-
Versterkende schoolcultuur en sociale structuur * wel migratieachtergrond					.01 (.11)
<i>Verklaarde variantie</i>					
Marginal Pseudo R ²	.16	.16	.16	.16	.16
Conditional Pseudo R ²	.21	.21	.22	.22	.21

Noot. $N_{\text{geefingen}} = 348$, $N_{\text{scholen}} = 23$, $p < .05 = *$, $p < .01 = **$, $p < .001 = ***$.

^a De referentiecategorie voor 'vrouw' is 'man'.

^b De referentiecategorie voor 'wel migratieachtergrond' is 'geen migratieachtergrond'.

^c De referentiecategorie voor 'theoretische leerweg' is 'praktische leerweg en brede brugklas'.

^d Verklaarde variantie is uitgedrukt als marginale pseudo R² (zie Nakagawa, & Schielzeth, 2013).

5 Discussie

Om sociale cohesie en kansengelijkheid te bevorderen, is het van belang dat scholen het onderwijs zo inrichten dat het past bij een steeds diverser wordende leerlingenpopulatie en samenleving. Onderwijs dat aansluit op de leerlingenpopulatie kan mogelijk *verbondenheid* met school bevorderen, wat van belang is voor welzijn en leerprestaties. Scholen kunnen beter aansluiten op de leerlingenpopulatie door invulling te geven aan de vijf dimensies van *multicultureel onderwijs*. Deze benadering is gericht op het creëren van een inclusieve leeromgeving, waarbinnen verschillen tussen leerlingen erkend en gewaardeerd worden (Banks, 1993). Eerder onderzoek heeft gekeken naar hoe – delen van – *multicultureel onderwijs* gerelateerd zijn aan sociale leeruitkomsten. Daarop aansluitend is in de huidige studie onderzocht hoe de aandacht voor alle vijf dimensies van *multicultureel onderwijs* gerelateerd is aan *verbondenheid* met school onder leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*. De resultaten bieden inzichten voor pedagogische en didactische praktijken in diverse schoolomgevingen.

5.1 Aandacht voor multicultureel onderwijs in de praktijk

Leerlingen die aan dit onderzoek deelnamen, gaven gemiddeld aan dat er in de lessen en op school aandacht was voor meerdere dimensies van *multicultureel onderwijs*. Daarnaast laat het onderzoek zien dat de dimensies van *multicultureel onderwijs* onderling samenhangen: leerlingen die aangeven dat er aandacht is voor één dimensie, rapporteren ook aandacht voor de andere dimensies. Dit kan erop wijzen dat docenten, die actief inzetten op *multicultureel onderwijs*, dit doorgaans breed en voor meerdere dimensies tegelijk doen. Van de vijf dimensies ervaren leerlingen echter de minste aandacht voor *reflectie op kennisconstructie*. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze vaardigheid relatief complex is voor de doelgroep. Daarnaast kan het zijn dat leraren onvoldoende zijn toegerust om leerlingen hierin te begeleiden, of dat het curriculum hier te weinig ruimte voor biedt (Banks, 2016; Hendriksen et al., 2024; Zirkel, 2008).

Wat betreft verschillen tussen leerlingen, viel op dat leerlingen met een *migratieachtergrond* minder aandacht ervaren voor *inhoudelijke integratie* in het curriculum. Het huidige onderzoek suggereert dat leerlingen zonder *migratieachtergrond* vaker *inhoudelijke integratie* in de lespraktijk terugzien dan leerlingen met *migratieachtergrond*. Een mogelijke verklaring is dat leerlingen met een *migratieachtergrond* zich sterker bewust zijn van perspectieven die in het onderwijs ontbreken, bijvoorbeeld omdat het perspectief van specifiek de eigen (minderheids)groep minder vertegenwoordigd is.

Daarnaast bleek in dit onderzoek dat de ervaren aandacht voor *multicultureel onderwijs* niet verschilt tussen de verschillende schooltypen of op basis van het percentage leerlingen met een *migratieachtergrond*. Alle deelnemende scholen

en klassen waren echter etnisch divers, wat scholen en docenten vaak aanzet om aandacht te besteden aan *multicultureel onderwijs* (zie bijvoorbeeld Agirdag et al., 2016; Leeman & Reid, 2006). Terwijl het huidige onderzoek *multicultureel onderwijs* breder kwantitatief in kaart brengt dan voorgaande studies, zou het dus waardevol zijn dit ook te onderzoeken onder meer scholen met ook een grotere verscheidenheid wat betreft de mate van diversiteit (zie bijvoorbeeld Abacioglu et al., 2023).

5.2 Multicultureel onderwijs en verbondenheid met school

Hoewel *inhoudelijke integratie*, *tegengaan van vooroordelen*, *gelijkheidsdidactiek* en *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* samenhangen met de ervaren *verbondenheid* van leerlingen met school, blijkt uit de simultane analyse waarin alle vijf dimensies zijn opgenomen dat alleen *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* overblijft als unieke voorspeller van *verbondenheid*. Dit suggereert dat de verschillende dimensies in belangrijke mate een gedeelde variantie in *verbondenheid* met school voorspellen, waarbij *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* het meest essentieel is voor het verklaren van variantie in *verbondenheid*. De andere dimensies dragen mogelijk vooral indirect bij, doordat hun effect wordt opgevangen door de variantie die zij delen met *versterkende schoolcultuur en sociale structuur*.

Een *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* blijkt in dit onderzoek de enige dimensie die een unieke samenhang vertoont met ervaren schoolverbondenheid. Eerder onderzoek laat zien dat een versterkende schoolcultuur, gekenmerkt door positieve relaties tussen leerlingen en leraren, bijdraagt aan *verbondenheid* en hechting aan school, met een sterker effect voor leerlingen met een *migratieachtergrond* (Zirkel, 2008). Daarnaast blijkt dat veranderingen in institutionele praktijken, zoals het afschaffen van het vroegtijdig selecteren van leerlingen in schooltypen, zowel academische prestaties als interetnische relaties kunnen bevorderen (Zirkel, 2008). De huidige studie laat aanvullend zien dat een versterkende schoolcultuur waarin ruimte is voor verschillende identiteiten gerelateerd is aan een sterker *gevoel van verbondenheid* bij zowel leerlingen met als zonder *migratieachtergrond*. Dat juist deze dimensie als unieke voorspeller naar voren komt, kan samenhangen met het overkoepelende karakter ervan: schoolcultuur vormt een context die alle leerlingen raakt, ongeacht vak of docent. Vanuit het perspectief van leerlingen is het bovendien waarschijnlijk eenvoudiger om een coherent oordeel te vormen over de manier waarop de school als geheel aandacht besteedt aan diversiteit, dan om de vaak uiteenlopende praktijken van verschillende docenten of vakken te beoordelen. Een eenduidige ervaring van de school als inclusieve leeromgeving lijkt daarmee van bijzonder belang voor de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met school.

Ten aanzien van de resultaten per dimensie valt op dat *reflectie op*

kennisconstructie, zowel in de simultane als in de afzonderlijke analyses geen verband liet zien met de ervaren *verbondenheid* van leerlingen met school. Opvallend genoeg is dit de dimensie waaraan scholen volgens leerlingen het minst aandacht besteden. Mogelijk wordt in de praktijk (van deze vier scholen) slechts in beperkte mate aandacht besteed aan *reflectie op kennisconstructie*, waardoor er onvoldoende blootstelling is om een meetbare samenhang op *verbondenheid* te bewerkstelligen. Daarnaast relateert *reflectie op kennisconstructie* mogelijk vooral aan andere uitkomsten, zoals het ontwikkelen van kritisch bewustzijn of inzicht in (de effecten van) machtsstructuren, zonder dat dit noodzakelijk resulteert in een sterker *gevoel van verbondenheid*.

5.3 Verschillen tussen groepen

In contrast met eerder onderzoek (Celeste et al., 2019; Cerna et al., 2021; Chiu et al., 2012; Owusu-Agyeman, 2021) werden in deze studie geen verschillen gevonden in ervaren *gevoel van verbondenheid* tussen leerlingen met en zonder *migratieachtergrond*. Binnen etnisch diverse scholen lijkt aandacht voor *multicultureel onderwijs* dus in gelijke mate relevant voor de *verbondenheid* van beide groepen leerlingen. Omdat in Nederland nog maar beperkt is onderzocht in hoeverre *verbondenheid* met school varieert tussen leerlingen met diverse achtergronden, en deze studie is uitgevoerd binnen vier etnisch diverse scholen, zijn deze bevindingen beperkt generaliseerbaar. Toekomstig onderzoek zou daarom moeten nagaan in hoeverre leerlingen met verschillende etnische achtergronden zich verbonden voelen met school, bij voorkeur in studies waarin scholen met uiteenlopende leerlingcomposities worden vergeleken. Dit is relevant omdat *verbondenheid* met school mede kan afhangen van de mate van persoon–contextfit, zoals gesuggereerd in onderzoek naar etnische congruentie (Benner & Graham, 2007). Leerlingen die relatief weinig medeleerlingen hebben met dezelfde etnische achtergrond zijn zich mogelijk meer bewust van hun etnische identiteit (zie bijvoorbeeld French et al., 2000), en voelen zich mogelijk kwetsbaarder (Graham et al., 2015) waardoor *multicultureel onderwijs* voor hen een belangrijkere rol kan spelen in het ontwikkelen van *verbondenheid* met school. In het huidige onderzoek waren leerlingen met een *migratieachtergrond* bovendien in mindere mate in de minderheid, wat mogelijk heeft bijgedragen aan de afwezigheid van verschillen. De ervaringen van leerlingen zouden anders kunnen zijn wanneer de groepsverhoudingen minder gebalanceerd waren geweest.

Om dit verder te onderzoeken is het van belang dat toekomstig onderzoek etnische achtergrond specifiek registeret (dus niet uitsluitend op basis van in Nederland geboren of niet), zodat zowel de etnische achtergrond van leerlingen als de gedetailleerde etnische samenstelling van de klascontext kan worden meegenomen.

5.4 Reflectie op het meetinstrument

Het nieuwe meetinstrument Multicultureel Onderwijs in de Praktijk, gebaseerd op voorgaand onderzoek en literatuur over *multicultureel onderwijs*, maakt het mogelijk om de dimensies van *multicultureel onderwijs* te onderscheiden. De CFA wees uit dat de dimensies te onderscheiden zijn, al zijn de subdimensies wel sterk met elkaar verbonden. In theoretisch opzicht is het zinvol om de dimensies te onderscheiden omdat de dimensies inhoudelijk ieder een eigen focus hebben. Daarmee is het meetinstrument ook waardevol voor de onderwijspraktijk om in kaart te kunnen brengen in hoeverre scholen op verschillende manieren aandacht besteden aan diversiteit. In empirisch opzicht laten de bevindingen met deze specifieke afhankelijke variabele – *verbondenheid* – ook zien dat de opdeling in dimensies zinvol is, aangezien alleen *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* uniek gerelateerd was aan *verbondenheid* en er verschillen naar voren komen uit de analyses waarin de dimensies apart zijn opgenomen (hierboven besproken). Voor verder inzicht in de waarde van het onderscheid tussen de dimensies in empirisch onderzoek, is het waardevol om in kaart te brengen in hoeverre de verschillende dimensies relateren aan andere relevante uitkomstmaten. Denk hierbij aan houdingen ten opzichte van andere groepen, kritisch bewustzijn en cognitieve leeruitkomsten. Het onderscheiden van de verschillende dimensies geeft een genuanceerder beeld van de waarde van *multicultureel onderwijs*.

5.5 Beperkingen en implicaties voor vervolgonderzoek

Bij de interpretatie van de bevindingen moeten enkele beperkingen van deze studie in acht worden genomen. Ten eerste is de steekproef beperkt in omvang en samenstelling: deze omvat 23 klassen van vier scholen, met een ondervertegenwoordiging van vmbo- en praktijkleerlingen en een beperkte leeftijdsspreiding. Een belangrijke beperking is dat de deelname van scholen en klassen gebaseerd was op zelfselectie. Dit kan hebben geleid tot een zelfselectiebias, waarbij mogelijk vooral scholen hebben deelgenomen die al veel aandacht besteden aan *multicultureel onderwijs*. Hierdoor zijn de bevindingen mogelijk niet representatief voor het gehele voortgezet onderwijs. Vervolgonderzoek zou gebaat zijn bij een grotere, meer representatieve steekproef ten behoeve van de generaliseerbaarheid van de bevindingen en om meer zicht te krijgen op de variantie binnen en tussen scholen. Door de beperkte steekproefgrootte was de power te klein om in aanvulling op de CFA een tweede orde CFA uit te voeren. Hierdoor was het niet mogelijk om te toetsen of de vijf dimensies daadwerkelijk één overkoepelend construct *multicultureel onderwijs* vormen. Toekomstig onderzoek met een grotere steekproef is nodig om deze vraag te beantwoorden en de structuur van het construct *multicultureel onderwijs* verder te valideren. Ten tweede is aandacht voor *multicultureel onderwijs* in kaart gebracht vanuit het perspectief van leerlingen. Hoewel dit

weergeeft wat leerlingen van *multicultureel onderwijs* merken, kan het voor leerlingen ook lastig zijn om voor verschillende vakken en lessen overkoepelend op de lespraktijken te reflecteren. Een waardevolle richting voor toekomstig onderzoek zou zijn om ook het perspectief van docenten mee te nemen (zie ook Civitillo et al., 2017). Ten derde is in dit onderzoek niet gecontroleerd voor de sociaaleconomische status (SES) van leerlingen, omdat dit niet was opgenomen in de vragenlijst. Aangezien migratieachtergrond samenhangt met SES (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024b), zouden mogelijke SES-verschillen ten onrechte toegeschreven kunnen worden aan verschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. De gevonden verschillen in ervaren aandacht voor *multicultureel onderwijs* zijn echter waarschijnlijker toe te schrijven aan etnische achtergrond dan aan SES, omdat deze specifiek betrekking hebben op aandacht voor perspectieven van culturele groepen. Ten vierde kunnen op basis van dit cross-sectionele onderzoek geen uitspraken worden gedaan over causaliteit. Wanneer docenten een lage *verbondenheid* constateren, kunnen ze als reactie mogelijk inzetten op *multicultureel onderwijs*. Om de causaliteit van dit verband nader te onderzoeken, is in toekomstig onderzoek een longitudinaal onderzoeksontwerp passend. Tot slot zou het in vervolgonderzoek waardevol zijn om naar de onderliggende mechanismen te kijken om zicht te krijgen op waarom de dimensies al dan niet bijdragen aan *verbondenheid* van leerlingen.

5.6 Implicaties voor de praktijk

De resultaten laten zien dat vier dimensies van *multicultureel onderwijs* (1, 3, 4 en 5) positief samenhangen met het gevoel van *verbondenheid* van leerlingen. Dit suggereert dat gerichte aandacht voor deze dimensies kan bijdragen aan een sterker *gevoel van verbondenheid*, zowel onder leerlingen met als zonder *migratieachtergrond*. Van deze dimensies blijkt de *versterkende schoolcultuur en sociale structuur* de meest belangrijke bijdrage te leveren aan *verbondenheid*. Dit benadrukt het belang van structurele aandacht voor de bredere sociale structuur en cultuur binnen scholen, waaronder de ruimte voor leerlingen om hun identiteit tot uiting te brengen, het uitdragen van normen, en aandacht voor de manier waarop groepen zich tot elkaar verhouden. Aandacht voor *multicultureel onderwijs* zou daarom niet uitsluitend op het niveau van de individuele docenten moeten worden belegd, maar vraagt om een samenhangende, schoolbrede aanpak.

Hoewel leerlingen aangaven dat er over het algemeen aandacht wordt besteed aan de verschillende dimensies van *multicultureel onderwijs*, ervaren leerlingen met een *migratieachtergrond* minder *inhoudelijke integratie* in het curriculum dan leerlingen zonder *migratieachtergrond*. Dit vormt een belangrijk signaal voor de praktijk: wanneer leerlingen hun eigen perspectief onvoldoende terugzien, sluit het curriculum niet in gelijke mate aan bij de diverse leerlingengroep.

[De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school](#)

Daarnaast bleek dat scholen volgens leerlingen relatief weinig aandacht besteden aan *reflectie op kennisconstructie*. Dat is opvallend, omdat lesmaterialen vaak een dominant meerderheidsperspectief volgen en minderheidsperspectieven onderbelicht blijven (Koster et al., 2023; Van Veen et al., 2024). Hoewel het voor docenten uitdagend kan zijn om dergelijke reflecties te begeleiden, kan dit – met het oog op sociale rechtvaardigheid en kritisch bewustzijn – een waardevolle toevoeging zijn aan het onderwijs. Meer aandacht voor *bias* in kennisconstructie zou mogelijk ook meer effect kunnen sorteren op *verbondenheid* en andere sociale en leeruitkomsten.

Tot slot laten de bevindingen zien dat de deelnemende scholen volgens leerlingen al in zekere mate aandacht hebben voor *multicultureel onderwijs*. De bevindingen benadrukken het belang van een inclusieve leeromgeving die aansluit bij leerlingen met verschillende achtergronden. De relatief hoge mate van *verbondenheid* onder leerlingen op deze scholen, ongeacht *migratieachtergrond*, wijst erop dat deze inzet zichtbaar effect kan hebben.

Noten

- ¹ De Wet passend onderwijs (sinds 1 augustus 2014) regelt dat iedere leerling, ook met een ondersteuningsbehoefte, recht heeft op een passende plek in het onderwijs. Dit is bij voorkeur in het regulier onderwijs.

Dankbetuigingen

Een speciale dankbetuiging aan de scholen en leerlingen die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, aan Marit Bruijns MSc voor haar ondersteuning in de dataverzameling, aan dr. Lisa Gaikhorst voor haar feedback en aan Robin van Geel MSc voor zijn ondersteuning bij de steekproefselectie.

Referenties

- Abacioglu, C. S., Epskamp, S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2023). Effects of multicultural education on student engagement in low- and high-concentration classrooms: The mediating role of student relationships. *Learning Environments Research*, 26(3), 951-975. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09462-0>
- Agirdag, O. (2018). Teachers' multicultural practices and pupils' academic achievement. [Onderzoeksnotitie]. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/523606>
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Alviar-Martin, T., & Ho, L.-C. (2011). "So, where do they fit in?" Teachers' perspectives of multi-cultural education and diversity in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.009>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. *Journal of Happiness and Health*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.47602/johah.v3i1.9>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28. <https://www.jstor.org/stable/20405019>
- Banks, J. A. (2016). The dimensions of multicultural education. In *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching* (6de dr., pp. 3-22). Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Red.). (1995). Multicultural education: Its effects on students' racial and gender role attitudes. In *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 617-627). Macmillan Library Reference.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Benner, A. D., & Graham, S. (2007). Navigating the Transition to Multi-Ethnic Urban High Schools: Changing Ethnic Congruence and Adolescents' School-Related Affect. *Journal of Research on Adolescence*, 17(1), 207-220. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00519.x>
- Blalock, H. M. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. Wiley.
- Bonfiglio, A. Y., Munniksma, A., Volman, M., Van Rooij, F., & Gaikhorst, L. (2024). Teachers' attention to students' funds of identity in Dutch primary school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104584>
- Burger, K. (2023). Disentangling the interplay of the sense of belonging and institutional channels in individuals' educational trajectories. *Developmental Psychology*, 59(1), 30-42. <https://doi.org/10.1037/DEV0001448>
- Carter, R. T. (2000). Reimagining race in education: A new paradigm from psychology. *Teachers College Record*, 102(5), 864-897.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority

- Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024a). Vo; leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar, herkomst. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/85379NED/table?ts=1729168789722>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2024b). Integratie en samenleven 2024. CBS. <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2024/47/rapportage-integratie-en-samenleven-2024>
- Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018 (No. 261). OECD.
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I., & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Civitallo, S., Schachner, M., Juang, L., Van De Vijver, F. J. R., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- Dong, Y. R. (2005). Bridging the cultural gap by teaching multicultural literature. *The Educational Forum*, 69(4), 367-382. <https://doi.org/10.1080/00131720508984709>
- Duarte, E. M. (1998). Expanding the borders of liberal democracy: Multicultural education and the struggle for cultural identity. *Educational Foundations*, 12(2), 5-30.
- El Ghoulbzouri, O., Modhej, Y., Mukhtar, F., Oudshoorn, S., Van de Rozenberg, T., & Vermeulen, J. (2024). Docenten van kleur in het voortgezet onderwijs (p. 48). Voion. <https://www.voion.nl/publicaties/rapport-docenten-van-keur-in-het-voortgezet-onderwijs/>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2024). Being Muslim in the EU: Experiences of Muslims. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/2893>
- Fisher, L. B., Overholser, J. C., Ridley, J., Braden, A., & Rosoff, C. (2015). From the outside looking in: Sense of belonging, depression, and suicide risk. *Psychiatry*, 78(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/00332747.2015.1015867>
- French, S. E., Seidman, E., Allen, L., & Aber, J. L. (2000). Racial/Ethnic Identity, Congruence with the Social Context, and the Transition to High School. *Journal of Adolescent Research*, 15(5), 587-602. <https://doi.org/10.1177/0743558400155004>
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gomes, C. (2020). I belong here: Student sense of belonging en de relatie met studentsucces (1ste dr.). Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 64-77.
- Graham, S., Kogachi, K., & Morales-Chicas, J. (2022). Do I Fit In: Race/Ethnicity and Feelings

- of Belonging in School. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2015-2042. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09709-x>
- Graham, S., Munniksma, A., & Juvonen, J. (2014). Psychosocial Benefits of Cross-Ethnic Friendships in Urban Middle Schools. *Child Development*, 85(2), 469-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.12159>
- Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M., & Proctor, S. L. (2019). School-Based Interventions for Reducing Youths' Racial and Ethnic Prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>
- Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2024). Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 149, 104731. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: Een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 15-25. <https://hdl.handle.net/11245.1/ef3aa0ea-ce66-433d-92ac-6dd7d7c573e9>
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2024). Practices of social justice-oriented teacher education: a review of the literature. *Frontiers in Education*, 9, 1432617. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1432617>
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). De staat van het onderwijs 2024. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Iweuno, B. N., Tochi, N. S., Egwim, O. E., Omorotionmwan, A., & Makinde, P. (2024). Impact of racial representation in curriculum content on student identity and performance. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 23(1), 2913-2933. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.23.1.2280>
- Jansen, P. W., Mieloo, C. L., Dommissie-van Berkel, A., Verlinden, M., Van der Ende, J., Stevens, G., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, 8(4), 271-280. <https://doi.org/10.1007/s12552-016-9182-9>
- Jehle, A. M. C., Van Veen, D., Groeneveld, M. G., Van Der Pol, L. D., & Mesman, J. (2026). Ethnic and Gender Representation in German, Italian and Dutch School Textbooks. *Journal of Community Psychology*, 54(1), e70063. <https://doi.org/10.1002/jcop.70063>
- Knekta, E., Runyon, C., & Eddy, S. (2019). One size doesn't fit all: Using factor analysis to gather validity evidence when using surveys in your research. *CBE—Life Sciences Education*, 18(1), rm1. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-04-0064>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & De Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Koster, D., Nuriah, Z., Pot, A., Sas, C., & Zegers, T. (2023). More than migrants?

- Representations of wo/men of colour in Dutch language textbooks. *Language Teaching Research*, 13621688231198420. <https://doi.org/10.1177/13621688231198420>
- Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/03057920500382325>
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 1(3), 86-92. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86>
- Master, A., & Meltzoff, A. N. (2020). Cultural stereotypes and sense of belonging contribute to gender gaps in STEM. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 152-198.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. Ph. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51, 528-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>
- Munniksma, A. (2022). Aandacht voor diversiteit binnen het Amsterdamse onderwijs [1]. *Openresearch.amsterdam*. <https://openresearch.amsterdam/nl/page/91046/aandacht-voor-diversiteit-binnen-het-amsterdamse-onderwijs#:~:text=Essay%20van%20Anke%20Munniksma&text=Hierbij%20is%20aandacht%20voor%20diversiteit,vormen%20hiervoor%20een%20geschiede%20context>
- Munniksma, A., Scheepers, P., Stark, T. H., & Tolsma, J. (2017). The impact of adolescents' classroom and neighborhood ethnic diversity on same- and cross-ethnic friendships within classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, 27(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/jora.12248>
- Munniksma, A., Ziemes, J., & Jugert, P. (2022). Ethnic Diversity and Students' Social Adjustment in Dutch Classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 141-155. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01507-y>
- Nakagawa, S., & Schielzeth, H. (2013). A general and simple method for obtaining R² from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution*, 4(2), 133-142. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x>
- Naz, F. L., Afzal, A., & Khan, M. H. N. (2023). Challenges and Benefits of Multicultural Education for Promoting Equality in Diverse Classrooms. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 511-522. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14(2), 189-205. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00298.x>
- Owusu-Agyeman, Y. (2021). The relationship between supportive campus environment and cultural diversity in enhancing students' sense of belonging in higher education. *Journal for Multicultural Education*, 15(4), 429-444. <https://doi.org/10.1108/JME-06-2021-0089>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-

934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Phinney, J. S., Ferguson, D. L., & Tate, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. *Child Development*, 68(5), 955-969. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01973.x>
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Schachner, M., Schwarzenenthal, M., Van de Vijver, F., & Noack, P. (2018). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4). <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Schwarzenenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Van De Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Schwarzenenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260-271. <https://doi.org/10.1037/cdp0000173>
- Sincer, I. (2021). *Diverse schools, diverse citizens? Teaching and learning citizenship in schools with varying student populations*. [Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam]. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2de dr.). Sage.
- Stout, J. G., Ito, T. A., Finkelstein, N. D., & Pollock, S. J. (2013). How a gender gap in belonging contributes to the gender gap in physics participation. 402-405. <https://doi.org/10.1063/1.4789737>
- Stout, J. G., & Wright, H. M. (2015). Lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer students' sense of belonging in computing. 2015 *Research in Equity and Sustained Participation in Engineering, Computing, and Technology (RESPECT)*, 1-5. <https://doi.org/10.1109/RESPECT.2015.7296501>
- Tatum, B. D. (1994). Teaching white students about racism: The search for white allies and the restoration of hope. *Teachers College Record*, 95(4), 462-476. <https://doi.org/10.1177/016146819409500412>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2012.12.002>
- Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological Science*, 16(12),

951-957. <https://www.jstor.org/stable/40064363>

- Tropp, L. R., White, F., Rucinski, C. L., & Tredoux, C. (2022). Intergroup Contact and Prejudice Reduction: Prospects and Challenges in Changing Youth Attitudes. *Review of General Psychology*, 26(3), 342-360. <https://doi.org/10.1177/10892680211046517>
- Van den Bergh, L., Diemel, K., & Sommen, I. van der. (2023). Sense of belonging in beeld: Een photovoice studie in het hoger beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 41(2). <https://doi.org/10.59532/tvho.v41i2.15689>
- Van Veen, D., Emmen, R. A. G., Van De Rozenberg, T. M., & Mesman, J. (2024). Ethnic representation and stereotypes in mathematics and Dutch language textbooks from the Netherlands. *Whiteness and Education*, 9(2), 270-293. <https://doi.org/10.1080/23793406.2023.2219997>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. <https://doi.org/10.1080/01419870120109502>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179-190. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1147-1181. <https://doi.org/10.1177/016146810811000605>

Appendix A

Vragenlijst Multicultureel Onderwijs in de Klas

Multicultureel onderwijs

Aandacht voor verschillende culturen

Dit deel gaat over aandacht voor verschillende culturen in de klas en op school. Met een cultuur bedoelen we een groep mensen met dezelfde gewoonten, tradities en soms ook taal (bijvoorbeeld doordat ze uit hetzelfde land komen).

In de les

Geef bij iedere uitspraak aan in hoeverre deze past bij jouw ervaring tijdens de lessen:

	Dat klopt helemaal niet	Dat klopt niet	Dat klopt soms wel / soms niet	Dat klopt	Dat klopt helemaal
1. In ons lesmateriaal komen personen uit verschillende cultu- ren voor.	☐	☐	☐	☐	☐
2. In ons lesmateriaal bekijken we onder- werpen vanuit ver- schillende culturen.	☐	☐	☐	☐	☐
3. De docenten ge- bruiken in de lessen voorbeelden uit ver- schillende culturen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Op plaatjes in onze klaslokalen zie je personen uit ver- schillende culturen.	☐	☐	☐	☐	☐

Teksten bespreken

De volgende uitspraken gaan over het bespreken van teksten zoals lesboeken of (kranten)artikelen. Geef bij iedere uitspraak aan in hoeverre deze past bij jouw ervaring tijdens de lessen:

	Dat klopt helemaal niet	Dat klopt niet	Dat klopt soms wel / soms niet	Dat klopt	Dat klopt helemaal
5. Dit schooljaar hebben we besproken wat de culturele achtergronden van schrijvers zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Dit schooljaar hebben we besproken dat mensen uit verschillende culturen één verhaal op verschillende manieren kunnen vertellen.	☐	☐	☐	☐	☐
7. De docenten laten ons nadenken over vanuit welk cultureel oogpunt een tekst geschreven is.	☐	☐	☐	☐	☐
8. De docenten bespreken met ons dat bepaalde culturele oogpunten ontbreken in boeken.	☐	☐	☐	☐	☐
9. De docenten bespreken met ons waarom bepaalde culturele oogpunten ontbreken in de lesstof.	☐	☐	☐	☐	☐
10. De docenten bespreken met ons mogelijke gevolgen van het ontbreken van culturele oogpunten in teksten of boeken.	☐	☐	☐	☐	☐

Omgaan met verschillen

Geef bij iedere uitspraak aan in hoeverre deze past bij jouw ervaring tijdens de lessen:

	Dat klopt helemaal niet	Dat klopt niet	Dat klopt soms wel / soms niet	Dat klopt	Dat klopt helemaal
11. De docenten let- ten erop dat we allemaal goed met elkaar omgaan. ^a	☐	☐	☐	☐	☐
12. Als een leerling een discriminerende op- merking zou maken, dan zegt de docent daar wat van.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Dit schooljaar hebben we het met onze docen- ten gehad over vooroordelen over personen uit andere culturen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Dit schooljaar hebben we het met onze docen- ten gehad over discriminatie van personen uit andere culturen.	☐	☐	☐	☐	☐
15. De docenten bespreken met ons onderwerpen waarover leerlingen uit verschillende culturen anders kunnen denken.	☐	☐	☐	☐	☐

Lesactiviteiten

Geef bij iedere uitspraak aan in hoeverre deze past bij jouw ervaring tijdens de lessen:

	Dat klopt helemaal niet	Dat klopt niet	Dat klopt soms wel / soms niet	Dat klopt	Dat klopt helemaal
16. De lessen passen bij wat leerlingen uit verschillende culturen interessant vinden.	☐	☐	☐	☐	☐
17. De lessen passen bij wat leerlingen uit verschillende culturen buiten school meemaken.	☐	☐	☐	☐	☐
18. De docenten besteden tijdens de lessen aandacht aan kennis uit verschillende culturen.	☐	☐	☐	☐	☐
19. De docenten geven ons uitleg op verschillende manieren (zoals vertellen, met plaatjes of met filmpjes). ^a	☐	☐	☐	☐	☐
20. De docenten laten ons op verschillende manieren leren (bijvoorbeeld door samenwerken, presentaties, oefeningen). ^a	☐	☐	☐	☐	☐
21. De docenten geven ons verschillende soorten toetsen (bijvoorbeeld mondeling, werkstuk, geschreven toets). ^a	☐	☐	☐	☐	☐
22. De docenten verwachten dat alle leerlingen beter kunnen worden op school. ^a	☐	☐	☐	☐	☐

Onze school

De volgende uitspraken gaan over aandacht voor verschillende culturen op school. Geef bij iedere uitspraak aan in hoeverre deze past bij jouw ervaring:

	Dat klopt helemaal niet	Dat klopt niet	Dat klopt soms wel / soms niet	Dat klopt	Dat klopt helemaal
23. Mijn school organiseert activiteiten waarbij leerlingen met verschillende culturele achtergronden met elkaar in contact komen.	o	o	o	o	o
24. Mijn school biedt leerlingen de ruimte om te zijn wie ze willen zijn (bijvoorbeeld door het hebben van een gebedsruimte, niet hebben van kledingvoorschriften).	o	o	o	o	o
25. Mijn school besteedt aandacht aan feestdagen uit verschillende culturen.	o	o	o	o	o
26. Op onze school kunnen leerlingen vrij krijgen voor feestdagen uit andere culturen (zoals het Suikerfeest, Jom Kipoer).	o	o	o	o	o
27. In de inrichting van de school (bijvoorbeeld posters of afbeeldingen) zie je personen met verschillende culturele achtergronden.	o	o	o	o	o
28. Op de website van de school zie je leerlingen met verschillende culturele achtergronden.	o	o	o	o	o
29. Op onze school hebben we docenten met verschillende culturele achtergronden.	o	o	o	o	o
30. Als je op onze school een discriminerende opmerking zou maken, dan is het normaal dat een docent je hierop aanspreekt.	o	o	o	o	o

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

Sense of belonging

Het volgende deel van de vragenlijst gaat over het **gevoel van thuishoren** op school.

De volgende uitspraken gaan over de mate waarin jij je thuis voelt op school. Geef bij iedere uitspraak aan in hoeverre deze past bij jouw ervaring:

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
31. Ik heb het gevoel dat ik thuishoor op deze school.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ik voel me vaak ongemakkelijk en niet op mijn plaats. ^b	☐	☐	☐	☐	☐
33. Ik heb het gevoel dat mijn docenten mij aardig vinden.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Ik voel me vaak eenzaam op school. ^b	☐	☐	☐	☐	☐
35. Ik maak makkelijk vrienden op school.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Andere leerlingen lijken mij aardig te vinden.	☐	☐	☐	☐	☐

^a Stelling is uit het initiële instrument verwijderd in verband met een lage factorlading, inhoudelijke overwegingen en de betrouwbaarheid van het gehele instrument.

^b Ten behoeve van de analyses zijn de waarden van dit item omgecodeerd, zodat een hogere schaalscore een hoger gevoel van verbondenheid reflecteert.⁹⁹

Appendix B

Confirmatieve factoranalyse model met alle items

Tabel C1
Resultaten factorladingen cfa-model met de originele items

	Validiteit Factorlading λ	Betrouw- baarheid Cronbach's α
Inhoudelijke integratie		.71
1. Personen uit verschillende culturen	.46	
2. Onderwerpen vanuit verschillende culturen	.67	
3. Voorbeelden uit verschillende culturen	.85	
4. Plaatjes personen uit verschillende culturen	.48	
Reflectie op kennisconstructie		.87
1. Culturele achtergronden schrijvers	.57	
2. Verschillende manieren verhalen vertellen	.66	
3. Cultureel oogpunt van een tekst	.74	
4. Ontbreken van culturele oogpunten	.81	
5. Redenen ontbreken culturele oogpunten	.79	
6. Gevolgen ontbreken culturele oogpunten	.80	
Tegengaan van vooroordelen		.77
1. Goed met elkaar omgaan	.43 ^a	
2. Aanspreken leerling op discriminatie	.54	
3. Bespreken van vooroordelen	.74	
4. Bespreken van discriminatie	.74	
5. Bespreken anders denken onderwerpen	.70	
Gelijkheidsdidactiek		.75
1. Lessen sluiten aan op interesse	.74	
2. Lessen sluiten aan op beleavingswereld	.74	
3. Aandacht voor verschillende culturen	.68	
4. Uitleg op verschillende manieren	.31 ^a	
5. Leren op verschillende manieren	.35 ^a	
6. Toetsing op verschillende manieren	.24 ^a	
7. Hoge verwachtingen over alle leerlingen	.42 ^a	

De vijf dimensies van multicultureel onderwijs en de verbondenheid van leerlingen met de middelbare school

	Validiteit Factorlading λ	Betrouw- baarheid Cronbach's α
Versterkende schoolcultuur en sociale structuur		.79
1. Leerlingen komen in contact met culturen	.58	
2. Ruimte om te zijn wie je wil zijn	.50	
3. Aandacht voor feestdagen uit culturen	.69	
4. Optie vrij krijgen op culturele feestdagen	.51	
5. Verschillende culturen in inrichting school	.60	
6. Verschillende culturen op website school	.54	
7. Docenten met verschillende achtergronden	.51	
8. Aanspreken op discriminatie op school	.58	

Noot. Het aantal items per dimensie is verschillend. $N = 348$. In deze tabel zijn de omschrijvingen van de items ingekort. Zie Appendix A voor de volledige beschrijving van de items.

^a Item is na een inhoudelijke beoordeling uit het model verwijderd.

Appendix C

Resultaten Multilevelmodel Afzonderlijke Dimensies Multicultureel Onderwijs

Tabel C1
Resultaten multilevel-analyses modellen met afzonderlijke dimensies multicultureel onderwijs

Variabele	Model C1	Model C2	Model C3	Model C4	Model C5
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Intercept	-.06 (.13)	-.06 (.13)	-.11 (.13)	-.07 (.13)	-.12 (.13)
<i>Controlevariabelen leerlingniveau</i>					
Leeftijd	-.06 (.07)	-.06 (.07)	-.07 (.07)	-.06 (.07)	-.06 (.07)
Vrouw ^a	-.23 (.11)*	-.23 (.11)*	-.21 (.11)	-.21 (.11)	-.21 (.10)*
Gender anders	-.61 (.27)**	-.70 (.27)**	-.61 (.27)*	-.66 (.27)*	-.55 (.26)*
Wel migratieachtergrond ^b	.13 (.11)	.10 (.11)	.14 (.11)	.08 (.11)	.14 (.10)
<i>Controlevariabelen klasniveau</i>					
Theoretische leerweg ^c	.22 (.16)	.26 (.16)	.29 (.16)*	.28 (.16)	.30 (.16)
Percentage migratieachtergrond	-.01 (.07)	-.02 (.07)	-.03 (.07)	-.03 (.07)	-.02 (.07)
<i>Multicultureel onderwijs dimensies</i>					
Inhoudelijke integratie	.16 (.05)**				
Reflectie kennisconstructie		.09 (.05)			
Tegengaan vooroordelen			.23 (.05)***		
Gelijkheidsdidactiek				.17 (.05)**	
Versterkende schoolcultuur en sociale structuur					.34 (.05)***
<i>Verklaarde variantie^d</i>					
Marginal Pseudo R ²	.07	.05	.09	.07	.15
Conditional Pseudo R ²	.12	.11	.14	.13	.21

Noot. $N_{leerlingen} = 348$, $N_{scholen} = 23$, $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$.
^a De referentiecategorie voor 'vrouw' is 'man'.
^b De referentiecategorie voor 'wel migratieachtergrond' is 'geen migratieachtergrond'.
^c De referentiecategorie voor 'theoretische leerweg' is 'praktische leerweg en brede brugklas'.
^d Verklaarde variantie is uitgedrukt als marginale pseudo R^2 (zie Nakagawa, & Schielzeth, 2013).

Auteurs

Nikki Kroeze is wetenschappelijk medewerker bij de Inspectie van het Onderwijs en tevens is zij werkzaam als onderzoeker bij de Afdeling Pedagogiek en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Joy van Delft is junior beleidsadviseur onderwijs bij Samenwerkingsverband Kop van Noord Holland PO en tevens is zij werkzaam als onderzoeker bij de Afdeling Pedagogiek en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Anke Munniksma is universitair docent bij de Afdeling Pedagogiek en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentie: Nikki Kroeze, Universiteit van Amsterdam, Afdeling Pedagogiek en Onderwijswetenschappen, Nieuwe Achtergracht 127, 1018 WS Amsterdam.
E-mail: n.c.m.kroeze@owinsp.nl

Abstract

The five dimensions of multicultural education and students' sense of belonging at secondary school

Multicultural education is believed to promote equal opportunities and positive relationships between different groups. The current study examines whether multicultural education contributes to students' sense of belonging at school, which is an important predictor for a successful school career. While multicultural education consists of five separate dimensions according to Banks (1993), previous research maps the five dimensions to a limited extent. This study investigates to what extent the perceived attention to the five dimensions of multicultural education is related to the sense of belonging of students with and without immigrant backgrounds. Based on data obtained from questionnaires among 348 secondary school students (from 23 classes, 4 schools, 38% migration background), multilevel analyses show that perceived attention to multicultural education is related to students' sense of belonging. The five dimensions are strongly interrelated. Independent dimensions are each related to a higher sense of belonging. Only an empowering school culture and social structure (Dimension 5) is – in addition to the other dimensions – uniquely positively related to the sense of belonging of students. The relation between multicultural education and sense of belonging does not differ between students with and without immigrant backgrounds. Based on these findings, implications for practice are discussed.

Keywords sense of belonging, multicultural education, teacher practices, migration background, secondary education

42

PEDAGOGISCHE
STUDIËN
103 (2026)
10.59302/fshfwe55