

COLLEGE 4: Interculturele aspecten van het onderwijs (9 december)

1. a. **Inspectie van het Onderwijs (2021)** Nieuwe Wet Burgerschapsonderwijs. [LINK](#) Hier p.1-2.
b. **Hessel Nieuwlink (2020)**: Kanttekeningen bij nieuwe wet burgerschapsonderwijs. [LINK](#) Hier p.3-7.
c. **Merry et al. (2019)**: Kunnen onze scholen goed burgerschapsonderwijs wel aan? [LINK](#) Hier p.8-12.

Video over burgerschapsonderwijs (Eidhof, 2016): [LINK](#)

2. **Agirdag, O. & Merry, M.S. (2020)**. *Weg met die achterstanden*. [LINK](#) Hier p.13-16.
3. **Video over diversiteitsbeleid scholen:** [LINK](#)
4. **Archer Alvaré, M. (2018)**. *Addressing racial inequalities within schools: Exploring the potential of teacher education*. *Sociology compass*, 12 (10), p. 1-15. [LINK](#) Hier p.17-31.
5. **Kennisplatform Inclusief Samenleven (2021)**. *Opgroeien in gelijkheid*. [LINK](#) Hier p.32-51.
6. **Aflevering 8 Podcastserie Interculturele Pedagogiek met Aspha Bijnaar:** [LINK](#)

Aspha Bijnaar is directeur van EducatieStudio en maakt educatief materiaal over slavernij en de Tweede Wereldoorlog. Ze schreef *Jacquelina*. Slavin van Plantage Driesveld (2010), Nederlands eerste stripboek over een waargebeurd verhaal in slavernij. Ze bezoekt scholen om te praten over hedendaags racisme in het licht van het Nederlandse koloniale verleden.



Wettelijke opdracht burgerschap

Vanaf 1 augustus 2021 gelden nieuwe wettelijke eisen voor bevordering van burgerschap in het (speciaal) basisonderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs. Deze wettelijke opdracht om 'actief burgerschap en sociale cohesie' te bevorderen, verduidelijkt de burgerschapsopdracht uit 2006. Voor mbo zijn er de al langer geldende wettelijke eisen zoals vastgelegd in de kwalificatie-eisen burgerschap.

Wettelijke eisen en onderwijsvrijheid

De wettelijke burgerschapsopdracht onderstreept dat bevordering van burgerschap en sociale cohesie een taak is die om gerichte aandacht van scholen vraagt. Scholen hebben veel ruimte om zelf te bepalen hoe ze hun burgerschapsonderwijs willen inrichten. Vrijheid van onderwijs is ook hier een belangrijk uitgangspunt.

De inspectie houdt toezicht op naleving van de wet. Die wet bevat minimumeisen waaraan iedere school moet voldoen. Verder kan het burgerschapsonderwijs ingevuld worden op een manier die past bij de missie van de school of instelling. Scholen en instellingen kunnen daardoor rekening houden met wat leerlingen of studenten nodig hebben en met wensen van ouders en de omgeving. En ze kunnen in hun burgerschapsonderwijs aansluiten bij hun levensbeschouwelijke visie en ideeën over onderwijs en leren.

Eisen van deugdelijkheid

De opdracht tot bevordering van burgerschap is een zogenaamde deugdelijkheidseis. Daarbij is sprake van een inspanningsverplichting, die besturen vraagt alles te doen wat nodig is om de opdracht tot bevordering van burgerschap te realiseren, zodanig dat het onderwijs op de school aan de wettelijke eisen voldoet. De wettelijke bepalingen moeten dus op school in de praktijk worden gebracht en zichtbaar zijn.

Centrale elementen van burgerschapsonderwijs

Centrale elementen van burgerschapsonderwijs in po, vo en so

In het primair, voortgezet en speciaal onderwijs vraagt de wet aandacht voor drie invalshoeken:

1. de minimale inhoud die aandacht moet krijgen
2. enkele onderwijskundige uitgangspunten voor de manier waarop die aspecten aan bod komen
3. eisen aan de omgeving waarin burgerschapsonderwijs gegeven wordt.

1. Inhoud: basiswaarden en sociale & maatschappelijke competenties

Het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en het (op school) handelen vanuit deze waarden is een belangrijke wettelijke eis. Dat basiswaarden bevorderd moeten worden, impliceert dat andere uitingen van de school daarmee niet in strijd mogen zijn. De kern van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat omvat vrijheid van meningsuiting, het gelijkheidsbeginsel, begrip, verdraagzaamheid, het afwijzen van onverdraagzaamheid en discriminatie, en autonomie & verantwoordelijkheidsbesef.

Daarnaast moet het onderwijs aandacht geven aan het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die nodig zijn om deel te kunnen nemen aan democratische Nederlandse samenleving. Het gaat daarbij om de sociale en maatschappelijke competenties zoals de school die kiest, en om de kerndoelen op het sociale en maatschappelijke domein die in de verschillende sectoren van toepassing zijn.

2. Onderwijskundige uitgangspunten: doelgericht, samenhangend, herkenbaar en inzicht in resultaten

De wet stelt ook eisen aan de manier waarop het onderwijsaanbod moet worden georganiseerd:

- Het burgerschapsonderwijs moet doelgericht zijn. Dat betekent dat concrete leerdoelen nodig zijn, waarin zichtbaar is welke competenties de school met het onderwijs nastreeft.
- Het burgerschapsonderwijs moet samenhangend zijn. Dat betekent dat er een logische opbouw is, waarin de verschillende onderdelen in samenhang worden aangeboden.
- De eis dat het burgerschapsonderwijs herkenbaar moet zijn, betekent dat het onderwijsaanbod zoals de school dat zegt te willen geven zichtbaar is in de praktijk.
- Dat het onderwijs doelgericht moet zijn, betekent ook dat inzicht nodig is in de resultaten van het onderwijs. Dat betekent dat van scholen wordt gevraagd de leerresultaten voor burgerschap in kaart te brengen, zodat kan worden nagegaan of de leerdoelen worden gerealiseerd.

Welke doelen een school kiest en hoe het aanbod wordt ingericht en in de praktijk gebracht wordt, is aan de school. Het is in elk geval nodig dat de wettelijk vastgelegde inhoud (basiswaarden en sociale en maatschappelijke competenties) onderdeel is van de uitwerking van de school.

3. Schoolklimaat: oefenplaats in overeenstemming met basiswaarden

Ook de omgeving waarin burgerschapsonderwijs gegeven wordt, doet er toe. Daarbij gelden drie elementen:

- De schoolcultuur moet in overeenstemming zijn met de basiswaarden.
- De omgeving moet leerlingen stimuleren om met de basiswaarden te oefenen en die in de praktijk te brengen.
- Het klimaat op school moet zo zijn dat iedereen zich veilig en geaccepteerd voelt.

Kritische kanttekeningen bij nieuwe wet burgerschapsonderwijs

DOOR [HESSEL NIEUWELINK](#) 07/11/2020

In een periode van flinke maatschappelijke onrust die ook het onderwijs raakt, zal de Tweede Kamer maandag 9 november spreken over een [wetsvoorstel om burgerschapsonderwijs te versterken](#). De moord op de Franse leraar Samuel Paty en bedreigingen aan het adres van Nederlandse leraren, komen bij leraren hard binnen. Welig tierende complottheorieën en *fake news* dat ook leerlingen bereikt, toenemende kansengelijkheid en politieke polarisering, het intensificeert de complexe opdracht die leraren hebben om democratisch burgerschap bij leerlingen te stimuleren. Het laat tegelijkertijd zien dat het van groot belang is om burgerschapsonderwijs een stevige plek te geven op school.

Burgerschapsonderwijs moet leerlingen begeleiden bij het maatschappelijke en politiek opgroeien van kinderen en jongeren. Zij moeten leren dat zij in de samenleving, politiek en democratie een rol kunnen vervullen, dat democratie niet vanzelfsprekend is, en dat pluriformiteit in opvattingen bij een open samenleving hoort.

Een [belangrijkere kritiek](#) op burgerschapsonderwijs is dat het een instrument is van elites om hun machtspositie te bestendigen, bestaande orde te bevestigen en 'brave burgers' te creëren. Juist hierom is een nadruk op kritisch denken en democratische competenties van belang.

De voorgestelde wet legt de nadruk op maatschappelijke en politieke aspecten van burgerschap maar het is de vraag of de wet zelf voldoende uit zal halen.

Waarom burgerschapsonderwijs?

Er zijn verschillende redenen waarom burgerschapsonderwijs belangrijk geacht wordt. Ten eerste geldt dat *niet* met burgerschapsonderwijs bezig zijn onmogelijk is. Door bijvoorbeeld regels te stellen, al dan niet te discussiëren en te praten over maatschappelijke kwesties zijn leraren per definitie vormend bezig. Bewuste en gerichte vorming valt dan te prefereren, juist om ongewenste effecten tegen te gaan.

Ten tweede geldt dat kinderen en jongeren niet van nature democraten zijn (autocraten evenmin overigens). Voor een democratische cultuur is het essentieel dat nieuwe generaties de kennis, vaardigheden en houdingen ontwikkelen om deze te ondersteunen en er aan deel te nemen. Vanuit huis, vrienden en media krijgen kinderen en jongeren niet per definitie positieve beelden over de democratie mee. Daarom zouden kinderen en jongeren binnen het onderwijs de kans moeten krijgen om democratische waarden en competenties te ontwikkelen.

Dit raakt aan de derde reden: kansengelijkheid. Zonder onderwijs zijn de mogelijkheden voor jongeren om deel te nemen aan de samenleving en politiek behoorlijk ongelijk. Juist voor leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus is het essentieel dat zij binnen de school de kans krijgen om kennis en politiek zelfvertrouwen op te doen en gestimuleerd te worden om democratische waarden te ontwikkelen.

Nieuwe wet

Sinds 2006 is er een wet op burgerschap (hoewel scholen er al veel langer mee bezig zijn natuurlijk, bijvoorbeeld met wereldoriëntatie op de basisschool, geschiedenis/maatschappijleer/aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs). De wet uit 2006 is echter zo ruim en vaag geformuleerd dat het scholen geen handvatten geeft, eerder onduidelijkheid. Scholen moeten een bijdrage leveren aan sociale integratie en actief burgerschap. Maar wat dit precies betekent en wat scholen moeten doen, is niet uitgewerkt. Het gaf de onderwijsinspectie ook geen instrumenten om op scholen te kijken of programma's inderdaad bijdragen aan (democratisch) burgerschap.

De nieuwe wet zorgt voor een aanscherping. De nieuwe wet geeft aan dat scholen "doelgericht en samenhangend onderwijs" moeten vormgeven, "respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat bijbrengen", sociaal en maatschappelijke competenties helpen ontwikkelen en een schoolcultuur moeten ontwikkelen die passend is bij deze waarden.

De democratische rechtsstaat als kadering wordt veelal als verbetering gezien. De onderwijskundige benadering in beide wetten is echter onveranderd. Er wordt vooral nadruk gelegd op het idee van de 'school als oefenplaats' en dat alle leraren hier een taak hebben. Het is natuurlijk een prachtig idee. Maar in de praktijk heeft deze nadruk op de teamverantwoordelijkheid de afgelopen veertien onvoldoende gewerkt. Het komt op mij over als een verhullend ideologisch jasje dat moest verbloemen dat structurele problemen al jaren worden ontkend en er geen beleid gevoerd wordt. Het blijft een kwetsbaar punt in de wet.

Voorwaarden voor impact van onderwijs

Het onderwijs kan er toe doen bij de burgerschapsvorming van kinderen en jongeren maar in beperkte mate. Andere socialiserende actoren zijn van groter belang (met name ouders,

vrienden, media). Voor effectief burgerschapsonderwijs gelden enkele randvoorwaarden. Ten eerste laten studies alleen effecten van onderwijs zien wanneer er sprake is van een [structureel onderwijsaanbod](#). Een enkele les of projectje heeft weinig of geen meetbare effecten. De literatuur biedt nog geen handvatten om vast te stellen wanneer een interventie structureel van aard is.

Daarnaast heeft burgerschapsonderwijs vooral effect als het vormgegeven wordt door leraren die daarover [geleerd hebben in hun opleiding](#). Dat lijkt een open deur maar het Nederlandse beleid zet toch vooral in op het betrekken van ‘alle leraren’. En lang niet alle leraren leren over burgerschap in hun opleiding. Het is daarmee de vraag of dat wel zo verstandig is, zie hieronder.

Pedagogisch klimaat en curriculum

Onderzoek laat zien dat onderwijs op twee manieren effect kan hebben op burgerschap van leerlingen. Ten eerste via het vormgeven van een open en veilig klas- en schoolklimaat (voor overzicht zie [hier](#) en [hier](#)). In zo’n klimaat kunnen leerlingen leren hun mening te formuleren en te discussiëren, kennismaken met andere opvattingen en gezamenlijke oplossingen zoeken voor problemen. Voor alle leraren geldt dat zij hier een rol hebben. Dit is dus het idee van de school als oefenplaats.

Ten tweede is het aanbieden van een burgerschapscurriculum effectief. Hiervoor worden de meeste en grootste effecten gevonden op het burgerschap van leerlingen (voor overzicht zie bijvoorbeeld [hier](#) en [hier](#)). Het betekent dat leerlingen regelmatig les moeten krijgen over politiek, democratie en samenleving. Er is nog geen zicht op de didactiek die hierbij het meest effectief is. Het is mogelijk dat meer leraargerichte didactiek (zoals klassikale instructie) grotere effecten op kennis heeft en dat meer leerlinggerichte didactiek (zoals projecten) grotere effecten op politiek zelfvertrouwen en vaardigheden. Belangrijk is hierbij dat dit vooral bij een relatief klein aantal vakken naar voren komt, name aan wereldoriëntatie, geschiedenis en maatschappijleer. En ja, het kan bij meer vakken, maar dat gebeurt nou eenmaal niet zo vaak.

Burgerschapsonderwijs in Nederland: beperkt en ongelijk verdeeld

Er is natuurlijk ook nu al een aanzienlijk aanbod aan burgerschapsonderwijs. Veel leraren en scholen hebben [allerlei programma’s en zinvolle ‘leerlijnen’](#). Dat blijkt echter niet de norm in het onderwijs te zijn. De onderwijsinspectie laat dit al jaren [in haar rapportage zien](#) en ook diverse (internationaal vergelijkende) [wetenschappelijke studies](#) laten hetzelfde zien: het aanbod is relatief beperkt en gefragmenteerd. Leerlingen [menen](#) relatief weinig les te krijgen over de politiek, over democratie en over de grondwet.

[Diverse studies](#) laten daarbij zien onderwijs de kansenongelijkheid tussen leerlingen eerder lijkt te vergroten dan te verkleinen. Op havo/vwo-scholen (vaker leerlingen die al meer

kansen krijgen vanuit de thuissituatie) is het aanbod rijker en meer gericht op kritische denken dan op vmbo/mbo-scholen (vaker leerlingen/studenten met minder kansen).

Leerlingen in het vmbo die ik interviewde voor mijn dissertatie ([hier](#) en [paper hier](#)) hadden niet met hun leraren gesproken over de Tweede Kamer-verkiezingen terwijl er op vwo uitgebreid aandacht aan werd besteed.

Een andere aanwijzing voor ongelijke mogelijkheden voor jongeren, is het grote en toenemende verschil in kennis over burgerschapsonderwijs (politiek, maatschappij, democratie, grondwet) voor leerlingen op het vmbo en havo/vwo. Met name binnen het vmbo zijn er erg veel leerlingen die beperkte kennis hebben. Dat aantal is groter dan in vergelijkbare landen. Hoewel er meer verklaringen zijn dan enkel het onderwijs, lijkt het er wel op te wijzen dat we [te weinig aandacht besteden aan burgerschapskennis](#).

Lerarenopleidingen

Hoewel er relatief weinig onderzoek gedaan wordt naar de rol van lerarenopleidingen, laten studies zien dat het aanbod hier ook beperkt is. Retrospectieve studies laten zien dat leraren vinden dat zij relatief weinig hebben geleerd tijdens hun opleiding over dit onderwerp, zie bijvoorbeeld [hier](#). Een nog te verschijnen inventarisatie die ik met een collega deed naar de doelen die lerarenopleidingen in Nederland stellen ten aanzien van burgerschap, laat zien dat er de afgelopen tien jaar meer nadruk is gekomen op burgerschapsonderwijs maar dat deze nog altijd beperkt is. Daar komt bij dat het vooral gericht is op het leren “omgaan met verschillen” en diversiteit. Alleen bij maatschappijleer en geschiedenis komt de democratie en politiek expliciet en uitgebreid aan bod (Nieuwelink & Oostdam, te verschijnen).

Zal de wet succes hebben?

Zonder twijfel zal het voor scholen prettig zijn dat zij meer duidelijkheid krijgen. Ook is het goed dat de democratische rechtsstaat als funderend kader voor burgerschapsonderwijs gegeven wordt. Dit zijn flinke stappen vooruit. Er zijn echter ook wel wat (onderliggende) problemen.

1. Gebrek aan focus op vakken in het curriculum

Zoals beschreven is burgerschapsonderwijs via het curriculum een zeer effectief instrument. Dit komt in de wet zeer beperkt naar voren, zeker als het aankomt op kennisontwikkeling. Er wordt vooral verwezen naar curriculum.nu (het curriculum-herzieningstraject, dat flink bekritiseerd wordt). Ook curriculum.nu heeft geen effect op de ordening van de vakken. Het zal er niet toe leiden dat maatschappijleer of geschiedenis een belangrijkere plek krijgt. Daarbij geldt dat bij curriculum.nu niet duidelijk is hoe burgerschap zich verhoudt tot dergelijke vakken. Het is goed mogelijk dat het eerder tot meer dan minder onduidelijkheid zal leiden.

Concreet: wil de wetgever echt iets aan burgerschap doen dan zal het iets met de vakken moeten waar burgerschap een prominente plek heeft.

2. Mismatch tussen opleiding en focus van wet

Burgerschapsonderwijs is vooral effectief als het wordt aangeboden door leraren die daarover geleerd hebben tijdens hun opleiding. De wet richt zich echter op alle leraren, wat kan gaan duiden op beperkte effecten. Waar democratie en politiek een belangrijke onderdelen van de wet zijn, komt dat in de opleidingen slechts bij enkele vakken naar voren.

Natuurlijk, verdere professionalisering van leraren is mogelijk. Maar er heerst al flinke werkdruk op scholen. Is dat het dan verstandig om deze taak bij alle leraren neer te leggen en dat vooral vanuit ideologische uitgangspunten te motiveren ("school als oefenplaats") in plaats van veel praktischer te redeneren? Ik denk niet dat dit verstandig is en niet tot gewenste effecten zal leiden.

3. Lezen, rekenen en lerarentekort

Om als burger in de samenleving te kunnen functioneren zijn lees- en rekenvaardigheden van groot belang. Grote groepen leerlingen stromen nu uit het onderwijs zonder dat zij dit op hebben gedaan. Zij zullen geen krant of verkiezingsprogramma kunnen lezen en de stemwijzer kunnen gebruiken. Ook het lerarentekort is funest voor burgerschapsonderwijs. Juist op scholen waar leerlingen van huis uit minder kennis over politiek meekrijgen en minder vertrouwen in zichzelf hebben, heerst een lerarentekort. Als dit niet wordt aangepakt, zal de nieuwe wet weinig betekenis hebben (en mogelijk zelfs ongelijkheid vergroten).

Voor succesvol burgerschapsonderwijs moeten deze kwesties aangepakt worden door het komende kabinet. Als dat niet gebeurt, zal deze nieuwe wet ook weinig betekenis hebben, vrees ik.

Kunnen onze scholen goed burgerschapsonderwijs wel aan?

Burgerschapsonderwijs is een belangrijke missie op scholen. Met de toegenomen aandacht voor zelfredzaamheid en kennis over het politieke systeem zitten we op het goede spoor. Maar dat geldt niet voor de kunst om met verschillende meningen om te gaan. Kan ons onderwijs die burgerschapsvorming wel aan gegeven een aantal praktische uitdagingen en de geïnstitutionaliseerde blinde vlek voor ons koloniale verleden?

Door Michael Merry, Darren Chetty, Bart Van Leeuwen; 23 januari 2019

Er is de afgelopen vier decennia meer aandacht gekomen voor burgerschapsonderwijs. Vandaag de dag is er sprake van een zekere consensus onder beleidsmakers, onderzoekers, en onderwijzers in Nederland en elders, dat burgerschapsonderwijs de kern zou moeten uitmaken van de schoolmissie.^[1] Dit type van onderwijs heeft een *politieke, economische*, en een *sociale* dimensie die ruwweg corresponderen met de sleutel woorden: ‘democratie,’ ‘participatie,’ en ‘gedeelde normen en waarden.’^[2]

De Nederlandse onderwijsinspectie benadrukt vooral de politieke dimensie, waarbij ze verwijst naar [data](#) waaruit zou blijken dat de Nederlandse jeugd veel minder politieke kennis heeft dan jongeren in andere Europese landen.

In de laatste vier decennia is echter juist steeds meer aandacht gekomen in het vak maatschappijleer voor *zowel* de economische *als* de politieke dimensie, waarbij leerlingen leren over het belang van economische zelfredzaamheid en basiskennis opdoen over de werking van het parlementaire systeem en het electorale proces.

Sociale dimensie krijgt te weinig aandacht

De echte achilleshiel van het huidige burgerschapsonderwijs is eerder de *sociale* dimensie. Hieronder vallen zaken als de capaciteit om een verscheidenheid aan opvattingen te begrijpen en om via discussies over ideologische conflicten gedeelde normen en waarden op het spoor te komen. Deze zijn immers noodzakelijk voor solidariteit en democratische besluitvorming.

Maar om dergelijke gedeelde normen en waarden gezamenlijk te articuleren, moeten studenten eerst leren om op een respectvolle wijze te luisteren naar wat anderen zeggen, zelfs als hier grote meningsverschillen mee gemoeid zijn over een waaier aan kwesties, waaronder controversiële thema's zoals immigratie, *hate speech* en terrorisme.

Onderwijzers en bestuurders uiten echter vaak hun onvrede en frustratie over deze additionele taak om discussies te faciliteren over emotioneel geladen onderwerpen, gegeven

de werkdruk waar zij toch al onder staan.^[3] Wat ook onduidelijk blijft voor veel onderwijzers is de vraag over welke thema's die sociale dimensie van burgerschap nu eigenlijk zou moeten gaan.

Sociaal burgerschap in de geschiedenisles

Op het eerste gezicht lijkt vooral de geschiedenisles geschikt te zijn voor de taak van onderwijs in sociaal burgerschap. Leerlingen zouden hier kunnen worden uitgenodigd om van het verleden naar het heden toe te werken, om debatten van lang geleden te vergelijken met hedendaagse maatschappelijke discussies, om verschillende posities te identificeren en op kritische wijze de argumenten voor bepaalde standpunten te onderzoeken.

Er zijn drie voordelen voor het geven van burgerschapsonderwijs in de context van de geschiedenisles: de emotionele distantie van jonge mensen ten aanzien van hun eigen verleden; de sterke consensus die bestaat over veel historische vormen van onrecht, zoals religieus geweld of slavernij.

En tenslotte is de geschiedenisles een geschikte plek om op kritische wijze de pseudowetenschappelijke en valse claims te onderzoeken die ooit zijn gebruikt om leden van minderheidsgroepen uit te sluiten en te onderdrukken.

Segregatie belemmert variëteit aan perspectieven

Er is kortom veel voor te zeggen om een dergelijke aanpak serieus te overwegen. Maar er doemen daarbij tenminste drie praktische problemen op.

In de *eerste* plaats impliceert de erfgoed van de verzuiling van het Nederlandse onderwijssysteem, gecombineerd met een hoge mate van schoolsegregatie, dat ontmoetingen met medestudenten die een substantieel andere achtergrond of afwijkende opvatting hebben uiterst schaars zijn.^[4]

Dat is vooral problematisch als de dialoog in het klaslokaal gezien wordt als het primaire vehikel voor leerlingen om blootgesteld te worden aan een brede variëteit aan perspectieven.

Verwachte weerstand leidt tot vermijding controversieel materiaal

Ten *tweede* zullen veel ouders bezwaar maken tegen een geschiedenisleraar die een poging waagt om parallellen te trekken tussen heden en verleden, met name daar waar deze parallellen een discussie oproepen over omstreden hedendaagse onderwerpen, zoals de eerdergenoemde thema's van immigratie, *hate speech* en terrorisme, om nog maar te zwijgen over kwesties die een spanning opleveren met de basiswaarden van sommige groepen, zoals abortus, euthanasie en homoseksualiteit.

De te verwachte weerstand van ouders zorgt ervoor dat onderwijs in sociaal burgerschap als een onaantrekkelijke optie wordt gezien door onderwijzers die conflicten met de lokale gemeenschap willen vermijden. Zelfs als de groep ouders slechts betrekkelijk klein is, dan is dit toch voor veel onderwijzers voldoende reden om de discussie over controversieel materiaal volledig te vermijden.

Docenten ontbreekt tijd en vaardigheden

De *derde* praktische moeilijkheid van burgerschapsonderwijs tijdens geschiedenis is dat er hoge eisen aan de onderwijzer worden gesteld om deze taak tot een goed einde te brengen. De leerkracht zal relevante kennis moeten hebben over de feiten, net als over de verschillende perspectieven die in een dergelijke discussie gewoonlijk worden verdedigd. Verder zijn aanzienlijke didactische en filosofische vaardigheden noodzakelijk om de moeilijke gesprekken te faciliteren die onvermijdelijk gaan plaatsvinden.

Er zijn maar weinig trainingsprogramma's voor onderwijzers die werkelijk tijd besteden aan het cultiveren van deze kennis en vaardigheden; bovendien gaan veel onderwijzers al gebukt onder andere verantwoordelijkheden, waaronder uiteraard het voorbereiden van leerlingen voor examens. Daarom ontbreekt vaak de tijd en de motivatie die nodig is om deze kennis en vaardigheden op te doen.

Maar deze praktische uitdagingen betekenen niet dat we de conclusie moeten trekken dat burgerschapsonderwijs beperkt moet worden tot de economische en de politieke dimensies. Daarvoor is die sociale dimensie te wezenlijk.

Maar zelfs als er sprake zou zijn van voldoende gemengde scholen, van het vertrouwen van ouders, en van onderwijzers met de noodzakelijke pedagogische vaardigheden, dan nog doemt de vraag op of het gangbare curriculum van de Nederlandse school geschikt is.

Zwarte pagina's van de geschiedenis onderbelicht

Voor de geschiedenisboeken besteden veelal onvoldoende aandacht aan een controversiële kwestie die in de klaslokalen van Nederlandse scholen zou moeten worden besproken^[5], namelijk de rol van Nederland in de 400 jaar durende slavernij in Amerika en de Caraïbische eilanden^[6], en de nog langer durende geschiedenis van koloniale uitbuiting en het geweld in landen zoals Indonesië en Suriname.^[7]

Daardoor blijven controversiële kwesties, zoals de racistische opvattingen die eraan ten grondslag lagen, de materiële welvaart die deze activiteiten voor Nederland heeft gecreëerd, en de verwoeste samenlevingen die koloniale machten vaak achterlieten onbesproken.

Niet bespreken leidt tot ontkenning

Het feit dat scholen wat dit betreft vooral lijken in te zetten op ‘geschoolde onwetendheid’ heeft onvermijdelijk ontkenning tot gevolg: ontkenning van de problematische wijze waarop wij over ons verleden praten, ontkenning van het gebrek aan begrip voor de relevantie van dat verleden voor het heden, en ontkenning in de vorm van een weigering om de gruwelijke waarheden van onze eigen ‘tradities’ werkelijk onder ogen te zien.

Dit ondanks het feit dat de nakomelingen van dat verleden nu onze medeburgers zijn en ons expliciet verzoeken om te luisteren naar hen.^[8] Deze ontkenning is zo een deel gaan uitmaken van onze dagelijkse routines, dat het de ‘common sense’ op de meeste scholen lijkt te bepalen.^[9]

Probleem ligt bij de school zelf

De gevolgen van deze geïstitutionaliseerde ontkenning voor de loffelijke ambitie om burgerschapsonderwijs te implementeren zijn groot. Want in dit licht gezien zijn de allergrootste uitdagingen niet zozeer de ouders, de onderwijzers, of zelfs de studenten; het is de school zelf en haar gepasteuriseerde geschiedenisboeken die het onmogelijk maken om op een faire en afgewogen wijze vorm te geven aan de sociale dimensie van burgerschap.

Zolang scholen in het verleden staren *zonder* oog te hebben voor deze blinde vlek, ontspoort een gesprek over dat verleden onvermijdelijk in een dialoog van misverstanden en frustratie.

Michael S. Merry is hoogleraar Onderwijskunde en Filosofie, Universiteit van Amsterdam. Darren Chetty is promovendus bij de Institute of Education, University of London. Bart van Leeuwen is universitair docent Politieke Theorie, Radboud Universiteit.

Foto: [INGNederland](#) (Flickr Creative Commons)

Noten:

[1] <https://www.parool.nl/opinie/-amsterdam-moet-investeren-in-burgerschapsonderwijs~a4601113/>

[2] Recent stond op deze site een illustratie van een manier van denken waarin deze sleutelwoorden op een nogal onkritische wijze worden gehanteerd. Hier stond ook de onhoudbare assumptie centraal dat burgerschap vooral een persoonlijke ‘competentie’ is die bepaald wordt door politieke elites. (Voor kritiek op deze visie zie dit [stuk](https://www.socialevraagstukken.nl/waarom-de-elites-houden-van-burgerschap/): <https://www.socialevraagstukken.nl/waarom-de-elites-houden-van-burgerschap/>)

[3] <https://nos.nl/artikel/2156917-scholen-hebben-moeite-met-burgerschapsonderwijs.html>; en <https://www.rtvutrecht.nl/nieuws/1604708/docenten-in-basisonderwijs-wij-raken-overspannen-door-papierwerk.html> ; en <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/de-werkdruk-in-het-onderwijs-is-inderdaad-veel-te-hoog~b764ad28/> ; en <https://www.knack.be/nieuws/belgie/leerkrachten-komen-veel-te-weinig-toe-aan-lesgeven-dat-is-het-grote-pijnpunt-van-ons-onderwijs/article-opinion-1200009.html>

[4] Zie: <https://www.trouw.nl/opinie/burgerschapsonderwijs-is-leerlingen-motiveren-de-wereld-iets-beter-te-maken~a951701c/> en <https://www.parool.nl/amsterdam/-leerlingen-groeien-op-in-hun-eigen-bubbel~a4569791/>

[5] We moeten evenmin vergeten dat de misdaden van een natie in veel gevallen in de handboeken zijn weggemoffeld. Sterker nog, er is een lange traditie waarbij dergelijke misdaden zelfs worden omgedraaid op zo'n manier dat de verantwoordelijken voor koloniaal geweld als 'helden' worden voorgesteld die beschaving brachten. Een dergelijke hagiografie vind je ook buiten de school in de vorm van afbeeldingen op postzegels en betalingsmiddelen, en verder uitgedrukt in straatnamen, standbeelden, gegraveerde herdenkingstekens en officiële vakantiedagen. In deze vormen van expressie wordt het verleden veelal gemythologiseerd, waardoor het nog minder aannemelijk wordt dat dergelijke moeilijke gesprekken op school zouden kunnen plaatsvinden. Zie bijvoorbeeld Melissa Weiner. 2014. (E)Racing slavery: Racial neoliberalism, social forgetting and scientific colonialism in Dutch primary school history textbooks. *DuBois Review* 11.2: 329-351.

[6] Carla Boos. 2011. *De slavernij: mensenhandel van de koloniale tijd tot nu*. Balans; Kwame Nimako & Glenn Willemsen. 2011. *The Dutch Atlantic: slavery, abolition and emancipation*. Pluto Press; Stephen Small & Sandew Hira 2014. *20 Questions and Answers About Dutch Slavery and its Legacy*. Amrit; Consultancy.

[7] E.B. Locher Scholton 2017. *Nederlandse koloniale geschiedenis 1595-1975*. Unieboek / Het Spectrum; <https://www.trouw.nl/home/-nederlanders-weten-niets-van-de-koloniale-geschiedenis~a47d2be8/>; en <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/10/25/meeste-nederlanders-kennen-onze-zwarte-verzetshelden-niet-a2752763>; en <https://www.groene.nl/artikel/postkoloniale-absences>; en <https://big.nl/we-moeten-van-duitsland-leren-hoe-we-met-ons-koloniaal-verleden-om-moeten-gaan/>

[8] Zie bijvoorbeeld <https://www.youtube.com/watch?v=zxewvfPcuo4> ; en <https://www.youtube.com/watch?v=tioBZrFhLEg&t=300s>

[9] Deze aangeleerde ontkenning speelt ook een rol in de wijze waarop scholen worden gelabeld. Kenmerkend voor de Nederlandse situatie is de wijze waarop de term "zwarte school" synoniem is gaan staan voor 'achterstanden' en 'inferieur' onderwijs, hoewel dit vaak wordt tegengesproken door de feiten. Zie: <https://www.parool.nl/amsterdam/-zwarte-scholen-doen-het-goed~a3556282/> ; en <https://www.trouw.nl/opinie/zwarte-school-is-nog-niet-zwart-genoeg~a98aeb15/> ; en <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/-islamitische-scholen-scoren-bovengemiddeld~bf3a5abd/>

Ga weg met die achterstanden

TEKST ORHAN AGIRDAG & MICHAEL S. MERRY GEPUBLICEERD OP 08-12-2020 GEWIJZIGD OP 24-12-2020

De gewoonte om slachtoffers de schuld te geven (victim-blaming) is niet meer van deze tijd. Wanneer een vrouw wordt aangerand, gaan we niet meer vragen hoe ze gekleed was. En als een kind op school gepest wordt, gaan we ook niet vragen wat hij heeft gedaan om zoiets te verdienen. En terecht. Maar als het gaat over de zogenoemde ‘achterstanden’ in het onderwijs, is victim-blaming al decennia het standaardverhaal. We zoeken de oorzaken van structurele ongelijkheden voortdurend bij wat er zou ‘tekortschieten’ bij bepaalde leerlingen en hun families. Dit deficit-denken is alomtegenwoordig in Nederland.

Klassen

Neem nu de spraakmakende documentaire *Klassen* en vooral de reacties hierop. In de documentaire geeft de Amsterdamse wethouder Marjolein Moorman de volgende verklaringen voor onderwijsongelijkheid: *“Als je geen ouders hebt die je stimuleren, of je hebt een taalachterstand, er is veel armoede of je bent heel klein behuisd en je hebt geen geld voor een computer, er worden nooit kranten gelezen thuis.”* Ook van UvA socioloog Thijs Bol, uitgenodigd om [commentaar](#) te geven op deze documentaire, horen we min of meer hetzelfde verhaal: *“Kinderen krijgen van jongs af aan verschillende mogelijkheden om hun talenten te ontplooien. Het is bekend dat kinderen in kansrijke gezinnen veel meer gestimuleerd worden, bijvoorbeeld door ze voor te lezen.”*

Volgens het deficit-denken liggen de problemen dus bij de gezinnen zelf: *hun* (taal)achterstand, *hun* opvoedingsstijl, *hun* leesgedrag, *hun* materieel bezit. Achter dit deficit-denken herkennen we een tamelijk paternalistisch sentiment: wij willen kwetsbare mensen helpen; wij weten wat ze nodig hebben, namelijk datgene wat wij als hoogopgeleiden al beheersen.

Stereotypen

Hoe goedbedoeld dit deficit-denken ook is, het heeft ons decennialang nergens gebracht. Integendeel, [kansenongelijkheid neemt de laatste jaren toe](#). Het deficit-denken is dan ook niet onschuldig en is zelf een deel van het probleem, ja, een

trigger van ongelijkheid. Het reproduceert namelijk het schadelijke stereotype van de (och) arme allochtoon die geen cultureel kapitaal bezit, nooit een krant leest of naar musea gaat. Maar wat [wetenschappelijke studies](#) ons laten zien, is dat het precies dergelijke stereotypen zijn die het normaal functioneren van minderheden bedreigen en resulteren in ongelijke schoolprestaties.

Ook het oud-links idee dat het niet de kleur van een kind, maar wel de sociaaleconomische situatie of de opleiding van de ouders is die ongelijkheid bepaalt, klopt empirisch gezien niet. Opleiding van de ouders is natuurlijk belangrijk, maar [onderzoek](#) laat zien dat etnische ongelijkheid juist groter is onder hoger opgeleide en welgestelde gezinnen. Een kind van een hypothetische Turkse hoogleraar maakt zeker niet zo veel kans als een kind van een witte hoogleraar, terwijl kinderen van een witte en een niet-witte kassière niet zo ver uit elkaar liggen. Ook het idee dat minderheden hun kinderen *minder zouden stimuleren* heeft meer te maken met vooroordelen dan met een realiteit die we empirisch kunnen ondersteunen.

Achterstelling

Wat deficit-denken met zijn focus op vermeende achterstanden vooral vergeet, is de keiharde realiteit van *achterstelling* die bepaalde leerlingen voortdurend meemaken, in en [doorheen het onderwijssysteem](#). En dat is veel schadelijker dan onder advisering. Wordt het niet stilletjes aan tijd om deze realiteit onder ogen te zien? Laten we met de olifant in de kamer beginnen.

Het is al heel lang bekend dat het lerarenkorps in Nederland overwegend wit is, zelfs in zogenoemde 'zwarte scholen'. Er is een totale etnisch-rationale *mismatch* tussen de professionals en de zogenoemde 'kansarme' leerlingen. Deze etnisch-rationale *mismatch* gaat vaak gepaard met een etnisch-culturele *mismatch* en zo bloeit het deficit-denken met zijn focus op vermeende achterstanden en lagere verwachtingen.

Kleur van een leerling wordt immers vaak als een proxy gezien voor 'achterstanden' door witte professionals: een leerling van kleur is dan primair een onderwerp van medelijden. En tenzij er duidelijke tegenbewijzen zijn, zijn diezelfde professionals eerder geneigd om te geloven dat de leerlingen van kleur minder goed kunnen presteren. En zelfs dan hoor je eerder de impliciete paternalistische houding terug in goedbedoeld commentaar als *'ze hoort er eigenlijk niet bij, maar ik zie dat ze veel potentie heeft'*.

Lerarenopleiding

We merken op dat dit niet betekent dat witte leraren per definitie geen goede leraren zouden zijn. De meeste leraren deugen! Maar hun emancipatorische potentie blijft onbenut omdat ze vaak werken in schoolteams waar weinig culturele diversiteit aanwezig is. Bovendien heeft de lerarenopleiding hen zelden theoretisch en praktisch voorbereid op doceren in een diverse school. Uit de [internationale TALIS-bevraging](#) van leraren blijkt dat slechts 16,9 procent van Nederlandse leraren zich voldoende voorbereid voelt om les te geven in diverse scholen. Op alle andere bevroegde domeinen scoren onze leraren beter.

Uiteraard zijn er ook andere factoren die achterstelling met zich meebrengen. Maar zolang zo'n culturele mismatch op zoveel scholen blijft bestaan en de perspectieven van de lerarenopleidingen niet fundamenteel veranderen, lijkt het ons zeer onwaarschijnlijk dat het patroon van onderadvies gaat veranderen.

Gekleurd en succesvol!

Dat het probleem niet hoofdzakelijk ligt bij arme en gekleurde gezinnen wordt bewezen door vele scholen die er wél in slagen om succesvolle leerlingen voort te brengen uit deze achtergestelde milieus. Neem nu de islamitische scholen die de afgelopen jaren de beste resultaten halen voor de eindtoets. Niet toevallig worden deze scholen gedragen door diverse teams, dus door witte leraren én door leraren van kleur. Meer nog, ook openbare en christelijke scholen die een cultureel responsieve pedagogiek hanteren leveren [betere prestaties voor deze leerlingen](#).

Denken de experts dat in deze succesvolle (gekleurde) scholen de ouders plots allemaal *NRC* en *Volkskrant* lezen? Dat ze allen plots naar de rijksmusea gaan en volop genieten van klassieke muziek? Dat ze bij de inschrijving van hun kind ook een groter huis, met een aparte kamer met volle boekenkast en een computer krijgen? Natuurlijk niet.

Wat het verschil maakt zijn de professionals, niet de ouders of de leerlingen. Namelijk leraren en schoolleiders die specifieke culturele en pedagogische competenties hebben waardoor ze de behoeftes van hun leerlingen beter kunnen begrijpen. Hen bijvoorbeeld niet reduceren tot kinderen met een taalachterstand, maar juist hun meertalige capaciteiten beter weten te benutten. Voeg daaraan toe een ethiek van diepe zorg om kinderen te helpen bij hun ontwikkeling en groei. En ten slotte, [affiniteit](#) van schoolbesturen met de lokale gemeenschappen die ze van binnen en buiten kennen.

De afwezigheid van deze culturele en pedagogische competenties - *hoe onbedoeld en onbewust ook* – draagt bij aan het achterstellen van kinderen op basis van afkomst,

wat in strijd is met het recht op goed onderwijs. Kortom, een complete mislukking van onze morele verantwoordelijkheid.

En denk erover na: wat zijn de gevolgen van onze morele nalatigheid? De 'ongelijkheidexperts' gaan volgend jaar, het jaar daarna, maar ook over 20 jaar dezelfde discussie voeren zonder nieuwe inzichten en een effectieve oplossingen. In plaats daarvan gaan we dezelfde voorspelbare klaagzangen horen: *'Wat erg allemaal. Dit kan echt niet. Alle kinderen verdienen gelijke kansen. We moeten er iets aan doen, aan die achterstanden'*. Tot we beseffen dat het niet gaat om *hun* achterstanden, maar wel om *onze* achterstelling, zal er weinig veranderen.

ARTICLE

WILEY

Addressing racial inequalities within schools: Exploring the potential of teacher education

Melissa Archer Alvaré 

University of Delaware

Correspondence

Melissa Archer Alvaré, University of Delaware.

Email: marcher@udel.edu

Abstract

A substantial body of literature demonstrates how within-school patterns serve to maintain and perpetuate racial inequality in education. This occurs as well-meaning teachers and administrators tend to hold lower academic expectations for students of color; engage in racially biased discipline patterns; employ alienating curricula; and fail to address racial issues in meaningful ways when they surface in classrooms. In this paper, I review literature on these and other inequitable patterns and subsequently summarize research exploring how these issues are confronted teacher training programs. While some pedagogical models show promise, many studies suggest that multicultural education and programs for pre-service teachers fall short in promoting perspectives and practices to address inequity in schools. I apply tenets of critical race theory to scrutinize oppression within schools and the shortcomings of initiatives claimed to redress them, and moreover, to suggest how teacher education can be improved to encourage pedagogy for social justice ends.

1 | INTRODUCTION

The discrepancies in educational achievement between various racial and ethnic groups in the United States (i.e., “the achievement gap”) have long been and remain complex and disconcerting. Social scientists have proposed numerous explanations for racial educational inequalities, many of which focus on macrostructural dynamics such as segregation and related resource disparities (e.g., Kozol, 2005), and cultural characteristics of non-White youth that are suggested to lead to student disengagement (e.g., Fordham & Ogbu, 1986). While comprehensively studying “the achievement gap” requires analyses at multiple levels, a growing body of research elucidates patterns within schools that serve to maintain racially disparate educational outcomes and perpetuate inequality more broadly (Griffin, 2015; Lewis, 2003; Lewis & Diamond, 2015; Lewis-McCoy, 2014). As Lewis-McCoy asserts, “the classroom is a terrain where biases hold immediate sway and lead to accumulated consequences” (2014, p. 138). Studies demonstrate that

greater scrutiny of racialized practices within schools and an explicit focus on the role of pedagogy in reproducing and/or mitigating racial disparities are warranted (Lewis & Diamond, 2015).

Critical race theory (CRT) posits that racism is deeply ingrained throughout society (Bell, 1992) and accordingly that racism within schools is not an anomaly; educational institutions surreptitiously sustain and reconfigure White supremacy in myriad ways. CRT is instrumental for analyzing racially inequitable practices but also offers a foundation for critically evaluating reform efforts (Wallace & Brand, 2012). This paper—grounded in CRT—first reviews research on inequitable within-school dynamics,¹ such as teachers' racialized expectations; discipline patterns; microaggressions; and tracking. I subsequently examine research on how issues related to race and culture are addressed in teacher education programs (herein "TEPs"). Considering that more than 80% of the teacher population is White (US Department of Education, 2016) and that the majority of pre-service teachers (herein "teacher candidates") are also White (Sleeter, 2017), it is imperative to explore the ways in which educators can be effectively prepared to address and eradicate inequitable pedagogical practices.

Studies suggest that most programs are not anti-racist or apt to promote social justice—they avoid the most pressing and challenging aspects of diversity or provide oversimplified and essentialized lessons regarding culture (Gorski, 2016a). Moreover, TEPs may entrench racism and cultural misunderstandings (Cross, 2005). From a CRT perspective, which highlights the permanency of racism, this is unsurprising; schools and TEPs operate within a White supremacist patriarchal capitalist system. Dominant narratives within this system related to meritocracy and post-racialism enable notions that all that students have equal opportunities to attain educational success. Thus, educators may likely locate causes for the "achievement gap" within individuals or perceived cultural shortcomings rather than oppressive social systems. While noting the barriers that impede anti-racist education initiatives, I conclude by suggesting that TEPs require radical restructuring to promote educational equity.

2 | TEACHERS' RACIAL IDEOLOGIES AND EXPECTATIONS

CRT emphasizes the importance of challenging dominant ideologies that serve to normalize inequalities (Sleeter, 2017). A large body of research highlights widespread problems linked to teachers' and administrators' racial ideologies and their consequences in school settings. While assumed genetic hierarchies—those prevalent in the context of the eugenics movement—were formerly prevalent explanations for the racial "achievement gap," contemporary understandings are cultural deficit-centered, placing blame primarily on the traits and values—understood as pathologies—of students of color and their families (Lewis, James, Hancock, & Hill-Jackson, 2008).

One prevalent deficit narrative suggests that African-American students do not value education as much as their White counterparts—or that they are disinclined to put effort into schoolwork to avoid accusations of "acting White" (Fordham & Ogbu, 1986). While theories of an oppositional culture toward education have been widely debated, more recent research finds that Black students do not have oppositional attitudes toward school, perceive academic success as a "White thing," or ostracize Black peers who perform well in school (Ainsworth-Darnell & Downey, 1998; Harris, 2011; Lewis, 2013). After conducting research for more than 10 years in different schools, Tyson (2011) concludes that it is only in schools in which Black students are disproportionately underrepresented in higher level or honors classes that students associate academic success with whiteness. She emphasizes that students' association between whiteness and academic success is learned within schools and is a product of tracking—the common practice of assigning students to different classes, supposedly based on academic ability—which often culminates in racially segregated classrooms (Tyson, 2011). Explanations regarding students' oppositional culture and other cultural deficits are convenient explanations in that they legitimate education inequalities as caused by "inferior" values and norms of non-White students, maintain the dominant myth of meritocracy, and deflect attention from necessary structural and institutional reforms (Lewis, 2013).

Randolph (2013) suggests that teachers tend to express divergent explanations for different racial and ethnic groups' academic gaps, holding more positive views of ethnic minorities in comparison to African-American students.

She finds that elementary school teachers perceive Black students' underachievement as caused by moral deficiencies, a lack of mainstream values, and dysfunctional family structures. Latinx and Asian students and their families, conversely, are described positively as valuing education and maintaining strong morals despite facing material deprivation (Randolph, 2013). Yet other studies reveal the marginalization of Latinx students in schools, documenting discrimination, teachers' beliefs that Latinx students are apathetic toward school, and low expectations that students are cognizant of (Ochoa, 2013; Salgado, 2015).

3 | THE REPERCUSSIONS OF TEACHERS' EXPECTATIONS

The consequences of racialized and class-based assumptions regarding students' academic proclivities are jarring. Research has long demonstrated that middle-class students are socialized at home in ways that match the behavioral and interactional norms of schools, and thus positively influence their teachers' interactions with and expectations for them, while students who are not accustomed to middle-class norms are frequently deemed "slow learners" or unmotivated by their teachers (Calarco, 2018; Rist, 1970). Such misguided assumptions and differentiated expectations influence the quality of instruction, class placements, and educational guidance students receive and thus profoundly impact educational experiences (Lewis, Diamond, & Forman, 2015). Research suggests that it is common for White and Asian American students to receive positive messages, high expectations, and rigorous instruction from teachers, while Black and Latinx students experience the opposite (McKown & Weinstein, 2008; Ochoa, 2013). Diamond and colleagues demonstrate that teachers working in predominately African-American and low-income settings focus on their students' deficits and feel less accountability for student learning, while teachers in middle-income schools that are largely composed of White or Asian students tend to accentuate their students' intellectual abilities and express greater responsibility for student learning (Diamond, Randolph, & Spillane, 2004). Thus, the deficit mentality can hold self-fulfilling power (Freidus & Noguera, 2017).

4 | TRACKING, STEREOTYPE THREAT, AND MICROAGGRESSIONS

Academic expectations likewise hold self-fulfilling power in the context of academic tracking, which magnifies achievement inequalities, as students in lower level courses learn less over time than high-track students, while high-track students benefit from more experienced teachers, engaging instruction, and additional resources (Condrón, 2009; Domina, Penner, & Penner, 2017; Lewis et al., 2015). Although low-income students of various racial/ethnic backgrounds are commonly tracked into lower level courses, quantitative research controlling for economic class and measures of prior achievement demonstrates that White students are significantly more likely to be placed in higher tracks in comparison to their Black counterparts (Lucas & Berends, 2007). Moreover, it is well established that Black and Latinx students are disproportionally placed in special education and are underrepresented in AP/honors classes (Condrón, 2009; Tyson, 2011; Witenko, Mireles-Rios, & Rios, 2016). Ochoa's (2013) qualitative research in a school predominately attended by students from Latinx and Asian backgrounds finds that ethnicity-based expectations lead to "academic profiling"—Asian American students are constructed as "model minorities" that work hard and excel in school and thus are placed in advanced courses and favored by teachers, while Latinx students are not thought to belong in honors classes. Relatedly, Salgado's (2015) Latinx interviewees believed school staff had little faith in their academic potential and thus failed to place them in college-preparatory classes or provide them with sufficient college guidance.

Similar to Tyson's (2011) finding that exposure to racialized tracks shapes students' notion of a relationship between race and academic success, Lewis et al.'s (2015) interview-based research demonstrates that academic tracks come to be understood as racialized spaces, as their data demonstrate that students recognize low-track courses as places for racial minorities. Indeed, schools are racializing agents; they contribute to young people's understandings regarding racial meanings and boundaries (Lewis, 2013; Tyson, 2011). As Aronson and Steele (2005) argue, most children believe that White students are smarter than their Black and Latinx counterparts, and merely

recognizing these stereotypes can impact academic performance. Stereotype threat, a psychological concept, explains how group-based stigmas place performance pressures on individuals, which can lead to poor performance when people feel concerned about verifying a negative stereotype about a social group to which they belong (Steele, 2010). Studies testing stereotype threat demonstrate that people's beliefs about their own competence are fragile and pliable (McGlone & Pfister, 2007). Cues about whether or not a student is predicted to succeed can influence an individual's self-expectations, and potentially his or her performance as a result (Diamond et al., 2004; Lewis & Diamond, 2015; Lewis-McCoy, 2014).

Such cues can take the form of racial and ethnic microaggressions—subtle actions or speech that, intentionally or not, communicate negative stereotypes, prejudices, and cultural boundaries, which create hostile and alienating environments for students of color (Kupchik, 2016). Although teachers' microaggressions tend not to be blatant, their effects can be potent (Embrick, Domínguez, & Karsak, 2017). For example, Kohli and Solórzano (2012) find that teachers mispronouncing and/or refusing to say ethnic minority students' names can lead students to feel inferior, burdensome, or alienated in school years and beyond. Johnston-Goodstar and VeLure Roholt (2017) and Quijada Cerecer's (2013) studies demonstrate that Native Americans experience microaggressions in schools that lead to feelings of invisibility, discomfort, and low self-esteem. While space limitations here constrain a comprehensive review of microaggressions in schools, it is crucial to recognize the intricacy of intersectional microaggressions. Bigelow (2008), for example, finds that Islamophobia intersects with racial and ethnic discrimination in schools as she documents the injurious racialization of Somali students produced by racist and anti-Muslim sentiments expressed by both students and teachers in schools. Intersectionality—another tenet of CRT—must be better incorporated in future research on microaggressions and in scholarship on educational subordination in general (Harris & Leonardo, 2018).

5 | SOCIAL REPRODUCTION THEORY AND RACIALIZED DISCIPLINE PATTERNS IN SCHOOLS

Despite the prevalence of racialized tracking and harmful microaggressions spurred by teachers' biases, it is all too often that educators fail to recognize their prejudices toward students of color and how they contribute to their unsupportive demeanor toward them (Noguera, 2009). Nonetheless, teachers are overworked and underappreciated (Kupchik, 2016). A teacher may genuinely want to support every student, but in an overburdened context, she may inadvertently rely on status-based characteristics and related stereotypes in determining—perhaps unconsciously—which students are teachable, which are not as deserving of their attention, which students warrant punishment for indiscretions, and which are deserving of a second chance (Lipsky, 1980). Teachers need not be blatantly prejudiced to formulate negative expectations for students of color, and social reproduction theory helps us understand how these issues transcend individual blame (Bourdieu & Passeron, 1990; Kupchik, 2016).

Indeed, social reproduction research sheds light on how within-school racial inequalities manifest through patterned valorization of dominant cultural capital—an assemblage of skills, knowledge, clothing, behaviors, etc. that signals perceived intelligence or academic potential and subsequently shapes how an individual is treated, which can bolster opportunities for achievement and mobility (Bourdieu & Passeron, 1990). Nondominant cultural capital—the styles, speech, mannerisms, etc. expressed by marginalized social groups—also serves important functions, such as maintaining and signaling cultural identity and authenticity (Carter, 2003). Yet such displays of nondominant culture may clash with those revered by teachers and school administrators and thus can incite such gatekeepers' biases (Carter, 2003; Howard, 2010). Black students' cultural presentations are often misinterpreted as disrespectful or antagonistic, inciting negative perceptions from staff (Noguera, 2009). As noted, this may lead not only to lower academic expectations but also to greater scrutiny and punishment than White students experience (Ferguson, 2000; Kupchik, 2016).

While empirical data demonstrate that poor students are disproportionately suspended and expelled compared to White students, research controlling for socioeconomic status demonstrates that disciplinary patterns are clearly

racialized (Wallace, Wallace, Goodkind, & Bachman, 2008). Widespread racial disproportions in school punishment—referred to as the discipline gap—have long been and remain stark and disconcerting (Freeman & Steidl, 2016; Hirschfield & Celinska, 2011; Monroe, 2005). Even when Black and White students engage in the same rule-breaking behaviors, whiteness may elicit the appearance of fundamental innocence, while Black and Latinx youth are seen as warranting increased surveillance and discipline (Lewis & Diamond, 2015). Moreover, disciplinary action for Black students is more likely to result from actions that are subjective (e.g., loudness and showing disrespect) while White students' punishment tends to result from more explicit misbehavior (e.g., vandalism) (Gregory, Skiba, & Noguera, 2010; Monroe, 2005; Skiba, Michael, Nardo, & Peterson, 2002).

Race holds symbolic capital; while whiteness connotes unmerited privileges, permitting White students the benefit of the doubt in various scenarios, "blackness and Latina/o-ness carry a kind of racial penalty leading to increased surveillance, restricted freedom of movement, and suspicion about intentions" (Lewis & Diamond, 2015 p. 78). Native American students also experience disproportionate levels of school discipline in comparison to White and Asian American students (Wallace et al., 2008). As is the case with differential academic expectations, racially disproportionate school punishment practices may go completely unnoticed by school staff (Lewis, 2003) and may stem largely from implicit biases (Kupchik, 2016). Regardless of intention, school staffs' tendency to label certain racialized groups as defiant and/or criminally inclined can have major implications for students' social identities and thus their subsequent behavior (Ferguson, 2000). For example, Rios (2011) finds that Black and Latinx youth feel demeaned and labeled as criminals in schools and that they often act out in ways that conform to this label. Moreover, these students come to experience school as a hostile place where teachers see them as threatening and expect them to misbehave (Ferguson, 2000; Rios, 2011), thus leading to detachment from school. Indeed, punitive discipline alienates students and is correlated with school failure, dropping out, and future involvement in the criminal justice system (Lewis & Diamond, 2015; Payne & Brown, 2010). Furthermore, longitudinal data demonstrate that racially disparate rates of discipline may play a key role in sustaining the "achievement gap" (Morris & Perry, 2016). The common use of removal from the classroom (e.g., suspension) can cause students to fall behind in their schoolwork and/or result in them feeling less motivated to apply themselves in school (Gregory et al., 2010).

While much research on the discipline gap centers on male students of color—and suggests that females are not as likely to be perceived as threatening or disciplined to the extent that boys are (López, 2002)—"the focus on blackness and masculinity often implicitly leaves young black women on the sidelines" (Morris, 2007 p. 1), overlooking how race and gender stereotypes intersect to create disciplinary dynamics particular to female students of color. Comparing girls in different racial and ethnic categories, the US Department of Education Office for Civil Rights (DOE-OCR, 2014) finds that Black girls have the highest rate of suspension, which is nearly six times as high as the suspension rate for White girls (Freeman & Steidl, 2016). Both quantitative and qualitative studies find that Black girls are more likely to be disciplined for behaviors that clash with gendered norms of mainstream femininity—such as aggression and dress code violations (Blake, Butler, Lewis, & Darensbourg, 2011; Raffaele Mendez & Knoff, 2003; Morris & Perry, 2017). In conducting ethnographic research at a public middle school, Morris (2007) found that teachers commonly condemned African-American girls for being too loud and assertive in the classroom and generally emphasized the cultivation of Black girls' social decorum more than their academic progress. Relatedly, although research on the intersections of race, gender, and sexuality in school disciplinary inequalities is limited, studies suggest that LGBTQ and gender nonconforming youth of color may experience intensified disciplinary inequalities (Chmielewski, Belmonte, Stoudt, & Fine, 2016; Himmelstein & Brückner, 2011).

6 | EUROCENTRIC CURRICULA

Racial and ethnic inequality also manifests in and is maintained by school curricula. As Ladson-Billings writes, "Critical race theory sees the official school curriculum as a culturally specific artifact designed to maintain a White supremacist master script" (Ladson-Billings, 1998, p. 18). While presented as normative and unbiased, official

school curricula are often Eurocentric, validating the experiences and perspectives of White people as straightforward, factual depictions of historical, and contemporary social realities (Florence, 1998; hooks, 1994; Solomona, Portelli, Daniel, & Campbell, 2005). Teachers tend to believe they are objectively transmitting information but are unreflective of how curricula often disseminate colonialist ideologies and reinforce stereotypes of the groups whose perspectives and histories are relegated to the margins (Weiner, 2016). For example, lessons commonly equate civilization with whiteness and bolster notions of White supremacy while diminishing the experiences of indigenous peoples and other non-White groups (Florence, 1998; hooks, 1994). Quijada Cerecer (2013), writing from a Tribal CRT perspective, finds that Native American students believe their Indigenous knowledge is dismissed by their teachers and school staff. Research by Johnston-Goodstar and VeLure Roholt (2017) similarly demonstrates that Native American students feel they are rendered invisible, and that when that Indigenous populations are represented in curricular materials, they are depicted in inaccurate and demeaning ways. Lessons, texts, and practices within schools that align with the experiences and perspectives of the dominant culture may alienate students from historically marginalized groups who feel their culture and heritage are excluded, thus potentially causing them to disengage from school (hooks, 1994).

7 | COLOR BLINDNESS

Beyond neglecting the historical experiences of non-European American groups in curricula, studies find that teachers fail to address the persistent realities of racism and tend to draw on color-blind discursive strategies when racial matters surface in schools, meaning that racist episodes are generally dealt with insufficiently (Stoll, 2013). In their respective ethnographies, Griffin (2015), Lewis (2003), and Lewis-McCoy (2014) recount educators' color-blind responses to race-related confrontations within schools, noting that teachers dismissed racial incidents, writing them off as infrequent and unproblematic, did little to support those injured by the racial offenses, and failed to problematize prejudices expressed by students. Moreover, even when content related to race was taught in class, Griffin noticed that most teachers failed to encourage meaningful discussions and "treated race like a static, historical phenomenon, relevant only between slavery and the civil rights movement" (2015, p. 105). Some teachers report their reluctance to address race out of a fear of creating division or conflict among students; but by not discussing race and its impacts on students' lives, these teachers may be doing a great disservice (Lewis-McCoy, 2014).

While we might expect White teachers to espouse color-blind ideologies, even teachers of color may succumb to color blindness and endorse the notion that everyone has equal opportunities to succeed academically (Matias & Liou, 2014; Stoll, 2013). Closely tied to color blindness is the unwavering belief in meritocracy and a failure to recognize structural barriers. Solomona et al. (2005) find that many teacher candidates subscribe to such individualistic perspectives on education, endorsing the notion that any student can succeed if he tries hard enough. While this common perspective among teachers is important to address, blame should not rest solely on educators themselves. Educational institutions endorse color-blind logic and emphasize meritocracy, offering no encouragement for staff to meaningfully address racial barriers and related issues within schools (Stoll, 2013). Moreover, teachers often remain unconscious of the racial implications of their words and actions. If teacher candidates fail to understand the operation of contemporary racism and believe school practices are in fact color-blind and unbiased, they most likely see no need for change, which safeguards inequitable practices (Solomona et al., 2005).

8 | MULTICULTURAL EDUCATION

These patterns perpetuating inequality in schools point to the importance of scrutinizing initiatives to promote more inclusive and equitable learning environments. Various multicultural education models were developed for such aims, but many have shown to be largely insufficient. Below I describe the contemporary pitfalls of multicultural education

and highlight research suggesting how more critical pedagogies may be successful in engaging and supporting students from marginalized backgrounds. Next, I review literature that demonstrates how diversity-focused approaches in teacher education entail numerous shortcomings and impediments that preclude such programs from widely promoting anti-racism and social justice in schools.

Although multicultural education was developed to challenge racial injustice and empower students of color, schools have generally promoted “socially sanctioned multiculturalism”, encouraging teachers to introduce their students to “the safe parts of ethnic culture”, such as food, celebrated icons, music, and holidays (Flores, 2017 p. 131). With the shift from initiatives grounded in social justice to trivial cultural tolerance foci, CRT scholars in education have rejected the current multicultural paradigm because it “offers no radical change in the current order” (Ladson-Billings & Tate IV, 1995 p. 62). Celebratory and safe steps to diversifying curricula represent a step in the right direction away from Eurocentric curricula, but they also run the risk of appearing as though the necessary work is being accomplished, accordingly eradicating any obligation for teachers to understand and address how race and culture are related to power and inequalities. Indeed, multiculturalism in schools generally safeguards the racial status quo while benefitting White educators who can laud their efforts to celebrate diversity without interrogating unequal systems of power or how they, as teachers, play a role in reproducing them (Jay, 2003). This reflects a central tenet of CRT—interest convergence—which emphasizes that “racial equality and equity for people of color will be pursued and advanced when they converge with the interests, needs, expectations, and ideologies of Whites” (Milner, 2008 p. 333). Accordingly, multiculturalism in practice may be diluted because true multiculturalism is threatening to dominant groups who benefit from the perpetuation of mainstream knowledge (Jay, 2003; Sleeter, 2017).

Culturally relevant pedagogy (CRP) is claimed to exceed the oversimplified appreciation of cultural difference by integrating meaningful elements from students' cultures and lived experiences, which proponents suggest can result in considerable improvements in student motivation and participation, and thus greater overall academic achievement (Gay, 2010; Zygmunt & Clark, 2015). The underlying premise of CRP calls on teachers to dismantle their deficits-based understandings of minority students and affirm students' cultural backgrounds by connecting students' “funds of knowledge” with lessons to make learning more engaging and relevant to their daily lives (Darling-Hammond, 2002; Gay, 2010; Gonzalez, Amanti, & Moll, 2005; Howard, 2010). CRP also entails teaching with a critical sociopolitical consciousness and addressing social justice issues in curricula (Dee & Penner, 2017). Research suggests that CRP and related models can be quite effective in supporting students' academic success and enhanced engagement in numerous subject areas (Aronson & Laughter, 2016). For example, educators have successfully applied CRP in mathematics by encouraging students to solve problems related to social inequalities and issues relevant to their personal lives and communities (Ensign, 2003; Gutstein, 2003; Hubert, 2014). Scholars have also shown how CRP can help generate students' excitement about science (Aronson & Laughter, 2016). Dimick (2012), for example, describes how formerly uninterested students were engaged by a project connecting local environmental problems to broader societal injustices.

Other pedagogical models have emerged from CRP foundations, such as Reality Pedagogy, as described by Emdin (2016), which emphasizes the importance of understanding students' authentic realities and bringing them into the classroom to facilitate engagement. One such method for teaching urban youth of color entails emulating social dynamics from African-American churches and hip hop music (e.g., “call-and-response” exchanges to encourage discussion). Furthermore, Ethnic Studies courses (ES), like CRP, involve designing relevant, meaningful curricula, fostering critical analyses of inequality, and engaging students in collaborative and supportive learning environments (Dee & Penner, 2017). Dee and Penner's (2017) quantitative research analyzed data on minority students designated as “at risk” of dropping out and found that participation in an ES program significantly increased these students' attendance records, GPA scores, and number of credits earned. Although these teaching models show promise, teacher candidates are generally unprepared to teach students whose cultural backgrounds and experiences differ from their own (Lambeth & Smith, 2016), which suggests the importance of scrutinizing how TEPs are, or are not, training teacher candidates with attention to these issues.

8.1 | Teacher education

Since 1979, the National Council for the Accreditation of Teacher Education has included multiculturalism in the standards required for TEPs seeking accreditation. Nonetheless, Akiba, Cockrell, Simmons, Han, and Agarwal's (2010) content analysis of state standards related to diversity and multiculturalism reveals that accreditation requirements and the phrasing of diversity-related standards are ambiguous and lack specific requirements—leaving great room for interpretation and, perhaps, the impression that a brief introduction to multicultural education is sufficient. In essence, while *some* form of multicultural attention is mandated for accredited TEPs, future research is necessary to assess what they entail and how in-depth, effective, and prevalent they are on a national level.

Despite the lack of macrolevel data on TEPs, many studies point to common challenges and shortcomings, indicating that programs tend to fall short in preparing teacher candidates that understand—and act accordingly to address—racial inequities in schools (Sleeter, 2017). As CRT would predict, many TEPs incorporate material related to racial, cultural, or linguistic diversity in a lackadaisical fashion, for example, by only including a single course on such topics, while granting scant attention to them throughout the remainder of pre-service teachers' training (Gorski, 2016b; Milner IV & Howard, 2013; Sleeter, 2017; Ullucci, 2010). Below I describe issues common in TEPs, including their failure to sufficiently address racism and structural inequalities; their tendency to mis-frame the significance of culture in objectifying ways; and the problem of leaving whiteness normalized and color-blind ideologies unproblematicized.

9 | DEEMPHASIZING INEQUALITY

As Derrick Bell—often referred to as the father of CRT—argued, racial remedies tend to be insubstantial and largely symbolic in value for Black Americans (Bell, 1992). Just as multicultural education in practice has been largely superficial, so has its implementation in teacher education; the necessity for teachers to take steps to eradicate inequalities in schools is not widely emphasized in TEPs (Gorski, 2016a). Researchers lament the field of education's preoccupation with culture, arguing the common focus on a surface-level celebration of cultural differences in teacher training serves to deemphasize topics related to structural inequalities and racism (Cross, 2005; Gay, 2010; Gorski, 2016a; Howard, 2010).

Because disparities in schools are inextricably linked to political, economic, and social power, they cannot be amended through culture-based strategies (Gorski, 2016a). Accordingly, TEPs that merely promote cultural tolerance may preclude the development of teachers' critical consciousness and effective practices for promoting equity in schools (Gorski, 2016a, 2016b; Lambeth & Smith, 2016; Lewis & Diamond, 2015). Scholars have advocated for more critical multicultural frameworks that grapple with past and present structural inequalities that shape students' experiences and teachers' biases or misunderstandings regarding race and culture (Lewis & Diamond, 2015; Nieto, 2000). Equity literacy (Gorski, 2016a, 2016b) and racial literacy (Epstein & Gist, 2015; Guinier, 2004) frameworks, for example, emphasize the importance of fostering teacher candidates' structural analyses of inequalities. Such frameworks prioritize directly addressing racism and related equity issues and encourage candidates' recognition of, and their ability to respond to, manifestations of inequity in schools (Gorski, 2016a, 2016b).

10 | MISUNDERSTANDING CULTURE

Despite the need to emphasize structural analyses of inequity, culture should not be displaced from teacher education. As scholars note, it is important for teachers to acknowledge and value the cultural assets their students bring to schools (Gay, 2000; Matias & Liou, 2014). Yet research reveals that teacher candidates often hold misunderstandings regarding culture and its implications. As Ladson-Billings (2006) observes, pre-service teachers often use culture as a proxy for race and over-simplistically rely on culture to explain non-White students' lower test scores and disciplinary

problems, among other issues. Moreover, researchers suggest that TEPs may conflate race and culture—leaving both concepts poorly understood—and approach culture in essentializing ways (Epstein & Gist, 2015; Irizarry, 2007). Marginalized groups are often discursively addressed in homogeneous terms as though there is a singular way to teach students that fall into a particular racial or ethnic group (Gorski, 2016a, 2016b; Sleeter, 2012). Scholars have likewise problematized how popular models for teaching students in poverty (e.g., Ruby Payne's deficit-based "framework for understanding poverty") encourage essentialized, stereotypical thinking about impoverished students and patronizing practices focused on "fixing" marginalized communities (Bomer, Dworin, May, & Semingson, 2008).

Cultural essentialism might lead teachers to engage in practices that seem culturally sensitive but are stereotype-laden or tokenizing. For example, in his ethnographic research, Lewis-McCoy (2014) describes how one White teacher brought African-American folktales to the classroom, but singled out a Black student in the class to choose a story without realizing that the student was not familiar with any of them. Scholars suggest that teachers should focus on learning about students' individual cultural identities, as opposed to presuming that students will hold the stereotypical traits associated with their race, class, or ethnicity. (Emdin, 2016; Gorski, 2016a).

11 | WHITENESS, RESISTANCE, AND COLOR BLINDNESS

Related to cultural essentialism, numerous studies have commented on the problematic focus on learning about "the cultural other," and thus the normalization of the whiteness in teacher education (Cross, 2005; Ladson-Billings, 2006; Matias, 2016; Solomona et al., 2005). As Lambeth and Smith (2016) find, even after completing programs promoting CRP, teacher candidates are often uncritical of their own statuses and privileges. As CRT posits, because racism and White supremacy are so commonplace and concealed by hegemonic narratives, such as that of a post-racial society, it is no easy task to counter the hegemonic normalization of whiteness. Furthermore, given the racially segregated nature of the United States, it is not surprising that White teacher candidates—who generally come from predominantly White neighborhoods and schools—perceive themselves as race-neutral and are unreflective about their norms and privileges, but it is certainly problematic (King, 1991; Picower, 2009).

As Crowley and Smith (2015) assert, when White teachers do not recognize the significance of their own racial identities or the implications of whiteness in the racial hierarchy, they "may enact culturally relevant teaching styles in a colonizing fashion or view themselves as 'White Knights' (McIntyre, 1997) or 'White Saviors' (Titone, 1998), who seek to rescue children of color from their own cultural deprivation" (p. 162). Indeed, well-intended teacher candidates working with underprivileged youth may espouse paternalism, White savior complexes, racial reification, or a general romanticizing of interactions with non-White students (Matias & Liou, 2014; Picower, 2009). Thus, TEPs, despite intentions to the contrary, may further entrench racism.

These problems may in large part stem from the fact that teacher educators themselves are predominately White and may lack critical understandings of whiteness and racism, rendering them ill-equipped to train pre-service teachers to be racially conscious educators (Gordon, 2005; Matias, 2013; Sleeter, 2017). Even when teacher educators proclaim their allegiance to social justice, they may be unaware of, or choose not to explore their positions in the social hierarchy or the ways they may elevate certain perspectives over others (Milner, 2008). While some White teacher educators may be blind to the relevance of race privilege, others who do recognize the significance of White privilege may focus too heavily on this singular concept, while neglecting "the historic economic political social and cultural roots of the racial system that led to the creation of a category of "white" marked by privilege" (Lensmire et al., 2013 p. 421). Lensmire and colleagues condemn the prevalent use of McIntosh's famous essay, "White privilege: unpacking the invisible knapsack" (McIntosh, 1998) as a "dead end for anti-racist thought and action," arguing that it encourages White individuals to merely confess their privileges—and allows them catharsis in doing so—when there is much greater anti-racist work to be done (Lensmire et al., 2013, p. 412).

Moreover, many scholars have documented how discussions of White privilege in TEPs tend to generate resistance, emotional defensiveness, or denial among candidates, and how lessons on structural racism often are met with

White candidates' counterarguments asserting that present-day racism only manifests at the individual level (Holloway & Gouthro, 2011; Picower, 2009; Solomona et al., 2005). While some may be aggressively opposed to accepting and addressing the realities of racism in society, Crowley and Smith (2015) and others have suggested that it is misguided to label resistant teacher candidates "racists," arguing for the importance of recognizing that they have been socialized in a society that endorses myths of post-racialism and meritocracy. The suggestion that education is not the socially or racially neutral enterprise they believe it is can generate great discomfort and make teacher candidates inclined to evade discussing racism (Gordon, 2005; Holloway & Gouthro, 2011; Ullucci & Battey, 2011).

Indeed, color blindness remains a dominant racial ideology (Bonilla-Silva, 2017), and researchers find that color-blind discourse is a common way for White teacher candidates to declare that they are not racially biased and/or that racism is no longer widespread or significant (Gay, 2010; Gordon, 2005; Ullucci & Battey, 2011). Yet color-blind discourse enables ignorance of structural racism, endorses the idea that non-Whites are to blame for "achievement gaps," and allows White people to avoid a sense of duty to contest racist practices (Crowley & Smith, 2015). CRT challenges assertions of color blindness, and scholars assert the need for TEPs that promote critical consciousness and effective pedagogical practices to contest the ways that racism constructs and sustains education inequity (Howard & Navarro, 2016; Sleeter, 2017).

12 | CONCLUSION AND DISCUSSION

This paper has summarized literature on within-school practices that contribute to racial disparities in education and subsequently highlighted studies on multiculturalism and TEPs with attention to limitations precluding genuine progress toward achieving racial equity in schools. Indeed, contemporary multicultural efforts are generally superficial, and TEPs are largely failing to equip educators to be agents of anti-racism and social justice in their schools.

Lessons from the literature reviewed above reflect central tenets of CRT, suggesting that negating these trends will require that TEPs discourage surface-level celebrations of culture and center race and racism—among other forms of oppression and their intersections—in non-essentializing ways. While it is crucial for teacher candidates to examine their own social positions and biases, programs must encourage analysis beyond the individual-level to facilitate candidates' awareness of systemic power inequalities. In line with CRT's call to dismantle hegemonic narratives, programs must devitalize post-racial myths and color-blind ideologies to reveal the prevailing structural forces that keep White supremacy—and thus academic inequity—intact. Studies suggests that CRP and related models can work toward closing the "achievement gap," but practitioners must not lose sight of the critical foundations of these pedagogies or fall into the trap of merely promoting cultural appreciation.

Considering the permanency of racism suggested by CRT, it would be naïve to believe that a pervasive implementation of anti-racist teacher education would be an easy task. Extant scholarship and a critical analysis of the contemporary sociopolitical context suggest that it would be an uphill battle. Neoliberal educational reforms in recent decades, such as No Child Left Behind, have been described as a "conservative assault" on education that has led to the relegation of more equitable teaching methods (Howard and Navarro; Sleeter, 2012). Endeavors to integrate ES programs and Afrocentric curricula, for example, have been condemned and described by politicians and media outlets as divisive, hostile, separatist, and nonacademic (Binder, 2009; Dee & Penner, 2017).

Moreover, under the current neoliberal agenda, teachers are under tremendous pressure and surveillance to follow a standardized curriculum and prepare their students for high-stakes tests (Morrison, Robbins, & Rose, 2008). Thus, they have limited time to build relationships with students or to implement social justice content—and they are not typically rewarded for doing so (Ahlquist, Gorski, & Montañó, 2018; Binder, 2009; Sleeter, 2012). The primary focus on raising test scores encourages programs to narrowly prepare candidates to teach basic material and skills to prepare students for standardized tests. Moreover, teacher candidates are increasingly subjected to standardized tests themselves due to the emergence of teacher performance assessments, and TEPs must align and standardize coursework accordingly (Dotson, Dover, Henning, & Agarwal-Rangnath, 2018). These high-stakes tests

purport to assess candidates' preparedness to teach but reinforce "a narrow vision of "good teaching"" and clash with the goals of TEPs promoting social justice (Dotson et al., 2018 p. 219).

Future research on TEPs must scrutinize whether racialized discipline is addressed in teacher training, how teacher educators are preparing themselves to deliver race- and culture-focused training, and whether other forms of marginalization—such as those impacting low-income, LGBTQ, and new immigrant students—are confronted in TEPs. There is a dearth of research on these issues, but the literature reviewed above suggests that these are areas requiring academic and practical attention.

Embracing CRT compels moving beyond analysis to actively transform education inequalities (Jay, 2003). TEPs must be restructured and required to adamantly address inequity, but achieving this may require the organization of a disruptive social movement to radically alter the current state of teacher education (Milner, 2008). The everyday practices of teachers and administrators can either serve to maintain and reproduce inequality or help to make schools the "great equalizers" they have the potential to be. While teacher education innovations alone cannot ameliorate education inequalities, it remains crucial to research and advocate for teacher training that promotes racial equity and social justice.

ENDNOTES

¹ Given the abundance of research documenting the marginalization of Black Americans in schools, the literature reviewed primarily focuses on discrepancies between Black and White students.

ORCID

Melissa Archer Alvaré  <http://orcid.org/0000-0002-2031-0677>

REFERENCES

- Ainsworth-Darnell, J. W., & Downey, D. B. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review*, 63(4), 536–553.
- Ahlquist, R., Gorski, P. C., Montañó, T. (2018). *Assault on Kids and Teachers: Countering Privatization, Deficit Ideologies and Standardization in U.S. Schools*. Peter Lang.
- Akiba, M., Cockrell, K. S., Simmons, J. C., Han, S., & Agarwal, G. (2010). Preparing teachers for diversity: Examination of teacher certification and program accreditation standards in the 50 states and Washington, DC. *Equity & Excellence in Education*, 43(4), 446–462. <https://doi.org/10.1080/10665684.2010.510048>
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self-concept. *Handbook of competence and motivation* (pp. 436–456). New York, NY, US: Guilford Publications. Retrieved from http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fld=817374
- Bell, D. A. (1992). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. New York.
- Bigelow, M. (2008). Somali adolescents' negotiation of religious and racial bias in and out of school. *Theory into Practice*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00405840701764706>
- Binder, A. J. (2009). Contentious curricula: Afrocentrism and creationism in American public schools Princeton University Press. Retrieved from <http://lib.mylibrary.com/?ID=208716>
- Blake, J., Butler, B., Lewis, C., & Darensbourg, A. (2011). Unmasking the inequitable discipline experiences of urban Black girls: Implications for urban educational stakeholders. *The Urban Review*, 43(1), 90–106. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0148-8>
- Bomer, R., Dworin, J. E., May, L., & Semingson, P. (2008). Miseducating teachers about the poor: A critical analysis of Ruby Payne's claims about poverty. *Teachers College Record*, 110(12), 2497.
- Bonilla-Silva, E. (2017). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (5th ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers. Retrieved from [http://ebookcentral.proquest.com/lib/\[SITE_ID\]/detail.action?docID=4875293](http://ebookcentral.proquest.com/lib/[SITE_ID]/detail.action?docID=4875293)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.

- Calarco, J. M., (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. New York: Oxford University Press.
- Carter, P. L. (2003). "Black" cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*, 50(1), 136–155.
- Chmielewski, J., Belmonte, K., Stoudt, B., & Fine, M. (2016). Intersectional inquiries with LGBTQ and gender nonconforming youth of color: Participatory research on discipline disparities at the race/sexuality/gender nexus. In R. J. Skiba, K. Mediratta, & M. K. Rausch (Eds.), *Inequality in school discipline: Research and practice to reduce disparities* (pp. 171–188). New York: Palgrave Macmillan.
- Condron, D. J. (2009). Social class, school and non-school environments, and Black/White inequalities in children's learning. *American Sociological Review*, 74(5), 683–708.
- Cross, B. E. (2005). New racism, reformed teacher education, and the same ole' oppression. *Educational Studies*, 38(3), 263–274. https://doi.org/10.1207/s15326993es3803_6
- Crowley, R. M., & Smith, W. (2015). Whiteness and social studies teacher education: Tensions in the pedagogical task. *Teaching Education*, 26(2), 160–178. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996739>
- Darling-Hammond, L. (2002). *Learning to teach for social justice*. New York [u.a.]: Teachers College Press.
- Dee, T. S., & Penner, E. K. (2017). The causal effects of cultural relevance. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127–166. <https://doi.org/10.3102/0002831216677002>
- Department of Education – Office of Civil Rights (DOE-OCR). (2014). Civil Rights Data Collection. Data Snapshot: School Discipline. Issue Brief #1 (March). U.S. Department of Education Office for Civil Rights.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Dimick, A. S. (2012). Student empowerment in an environmental science classroom: Toward a framework for social justice science education. *Science Education*, 96(6), 990–1012. <https://doi.org/10.1002/sce.21035>
- Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
- Dotson, E. K., Dover, A. G., Henning, N., & Agarwal-Rangnath, R. (2018). In R. Ahlquist, P. C. Gorski, & T. Montano (Eds.), *They should see themselves as powerful: Teacher educators, agency, and resisting TPAs in Assault on Kids and teachers*. New York: Peter Lang Publishing.
- Embrick, D. G., Domínguez, S., & Karsak, B. (2017). More than just insults: Rethinking sociology's contribution to scholarship on racial microaggressions. *Sociological Inquiry*, 87(2), 193–206. <https://doi.org/10.1111/soin.12184>
- Emdin, C. (2016). *For White folks who teach in the hood ... and the rest of y'all too*. Beacon Press.
- Ensign, J. (2003). Including culturally relevant math in an urban school. *Educational Studies*, 34, 414–423.
- Epstein, T., & Gist, C. (2015). Teaching racial literacy in secondary humanities classrooms: Challenging adolescents' of color concepts of race and racism. *Race Ethnicity and Education*, 18(1), 40–60. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.792800> Retrieved from. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2013.792800>
- Ferguson, A. A. (2000). *Bad boys: Public schools in the making of Black masculinity*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Florence, N. (1998). *Bell hooks' engaged pedagogy* (1. publ. ed.). Westport, Conn. [u.a.]: Bergin & Garvey.
- Flores, G. M. (2017). *Latina teachers: Creating careers and guarding culture*. New York: New York University Press.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting White'". *The Urban Review*, 18(3), 176–206. <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Freeman, K., & Steidl, C. (2016). Distribution, composition and exclusion: How school segregation impacts racist disciplinary patterns. *Race and Social Problems*, 8(2), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s12552-016-9174-9>
- Freidus, A., & Noguera, P. A. (2017). Making difference matter: Teaching and learning in desegregated classrooms. *The Teacher Educator*, 52(2), 99–113. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1294925>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gonzalez, N., Amanti, C., & Moll, L. C. (2005). *Funds of knowledge*. Mahwah, NJ: Routledge Ltd. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Gordon, J. (2005). Inadvertent complicity: Colorblindness in teacher education. *Educational Studies*, 38(2), 135–153. https://doi.org/10.1207/s15326993es3802_5 Retrieved from. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326993es3802_5

- Gorski, P. (2016a). Rethinking the role of "culture" in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344> Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Gorski, P. C. (2016b). Making better multicultural and social justice teacher educators: A qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty. *Multicultural Education Review*, 8(3), 139–159. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1164378>
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(4), 59–68.
- Griffin, S. R. (2015). *Those kids, our schools: Race and reform in an American high school*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Guinier, L. (2004). From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. *Journal of American History*, 91(1), 92–118.
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37–73. <https://doi.org/10.2307/30034699>
- Harris, A., & Leonardo, Z. (2018). Intersectionality, race-gender subordination, and education. *Review of Research in Education*, 42(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759071>
- Harris, A. L. (2011). *Kids don't want to fail*. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press.
- Himmelstein, K. E., & Brückner, H. (2011). Criminal-justice and school sanctions against nonheterosexual youth: A national longitudinal study. *Pediatrics*, 127(1), 49–57. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-2306>
- Hirschfield, P. J., & Celinska, K. (2011). Beyond fear: Sociological perspectives on the criminalization of school discipline. *Sociology Compass*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2010.00342.x>
- Holloway, S. M., & Gouthro, P. A. (2011). Teaching resistant novice educators to be critically reflective. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537069>
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York [u.a.]: Routledge.
- Howard, T. C., & Navarro, O. (2016). Critical race theory 20 years later. *Urban Education*, 51(3), 253–273. <https://doi.org/10.1177/0042085915622541>
- Howard, T. G. (2010). *Why race and culture matter in schools*. New York [u.a.]: Teachers College Press.
- Hubert, T. L. (2014). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies*, 18(3), 324–336. <https://doi.org/10.1007/s12111-013-9273-2>
- Irizarry, J. G. (2007). Ethnic and urban intersections in the classroom: Latino students, hybrid identities, and culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 21–28. <https://doi.org/10.1080/15210960701443599> Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15210960701443599>
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3–9. https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0504_2
- Johnston-Goodstar, K., & VeLure Roholt, R. (2017). "Our kids aren't dropping out; they're being pushed out": Native American students and racial microaggressions in schools. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 26(1–2), 30–47. <https://doi.org/10.1080/15313204.2016.1263818>
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133–146. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2295605>
- Kohli, R., & Solórzano, D. G. (2012). Teachers, please learn our names!: Racial microaggressions and the K-12 classroom. *Race Ethnicity and Education*, 15(4), 441–462. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674026>
- Kozol, J. (2005). *The shame of the nation*. New York: Crown Publishing.
- Kupchik, A. (2016). *The real school safety problem: The long-term consequences of harsh school punishment* (1st ed.). Oakland, California: University of California Press. [10.1525/j.ctt1c6v9dp](https://doi.org/10.1525/j.ctt1c6v9dp). Retrieved from <http://www.aspresolver.com/aspresolver.asp?SWON;3794494>
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/095183998236863>
- Ladson-Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 37(2), 104–109.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. IV (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47.
- Lambeth, D., & Smith, A. (2016). Pre-service teachers' perceptions of culturally responsive teacher preparation. *The Journal of Negro Education*, 85(1), 46–58. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.85.1.0046> Retrieved from http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:bsc&rft_dat=xri:bsc:rec:iibp:00488453

- Lensmire, T. J., McManimon, S. K., Tierney, J. D., Lee-Nichols, M. E., Casey, Z. A., Lensmire, A., & Davis, B. M. (2013). McIntosh as synecdoche: How teacher education's focus on White privilege undermines antiracism. *Harvard Educational Review*, 83(3), 410–431.
- Lewis, A. (2003). *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Lewis, A. E. (2013). The “nine lives” of oppositional culture? *Du Bois Review*, 10(1), 279–289. <https://doi.org/10.1017/S1742058X1300009X>
- Lewis, A. E., & Diamond, J. B. (2015). *Despite the best intentions* (2015th ed.). New York: Oxford University Press.
- Lewis, A. E., Diamond, J. B., & Forman, T. A. (2015). Conundrums of integration. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/2332649214558687>
- Lewis, C. W., James, M., Hancock, S., & Hill-Jackson, V. (2008). Framing African American students' success and failure in urban settings. *Urban Education*, 43(2), 127–153. <https://doi.org/10.1177/0042085907312315>
- Lewis-McCoy, R. L. (2014). *Inequality in the promised land: Race, resources, and suburban schooling*. Redwood City: Stanford University Press. Retrieved from [https://ebookcentral.proquest.com/lib/\[SITE_ID\]/detail.action?docID=1724349](https://ebookcentral.proquest.com/lib/[SITE_ID]/detail.action?docID=1724349)
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- López, N. (2002). Rewriting race and gender high school lessons: Second-generation Dominicans in New York City. *Teachers College Record*, 104(6), 1187–1203. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00201>
- Lucas, S. R., & Berends, M. (2007). Race and track location in US public schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(3), 169–187. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2006.12.002>
- Matias, C. E. (2013). Check yo'self before you wreck yo'self and our kids: Counterstories from culturally responsive White teachers? ... to culturally responsive White teachers! *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(3), 68–81.
- Matias, C. E. (2016). “Why do you make me hate myself?": Re-teaching whiteness, abuse, and love in urban teacher education. *Teaching Education*, 27(2), 194–211.
- Matias, C. E., & Liou, D. D. (2014). Tending to the heart of communities of color: Toward critical race teacher activism. *Urban Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0042085913519338>
- McGlone, M. S., & Pfister, R. A. (2007). The generality and consequences of stereotype threat. *Sociology Compass*, 1(1), 174–190. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00021.x>
- McIntosh, P. (1998). *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*. (p. 28)Best of Pact Press: A Collection of the Best Articles on Racial Identity.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235–261. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>
- Milner, H. R. (2008). Critical race theory and interest convergence as analytic tools in teacher education policies and practices. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 332–346. <https://doi.org/10.1177/0022487108321884>
- Milner, H. R. IV, & Howard, T. C. (2013). Counter-narrative as method: Race, policy and research for teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 16(4), 536–561. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.817772>
- Monroe, C. R. (2005). Why are “bad boys” always black?: Causes of disproportionality in school discipline and recommendations for change. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 45–50.
- Morris, E. W. (2007). “Ladies” or “loudies”? Perceptions and experiences of Black girls in classrooms. *Youth & Society*, 38(4), 490–515.
- Morris, E. W., & Perry, B. L. (2016). The punishment gap: School suspension and racial disparities in achievement. *Social Problems*, 63(1), 68–86. <https://doi.org/10.1093/socpro/spv026>
- Morris, E. W., & Perry, B. L. (2017). Girls behaving badly? Race, gender, and subjective evaluation in the discipline of African American girls. *Sociology of Education*, 90(2), 127–148.
- Morrison, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433–452.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180–187. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003004>
- Noguera, P. A. (2009). *The trouble with Black boys* (1. Aufl. ed.). Hoboken: Jossey-Bass.
- Ochoa, G. L. (2013). *Academic profiling: Latinos, Asian Americans, and the achievement gap*. Minneapolis: Univ Of Minnesota Press.
- Payne, Y. A., & Brown, T. M. (2010). The educational experiences of street-life-oriented Black boys: How Black boys use street life as a site of resilience in high school. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(3), 316–338. <https://doi.org/10.1177/1043986210368646> Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1043986210368646>

- Picower, B. (2009). The unexamined whiteness of teaching: How White teachers maintain and enact dominant racial ideologies. *Race Ethnicity and Education*, 12(2), 197–215. <https://doi.org/10.1080/13613320902995475> Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613320902995475>
- Quijada Cerecer, P. D. (2013). The policing of native bodies and minds: Perspectives on schooling from American Indian youth. *American Journal of Education*, 119(4), 591–616. <https://doi.org/10.1086/670967>
- Raffaele Mendez, L. M., & Knoff, H. M. (2003). Who gets suspended from school and why: A demographic analysis of schools and disciplinary infractions in a large school district. *Education and Treatment of Children*, 26(1), 30–51.
- Randolph, A. (2013). *The wrong kind of different*. New York: Teachers College Press.
- Rios, V. M. (2011). *Punished: Policing the lives of Black and Latino boys*. New York [u.a.]: New York Univ. Press.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411–451. <https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h0m026p670k618q3>
- Salgado, C. D. (2015). Racial lessons: Parental narratives and secondary schooling experiences among second- and third-generation Mexican Americans. *Race and Social Problems*, 7(1), 60–72. <https://doi.org/10.1007/s12552-014-9136-z>
- Skiba, R., Michael, R., Nardo, A., & Peterson, R. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317–342. <https://doi.org/10.21320817372>. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/751991599>
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the whiteness of teacher education. *Urban Education*, 52(2), 155–169. <https://doi.org/10.1177/0042085916668957>
- Solomona, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B., & Campbell, A. (2005). The discourse of denial: How White teacher candidates construct race, racism and 'White privilege'. *Race Ethnicity and Education*, 8(2), 147–169. <https://doi.org/10.1080/13613320500110519> Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613320500110519>
- Steele, C. (2010). *Whistling Vivaldi* (1st ed.). New York [u.a.]: W.W. Norton.
- Stoll, L. C. (2013). *Race and gender in the classroom: Teachers, privilege, and enduring social inequalities*. Lexington: Lanham, Md. [u.a.].
- Tyson, K. (2011). *Integration interrupted: Tracking, black students, and acting white after brown*. New York: Oxford Univ. Press
- US Department of Education. (2016). The state of racial diversity in the education workforce.
- Ullucci, K. (2010). What works in race-conscious teacher education? Reflections from educators in the field. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 137–156. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23479593>
- Ullucci, K., & Battey, D. (2011). Exposing color blindness/grounding color consciousness. *Urban Education*, 46(6), 1195–1225. <https://doi.org/10.1177/0042085911413150> Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0042085911413150>
- Wallace, J. M. J., Wallace, C. M., Goodkind, S., & Bachman, J. G. (2008). Racial, ethnic, and gender differences in school discipline among US high school students: 1991–2005. *Negro Educational Review*, 59(1–2), 47–62.
- Wallace, T., & Brand, B. (2012). Using critical race theory to analyze science teachers culturally responsive practices. *Cultural Studies of Science Education*, 7(2), 341–374. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9380-8>
- Weiner, M. F. (2016). Colonized curriculum: Racializing discourses of Africa and Africans in Dutch primary school history textbooks. *Sociology of Race and Ethnicity*, 2(4), 450–465.
- Witenko, V., Mireles-Rios, R., & Rios, V. M. (2016). Networks of encouragement: Who's encouraging Latina/o students and White students to enroll in honors and advanced-placement (AP) courses? *Journal of Latinos and Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/15348431.2016.1229612>
- Zygmunt, E., & Clark, P. (2015). *Transforming teacher education for social justice*. New York: Teachers College Press.

Melissa Archer Alvaré is a PhD candidate at the University of Delaware. Her current research focuses on education inequalities and initiatives designed to eradicate them. Melissa's other research focuses on gentrification, with a focus on community activism against exclusionary redevelopment processes.

How to cite this article: Alvaré MA. Addressing racial inequalities within schools: Exploring the potential of teacher education. *Sociology Compass*. 2018;12:e12628. <https://doi.org/10.1111/soc4.12628>

MET MEDEWERKING VAN



Kennisplatform
Integratie &
Samenleving

NOVEMBER 2021



AUTEURS
HANNEKE FELTEN
RENE BROEKROELOFS

Stappenplan voor de ontwikkeling en uitvoering van
een aanpak op anti-discriminatie in het primair onderwijs

Opgroeien in gelijkheid



Het afwijzen van discriminatie en het bevorderen van verdraagzaamheid, begrip en respect voor elkaar is een belangrijk onderdeel voor goed (burgerschaps)onderwijs. Waarschijnlijk doet uw school al van alles op dit thema zoals gastlessen of ouderavonden hierover. Maar hoe kunt u als school dit thema meer expliciet vormgeven? Hoe geeft u het thema discriminatie de aandacht die het verdient en neemt u expliciet stelling voor gelijk(waardig)heid? Hoe koppelt het u aan andere thema's binnen de school? Kennisplatform Integratie & Samenleving (KIS) presenteert in samenwerking met Stichting School & Veiligheid hierbij een handzaam stappenplan. Daarmee kunt u een duidelijke aanpak formuleren op antidiscriminatie en die aanpak uitvoeren.

Ter introductie: de nieuwe wet voor burgerschapsonderwijs

Het bestrijden van vooroordelen en discriminatie past bij de nieuwe wet voor burgerschapsonderwijs. (Deze wet is ingegaan op 1 augustus 2021). Door de nieuwe wet dient het onderwijs actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze te bevorderen. Actief burgerschap is de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de Nederlandse samenleving en daaraan een actieve bijdrage te leveren. Sociale cohesie legt de nadruk op gelijkwaardigheid en gedeelde waarden ongeacht ieders achtergrond. Het gaat om het leren samenleven met elkaar: dat alle burgers deelnemen aan de maatschappij en bekend zijn met en betrokken bij uitingen van culturen in Nederland in haar verscheidenheid. In [deze folder](#) leest u alle informatie over de wet.

Discriminatie, vooroordelen en racisme (zie [begrippenlijst](#) voor uitleg hierover) staan gelijkwaardigheid en sociale cohesie in de weg en kunnen ook actief burgerschap belemmeren. Van belang is daarom om een visie en aanpak te ontwikkelen op een inclusieve schoolcultuur waarin discriminatie (op grond van onder meer afkomst, religie, huidskleur, sekse, seksuele voorkeur, genderidentiteit, genderexpressie en beperking) geen plek hebben en iedere leerling zich veilig voelt.



Stap 1: Visie bepalen

Als eerste stap is het belangrijk om een heldere visie te ontwikkelen als het gaat om discriminatie. Hieronder beschrijven we hoe je als school deze visie kunt ontwikkelen.

1.1. Visie: antidiscriminatie koppelen aan de waarden van de school

Discriminatie verminderen en voorkomen is voor iedereen in de samenleving belangrijk maar door het beantwoorden van de volgende vragen wordt duidelijker hoe dit gekoppeld kan worden aan de bredere visie van uw school om zo integraler te werken.

Welke waarden heeft de school van waaruit het logisch voortvloeit dat de school het belangrijk vindt om discriminatie en vooroordelen te voorkomen en te verminderen?

Denk bijvoorbeeld aan waarden zoals veiligheid, rechtvaardigheid, vrijheid, gelijkheid, naastenliefde, compassie, respect voor elkaar en tolerantie. Tip is om te vertrekken vanuit de bestaande waarden van de school en vervolgens te beschrijven hoe antidiscriminatie hierbij aan sluit.

Hoe ziet de ideale inclusieve school eruit? Hoe zien de cultuur en omgangsvormen eruit op school zodat alle kinderen ongeacht hun achtergrond en verscheidenheid zich thuis voelen?

Hier gaat het om het omschrijven van de stip op de horizon; daar waar u naar toe wil. Het is belangrijk om te beschrijven hoe de ideale situatie op school eruitziet.

Hoe wil de school idealiter dat de leerlingen nu en later hun burgerschap vormgeven? En welke rol speelt non-discriminatie, gelijkwaardigheid en respect hierin?

Een visie op antidiscriminatie is verbonden aan de visie op burgerschap; het voorkomen en verminderen van vooroordelen en discriminatie is immers een belangrijk onderdeel van de wet voor burgerschapsonderwijs (zie introductie).

1.2. Minimale vereisten aan de visie

In de formulering van de visie zou het volgende minimaal moeten terugkomen:

Aandacht voor het voorkomen en verminderen van verschillende vormen van discriminatie:

in de grondwet staat dat discriminatie verboden is wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of 'op welke grond dan ook'. Binnenkort wordt daar ook 'seksuele gerichtheid' en 'handicap' aan toegevoegd. Omdat de nieuwe wet over burgerschap voor het primair onderwijs de Grondwet als uitgangspunt neemt is het cruciaal om na te denken hoe de genoemde discriminatiegronden in de Grondwet terugkomen in de visie van de school. Alle vormen van discriminatie die genoemd worden in de grondwet dienen ook terug te komen in de visie van de school.

Aandacht voor weerbaarheid:

naast discriminatie voorkomen en verminderen, is ook belangrijk om aandacht te besteden aan weerbaarheid tegen discriminatie omdat discriminatie nooit helemaal te voorkomen is.

Belangrijk is dus dat leerlingen niet alleen niet leren discrimineren en opgroeien in een school waar discriminatie geen plek heeft maar ook dat zij leren wat te doen wanneer zij discriminatie ondervinden in de samenleving: het gaat onder meer om het kennen van de eigen rechten (meldingen maken, aangifte doen etc.) en op het leren ontwikkelen van gezonde coping-strategieën zoals hulp vragen en praten over de ervaring met iemand die je vertrouwt.

Aandacht voor wat te doen wanneer discriminatie gesignaleerd wordt:

wanneer er gesignaleerd wordt dat bijvoorbeeld een leerling, een groep leerlingen, ouders of een docent zich schuldig maakt aan discriminatie dan is het belangrijk dat er een plan ligt om hier mee om te gaan. Net als bij pesten, zullen degenen die zich schuldig maken aan discriminatie hierop moeten worden aangesproken maar op een dusdanige manier dat zij hiervan kunnen leren zodat het gedrag in de toekomst niet meer voorkomt.

Oog voor de context en samenstelling van de school:

het klinkt paradoxaal maar een antidiscriminatie-aanpak is per definitie niet kleurenblind. Want bijvoorbeeld in een school waar voor het merendeel kinderen van een migratieachtergrond op zitten, is het vaak minder nodig dat zij zich leren inleven in kinderen die gediscrimineerd worden op grond van hun migratieachtergrond. Daar hebben zij immers helaas zelf al vaak ervaring mee of zij kennen die ervaring van hun ouders. Maar voor deze kinderen is het wel raadzaam om te leren over andere vormen van discriminatie. En op een school met voornamelijk leerlingen zonder migratie- of vluchtelingenachtergrond, zal mogelijk juist meer aandacht moeten zijn voor het voorkomen van discriminatie op grond van migratieachtergrond omdat zij daar zelf vaak minder ervaring mee hebben. Kortom: Zoals aangegeven in [deze folder](#), is het belangrijk om de visie af te stemmen op de leefwereld van de kinderen, op wat leerlingen nodig hebben en wat past bij de context van de school. Hierbij kun je als school eventueel ook gebruik maken van de tool '[Pas op de plaats](#)'.

Koppeling aan het sociale veiligheidsbeleid van de school:

sociale veiligheid gaat over het bevorderen van sociaal gedrag door bijvoorbeeld gedragsregels op school en het tegengaan van grensoverschrijdend en ongewenst gedrag. Het verminderen en voorkomen van discriminatie is hier een onderdeel van. Lees [hier](#) meer over sociale veiligheid op school.

Erkennen van verschillende vormen van discriminatie

In de visie van de school kan duidelijk worden gemaakt hoe veel voorkomende vormen van discriminatie aangepakt worden op school. Voor de hand ligt dus om expliciet aandacht te hebben voor het verminderen en voorkomen van:

- discriminatie op grond van afkomst, religie en huidskleur en racisme;
- discriminatie van lesbische-, homo-, biseksuele- en transgender personen en personen met een intersekse conditie (afgekort LHBTI) en heteronormativiteit;
- discriminatie van vrouwen en meisjes en seksisme;
- discriminatie van mensen met een beperking en validisme.

Zie de begrippenlijst voor meer uitleg hierover. Daarnaast kan de school eventueel kiezen voor een intersectionele aanpak van discriminatie. Dat houdt in het kort in dat er oog is voor de onderlinge verbondenheid van de verschillende vormen van discriminatie (zie bijlage voor uitleg over dit begrip).

Koppeling aan het antipestbeleid:

aan te raden is om bij de aanpak van pesten oog te hebben voor discriminatie en bij de aanpak van discriminatie oog te hebben voor pesten. Er is enige overlap tussen pesten en discriminatie maar het is niet voldoende om alleen een visie te ontwikkelen op pesten; ook de aanpak van discriminatie verdient specifieke aandacht.

Koppeling aan de kerndoelen:

er zijn verschillende kerndoelen die betrekking hebben op non-discriminatie. Kerndoelen die direct of indirect over burgerschap gaan, zijn in het basisonderwijs ondergebracht bij het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld'. Lees [hier](#) daarover meer.

Wat is het verschil tussen pesten en discriminatie?

Pesten is een signaal dat groepsprocessen niet goed verlopen. In groepen waar geen positief leiderschap is van de leerkracht, kan een groep op drift raken en onder spanning te komen staan, zo beschrijft Mieke van Stigt in haar boek "[Alles over pesten](#)" uit 2014. Die spanning in een klas zoekt een uitweg in pesten; vaak in het zoeken naar een zondebok die dienstdoet als bliksemafleider. Kinderen die worden gezien als behorende tot een gestigmatiseerde groep in deze samenleving, zijn een gemakkelijke zondebok. Denk bijvoorbeeld aan kinderen met autisme, kinderen met overgewicht, het enige vluchtelingenkind in de klas, kinderen die islamitisch zijn terwijl de meeste kinderen in de klas dat niet zijn of kinderen die worden gezien als homoseksueel of niet 'meisjes- of juist jongensachtig' genoeg. Het is geen toeval dat deze kinderen meer kans maken om gepest te worden; dit hangt samen met de structurele ongelijke positie waarin deze groepen zich bevinden in de samenleving (zie ter info [dit artikel](#)). Pesten kan dus soms een vorm van discriminatie zijn. En andersom geldt het ook: discriminatie kan de vorm aannemen van pesten. Denk bijvoorbeeld aan een vluchtelingengezin of homokoppel dat gediscrimineerd wordt door buurtbewoners en uiteindelijk wordt weggepest uit de buurt door een paar jongeren onder toezicht oog van de buurtbewoners. Uiteraard kan discriminatie ook andere vormen aannemen zoals geweld en ongelijke behandeling waarbij iemand bijvoorbeeld wordt geweigerd voor een baan of bij de deur van een discotheek vanwege bijvoorbeeld dienst (vermeende) afkomst.

Stap 2: Draagvlak creëren

Om ervoor te zorgen dat de visie op antidiscriminatie echt vorm krijgt in de praktijk, is het van belang om het team te betrekken bij de visieontwikkeling zodat de visie wordt gedeeld en gedragen door het hele team. Dit kan op de volgende manieren:

2.1. Samen met de leerkrachten een visie ontwikkelen

Wanneer de visie niet alleen van de directie komt maar leerkrachten (en andere personeelsleden zoals intern begeleiders en onderwijsassistenten) hier direct bij betrokken zijn, is het waarschijnlijk gemakkelijker om het draagvlak voor de aanpak te vergroten. Een tip is een groepje samen te stellen met verschillende personeelsleden die samen de visie vormgeven en een conceptversie daarvan voorleggen aan de anderen. Een visie wordt zo meer van 'onderop' gedragen dan van 'bovenaf'.

2.2. Ouders betrekken

Wanneer een school een antidiscriminatiebeleid opzet, dienen uiteraard ook de ouders hierbij betrokken te worden. Het kan soms zijn dat ouders weerstand hebben ten opzichte van zo'n beleid. In dat geval is het raadzaam om te verwijzen naar het verplichtende karakter van de kerndoelen maar ook naar artikel 1 van de Grondwet: antidiscriminatie hoort duidelijk bij de Nederlandse samenleving. Een optie is om eventueel ook voor ouders een ouderavond hierover te organiseren waarin dit nog wordt toegelicht. Eventueel kunnen hier ook gastsprekers voor ingehuurd worden die veel ervaring hebben met dit thema.

2.3. Aandacht voor de impact van discriminatie

Soms zijn leerkrachten en andere personeelsleden van mening dat discriminatie niet voorkomt op hun school of veronderstellen ze dat kinderen nog 'kleurenblind' zijn en daarom niet discrimineren. Ze staan dan niet direct in de startblokken om werk te maken van discriminatie. In dat geval kunt u uitleggen dat we op basis van [onderzoek](#) weten dat onder kinderen en jongeren discriminatie al vaak voorkomt; juist bij kleuters zijn vooroordelen sterk.

Kleurenblind?

Kleurenblindheid houdt in dat mensen geloven niet naar huidskleur te kijken. Dat klinkt nobel maar leidt ertoe dat op die manier aantijgingen van racisme en discriminatie vaak worden weggewuifd of dat zij niet door hebben discriminerend bezig te zijn (Savenije et al., 2014).

Maar mogelijk is er meer nodig wanneer teamleden zelf weinig te maken hebben met discriminatie. Wanneer je zelf namelijk niet vaak te maken hebt met discriminatie kan het soms moeilijker zijn om je voor te stellen wat de impact hiervan is en om het te signaleren in de praktijk. In het bijzonder het herhalende aspect van vooroordelen en discriminatie zijn soms moeilijk om voor te stellen; dat discriminatie en vooroordelen vaak niet alleen incidenten zijn maar een terugkerend - soms bijna dagelijks - fenomeen is voor mensen die hier niet mee te maken hebben, is niet altijd helder. Ook is het moeilijker voor stellen welke gevoelens dit teweeg brengt wanneer je daar zelf niet mee te maken hebt. Er zijn de volgende tips om dit te veranderen:

(1) Stel een duidelijke norm:

Start met uit te leggen dat antidiscriminatie niet alleen hoort bij de Grondwet maar ook verankerd is in de nieuwe wet voor burgerschapsonderwijs. Het hoort dus duidelijk bij de taken van een school. Door dit te benadrukken wordt duidelijk dat dit niet een vrijblijvend thema is.

(2) Leg uit hoe discriminatie en vooroordelen werken:

er kunnen namelijk veel misverstanden bestaan over dit thema. Zo wordt er soms ten onrechte gedacht dat wanneer mensen goede intenties hebben en niet willen discrimineren, dat dit dan niet ook kan uitmonden in discriminatie. Echter, vooroordelen worden grotendeels automatisch actief in ons brein zonder dat we ons daarvan bewust zijn. Wanneer je handelt naar deze onbewuste vooroordelen kun je discrimineren zonder dat dit je intentie was en zelfs zonder dat je daarvan bewust was (lees [hier](#) daar meer over). Een voorbeeld dat dit goed duidelijk maakt is dit [filmpje](#) waarin je ziet dat er anders wordt gereageerd op iemand met een wit uiterlijk dan op iemand met Arabisch uiterlijk en op iemand met een donkere huidskleur. Dit soort voorbeelden kunnen ingezet worden om docenten kennis te laten ontwikkelen over dit thema. Ook kan er een expert worden ingehuurd op dit thema zoals een deskundige van een antidiscriminatiebureau (op [discriminatie.nl](#) staan alle antidiscriminatiebureaus). Cruciaal is dat het voor docenten duidelijk is dat de meeste mensen (onbewuste) vooroordelen hebben maar dat je daar gelukkig ook wat aan kan doen; onder andere door je in te leven in mensen die vaak discriminatie ervaren.

(3) Zet ervaringsverhalen in:

ervaringsverhalen van mensen die veelvuldig te maken hebben met discriminatie en waar de luisteraar/kijker zich in kan inleven, kunnen zorgen voor meer inleving in mensen die gediscrimineerd worden (zie voor uitleg dit [filmpje](#)). Voor het team van leerkrachten kan bijvoorbeeld een middag worden georganiseerd waarop zij samen luisteren naar een aantal gastsprekers, een film of documentaire bekijken over discriminatie of verhalen lezen. Diverse organisaties hebben hiervoor middelen ontwikkeld. Er kan bijvoorbeeld te rade worden gegaan bij Stichting School & Veiligheid, het lokale antidiscriminatiebureau, bij de Anne Frank Stichting of het College voor de Rechten van de Mens. Als het specifiek gaat om seksuele- en genderdiversiteit kan er ook contact worden gezocht met [COC Nederland](#). In het [overzicht met leermiddelen](#) zijn nog veel meer organisaties te vinden die hier expertise op hebben en gevraagd kunnen worden of zij hier een aanbod op hebben. Belangrijk is in ieder geval dat het verhalen zijn die verteld worden, verteld vanuit het perspectief van de mensen die gediscrimineerd worden en dat hun beleving en gevoelens hierbij voorop staan. Door aandacht te besteden aan deze verhalen is de kans groot dat de overtuiging groeit bij het team dat het belangrijk is om in te zetten op het verminderen van vooroordelen en discriminatie.

Aanvullend kan bekeken worden of er mogelijk teamleden zijn die zelf ook hun ervaringen met discriminatie willen delen; de tip is dan wel om dit laten te begeleiden door een externe procesbegeleider met kennis op het thema zodat de teamleden zich niet 'gepusht' voelen en alleen ervaringen delen in een veilige sfeer.

Lees- en kijktips over discriminatie en racisme: In het nieuwe boek '[Opgroeien in kleur](#)' van Prof. Judi Mesman wordt uitgelegd hoe kinderen vooroordelen en krijgen en hoe je dit voorkomt. Meer lees tips met betrekking tot discriminatie en racisme vind je hier: [Week tegen racisme: inleven, kennis opdoen en effectieve aanpakken | Kennisplatform Integratie & Samenleving \(kis.nl\)](#)

Wanneer leerkrachten antidiscriminatie al belangrijk vinden, kan het helpen om leerkrachten persoonlijke doelen te laten stellen om iedereen gelijkwaardig te behandelen en hier ook regelmatig op te reflecteren in bijvoorbeeld intervisie (zie ook [Priming in de praktijk](#)).

Stap 3: Doelen formuleren

Als de visie helder is en er draagvlak is, kunnen er meer concrete doelen worden geformuleerd. De onderstaande stappen helpen daarbij.

3.1. Een combinatie van verschillende doelen

Bij het formuleren van de doelen is het cruciaal om rekening te houden met de verschillende onderdelen van het voorkomen van discriminatie en vooroordelen en na te gaan of en hoe de school op de volgende verschillende onderdelen doelen wil formuleren:

- (burgerschap)competenties van leerlingen die passen bij de kerndoelen over burgerschap zoals kerndoel 37 en kerndoel 38 (A):
 - leerdoelen rond het verminderen van vooroordelen (houding); het gaat erom dat kinderen een positieve houding ontwikkelen ten opzichte van mensen die op het eerste gezicht 'anders' lijken dan zichzelf. Uit [onderzoek](#) weten we dat zo'n houding vaak niet vanzelf tot stand komt maar actief moet worden bevorderd (A1);
 - leerdoelen rond kennis over vooroordelen en discriminatie: het gaat om weten wat discriminatie is. Het kan bijvoorbeeld gaan om kennis zoals dat het verboden is in de Grondwet en in het strafrecht. Ook kan het gaan om kennis over gevolgen van discriminatie. Tot slot kan er gedacht worden aan doelen over uitleggen wat vooroordelen zijn (A2);
 - leerdoelen rond kennis over racisme (waaronder ook antisemitisme) in de geschiedenis: het gaat er dan om dat leerlingen kennis krijgen over de geschiedenis en discriminatie. Denk bijvoorbeeld aan kennis over de rol van antisemitisme in de Holocaust en over de rol van racisme in het slavernijverleden en het koloniale verleden van Nederland (A3).
- Het creëren van een inclusieve cultuur op school (B):
 - afspraken rond positieve omgangsvormen op school: het gaat hier om afspraken gericht op hoe leerlingen leren wat de gewenste omgangsvormen zijn, over hoe leerkrachten zorgen voor een veilige sfeer in de klas en hoe er wordt gehandeld door leerkrachten als er niet wordt gehandeld naar de gewenste omgangsvormen. Hier ligt een koppeling met sociaal veiligheidsbeleid en pedagogische beleid voor de hand (B1);
 - leerdoelen rond het aanleren van positieve omgangsvormen op school: dit gaat over doelen die gericht zijn op leerlingen leren respectvol met elkaar omgaan op school maar ook op leerkrachten en ouders. Er kunnen hier verschillende doelen bij geformuleerd worden zoals leerlingen leren wat zij kunnen doen als ze zien dat er iemand gediscrimineerd wordt, wat ze kunnen doen als ze zelf gediscrimineerd worden of leren hoe je respectvol omgaat met elkaar wanneer je van mening met elkaar verschilt (B2);
 - doelen en afspraken rond representatie van verschillende mensen en stereotypen voorkomen: het gaat dan om doelen en afspraken die erop gericht zijn dat leerlingen (en ouders) letterlijk zien en horen dat diversiteit erkend wordt op school. Dat betekent bijvoorbeeld dat er poppen met verschillende huidskleuren in de poppenhoek zijn, of dat er verhalen worden gelezen over kinderen met verschillende culturele achtergronden, of films worden gekeken met niet alleen jongens in de hoofdrol. Ook betekent het dat verhalen of uitingen die stereotypen creëren of bevestigen (ten aanzien van bijvoorbeeld meisjes, kinderen met een migratieachtergrond of lesbische-, homo- biseksuele-, en transgendermensen) worden vermeden (B3).

3.2. Het ontwikkelen van een leerlijn

Om de doelen te behalen is het belangrijk om de doelen en inhoud over de leerjaren te verspreiden en ze een plek te geven in het curriculum, de schoolcultuur of de activiteiten binnen en buiten de school. Hieronder geven we tips voor het formuleren van subdoelen voor de verschillende leerjaren:

kleuterklassen: vooroordelen ontstaan al op jonge leeftijd;

juist bij peuters en kleuters zijn deze vaak sterk, zo weten we uit [onderzoek](#). Een aanpak gericht op het verminderen van discriminatie en vooroordelen start dus al in de kleuterklas. Het stimuleren om kinderen van verschillende culturele achtergronden samen te laten spelen en vriendschappen te sluiten, is dan bijvoorbeeld een aandachtspunt. Net zoals het voorlezen van verhaaltjes en het laten zien van filmpjes waarin kinderen, dieren of andere wezens die verschillen van elkaar (bijvoorbeeld een kind met een beperking en een kind zonder een beperking) met elkaar spelen en elkaars vriendjes zijn. Het helpt als er in de verhaaltjes een ouder-figuur is die het spelen van de kinderen die van elkaar verschillen, goedkeurt;

onderbouw:

in de onderbouw gaan kinderen echt samen een klas vormen die vaak jaren bij elkaar blijft. Er is daarom vaak veel aandacht voor omgangsvormen. Dus in dat kader is het aan te raden om aandacht te besteden aan het voorkomen van vooroordelen en discriminatie;

bovenbouw:

leerlingen in de bovenbouw kunnen beter het concept van discriminatie begrijpen: in het heden maar ook in het verleden. Met leerlingen in de bovenbouw kan er dus dieper worden ingegaan op het thema discriminatie.

Weetje:

expliciete vooroordelen en stereotypen zijn sterk aanwezig tussen ongeveer 3 en 7 jaar, daarna nemen ze weer enigszins af. Door sociale normen worden vooroordelen en stereotypen waarschijnlijk minder geuit, maar zijn nog wel aanwezig (zie dit [onderzoek](#)).

3.3. Het ontwikkelen van procesindicatoren

Om meetbaar te maken welke voortgang de school boekt in het ontwikkelen van een heldere visie op antidiscriminatie en het uitvoeren daarvan is het aan te raden om indicatoren te formuleren die gaan over het proces. Wat wil de school bereikt hebben binnen het eerste half jaar in dit proces? En binnen één jaar en binnen twee jaar? Door heldere indicatoren te formuleren over hoe het proces dient te verlopen binnen de school, kan de voortgang van het proces goed worden bewaakt en waar nodig worden bijgestuurd.

Stap 4: Activiteiten en leermiddelen kiezen

Wanneer er doelen zijn geformuleerd, kunnen bij deze doelen de juiste activiteiten en leermiddelen worden gezocht. Op basis van de doelen kan er een doordachte keuze worden gemaakt voor welke activiteiten en leermiddelen ingezet kunnen worden in welk leerjaar.

4.1. Leermiddelen voor kennis en houding (A1 en A2)

Er is een groot aanbod van lespakketten, gastlessen en methoden (hierna genoemd 'leermiddelen') gericht op het verminderen van vooroordelen onder leerlingen op de basisschool; dus op het veranderen van hun houding (type doel A1). Wanneer dit aanbod gericht is op groep 7 en groep 8, dan wordt dit vaak gecombineerd met kennis over wat discriminatie is en wat vooroordelen zijn (type doel A2). [Hier](#) vind je een overzicht van de verschillende leermiddelen die er op dit gebied zijn. Om een keuze te kunnen maken uit het diverse aanbod, helpt het eerst de keuze te maken of de leerkrachten de les zelf gaan geven of dat een gastleerkracht dit gaat doen. Een gastleerkracht kan soms een nieuwe 'schwung' geven aan thema. Gastleerkrachten zelf merken ook dat leerlingen soms meer durven te vertellen aan een leerkracht die er maar tijdelijk is. Een ander reden om te kiezen voor een gastleerkracht is als de leerkrachten aangeven zelf nog weinig ervaring te hebben met het behandelen van het thema discriminatie. Voor hen kan het dan ook prettig te zijn om eerst een gastleerkracht in te huren hiervoor. Echter, de leerkracht zelf blijft verantwoordelijk: na afloop van de gastles is het thema niet klaar en zullen er vaak nog vragen komen van leerlingen. Zorg dat leerkrachten daarvoor zijn toegerust (zie ook .4.3.).

Tips bij het inhuren van een gastspreker of het inzetten van een leermiddel zijn:

- vraag als school goed door op wat de precieze doelen zijn en check of deze aansluiten bij een 'werkzaam mechanisme' en de doelen die de school stelt. Met werkzaam mechanismen bedoelen we de manier waarop de gastspreker of het leermiddel verandering teweeg verwachtte brengen. Ofwel: waarom denkt de gastspreker of de ontwikkelaar van het leermiddel dat de interventie werkt? U kunt hiervoor deze [checklist](#) gebruiken.
- Spreek als leerkracht en gastspreker een duidelijk taakverdeling af: wie doet wat?
- Vraag als leerkracht aan de gastspreker hoe dat wat geleerd is, herhaald kan worden en onderdeel kan worden van andere lessen.

Wanneer leerkrachten aangeven zelf affiniteit en ervaring te hebben met het thema discriminatie, dan kan de leerkracht uiteraard ook zelf de lessen over dit thema gaan verzorgen. Er zijn leermiddelen beschikbaar zoals speciale lespakketten die de leerkracht hiervoor kan gebruiken maar de leerkracht kan uiteraard ook varen op eigen inzichten. In dit [overzicht](#) vindt u verschillende van deze leermiddelen.

Voor welke leermiddel de leerkracht ook kiest de volgende tips zijn daarbij altijd relevant:

- Check op werkzame mechanismen: Niet alle aanpakken tegen discriminatie die in omloop zijn, zijn ook effectief. Daarom is het cruciaal om van tevoren iedere aanpak die u kiest (of die nu door de leerkracht zelf wordt uitgevoerd of door een gastleerkracht) te checken op het bevatten van werkzame mechanismen. Deze [checklist](#) kunt u gebruiken om na te gaan of een leermiddel kansrijk is.
- Investeer in een veilige sfeer: dit kan de leerkracht onder meer doen door het thema al eerder stap voor stap te introduceren. Een andere optie is door het thema niet plenair te behandelen maar in kleine groepjes zodat kinderen niet voor een volle klas hoeven te praten als zij dat nog spannend

vinden. Ook kunnen spelletjes en andere meer creatieve werkvormen gebruikt worden om de les vorm te geven.

- Kies voor een positief doel: wanneer duidelijk is dat een les gaat over discriminatie en vooroordelen, dan zullen sommige (oudere) kinderen mogelijk minder enthousiast zijn. Belangrijk is om deze thema's wel expliciet te benoemen maar om de les ook te koppelen aan een doel dat aansluit bij de belevingswereld van kinderen. Lessen kunnen bijvoorbeeld geformuleerd als lessen over samenwerken of respectvol met elkaar omgaan. Op deze manier is de formulering ook positief: de nadruk ligt dan niet op wat niet moet (discriminatie) maar op hoe het wel moet (respect). Vervolgens kunnen in deze lessen ook expliciet de termen discriminatie (en bijvoorbeeld racisme) gebruikt en toegelicht worden.

4.2. Leermiddelen voor kennis over de geschiedenis (A3)

Geschiedenislessen die werken met het canon van Nederland besteden automatisch aandacht aan thema's die te maken hebben met discriminatie, racisme en antisemitisme zoals het slavernijverleden, het koloniale verleden en de Holocaust. Uit [onderzoek](#) zijn een aantal belangrijk aandachtspunten naar voren gekomen, gericht op het zorgen voor een meervoudig perspectief op deze geschiedenis. Het gaat in het bijzonder om het voorkomen van een eurocentrisch perspectief op de geschiedenis van slavernij en kolonialisme. Met eurocentrisch wordt bedoeld dat je naar de geschiedenis kijkt alleen door de ogen van witte Europeanen. Als het gaat om slavernij-educatie is er inmiddels een flink aanbod op ontwikkeld waarbij het eurocentrische perspectief vermeden wordt. Deze hebben wij deze in dit [overzicht](#) gezet. In deze [checklist](#) staat waar je op kan letten bij het inzetten of inhuren van een lesprogramma op dit thema. Voor leermiddelen rond de Holocaust verwijzen we naar de [Anne Frank Stichting](#).

4.3. Activiteiten gericht op positieve cultuur op school

Om te komen tot een positieve cultuur op school waarin leerlingen, leerkrachten en ouders positief met elkaar omgaan, is een goed sociaal veiligheidsbeleid cruciaal. Het verminderen van discriminatie is hier expliciet onderdeel van. Lees hier meer over een [sociaal veiligheidsbeleid](#) op school.

Een specifiek aandachtspunt bij discriminatie is de bijscholing van de leerkrachten omdat op veel pabo-opleidingen er nog weinig tot geen aandacht wordt besteed aan antidiscriminatie. Leerkrachten kunnen zich daarom enigszins handelingsverlegen voelen op dit thema of een gebrek hebben aan handelingsperspectief. Een cursus of training aan het leerkrachtenteam kan hier een oplossing voor bieden. Deze cursussen of trainingen zijn op verschillende plekken te vinden. Bijvoorbeeld:

- bij het plaatselijke [antidiscriminatiebureau](#) dat cursussen aanbiedt;
- [College voor de Rechten van de Mens](#) dat hier professionaliseringscursussen in aanbiedt;
- het [Docentenportaal van Anne Frank Stichting](#) voor wie dit een kernthema is;
- [Leergang inclusief onderwijs](#) door Fawaka Wereldburgerschap;

Maar er zijn nog veel mogelijkheden: veel van de organisaties die leermiddelen aanbieden voor leerlingen (deze vind je [hier](#)) bieden ook cursussen aan voor docenten.

Tip: check of het team klaar is voor een bewustwordingscursus

Bewustwordingscursussen worden veel ingezet om achter je eigen vooroordelen en stereotypen te komen. Het idee is dat je weet wat je vooroordelen en stereotypen zijn en vervolgens deze zelf corrigeert. Dit vergt veel cognitieve en emotionele inspanning en werkt bijvoorbeeld niet als je moe bent of te veel andere dingen aan je hoofd hebt. Het werkt met name bij mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn om aan hun vooroordelen en stereotypen te werken. Staan mensen hier niet open voor? Dan kan het zelf een averechts effect hebben en is het raadzaam om eerst de motivatie te vergroten bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan wat de gevolgen zijn van discriminatie voor de slachtoffers (voor meer info zie dit [rapport](#)).

4.4. Leermiddelen rond omgangsvormen (B2)

In de meeste lespakketten of gastlessen die worden aangeboden over discriminatie en vooroordelen gaat het niet alleen om te leren wat discriminatie is en minder vooroordelen te krijgen maar ook om te zorgen voor betere omgangsvormen in de klas. Daarmee is vaak enige overlap met antipestprogramma's maar lang niet in ieder antipestprogramma is discriminatie of vooroordelen opgenomen als thema. Daarom is het raadzaam om hier ook apart aandacht aan te besteden. In dit [overzicht](#) hebben we aangegeven welke doelen er nagestreefd worden met welke lespakket of gastles. En met hulp van deze [checklist](#) kun je nagaan of een bepaald lespakket of gastles ook kansrijk is om effectief te zijn.

4.5. Activiteiten gericht op representatie en het voorkomen van stereotypen (type doel B3)

Liggen er in de poppenhoek poppen met verschillende huidskleuren? Gaan de verhalen die worden gelezen over kinderen met verschillende (culturele of etnische achtergrond? Komen in de films die worden gekeken ook meisjes voor in de hoofdrol? En als u door de school loopt, ziet u dan op de afbeeldingen mensen van verschillende huidskleuren? Worden stereotypen vermeden in de voorbeelden die in de klas worden genoemd? Een antidiscriminatie-aanpak op school betekent niet altijd dat er dingen extra hoeven te worden gedaan maar wel dat er dingen anders moeten worden gedaan. Het gaat om:

(a) speel-en lesmateriaal:

zijn er diverse kinderen op te zien? Wordt er geen gebruik gemaakt van sekse-stereotypen of andere stereotypen? Komen er in de lesopdrachten ook namen voor van mensen die een duidelijke migratie- of vluchtelingenachtergrond hebben? Dit klinkt misschien als een open deur maar uit [onderzoek](#) weten we dat stereotypen in lesmateriaal veel voorkomen. Een andere valkuil zijn de liedjes die worden gezongen op school; een liedje als 'Hanky Panky' is soms zo ingeburgerd dat er niet bij stil gestaan wordt dat het kwetsend is voor de leerlingen van Oost-Aziatische afkomst en dat het daarnaast de stereotype beelden over mensen van Oost-Aziatische afkomst kan vergroten. Kortom: het gaat er om dat diverse kinderen zich kunnen herkennen in het speel-en lesmateriaal en dat hier geen stereotypen worden gebruikt.

(b) boeken en films die worden gebruikt op school:

het gaat om vragen zoals:

- zijn er verhalen over vriendschappen tussen kinderen die verschillen van elkaar in bijvoorbeeld achtergrond?
- als het in de voorleesboeken of de boeken die kinderen zelf kunnen lezen gaat over verliefd zijn, gaat het dan altijd over verliefdheid tussen een jongen/man en een meisje/vrouw of ook wel eens om verliefdheid tussen mensen van gelijk geslacht? (Zie bijvoorbeeld [Boeken van de regenboog - Gendi](#), [Store 2 – EduCulture Amsterdam](#) en [Boeken - ROSE stories](#) voor tips);
- komen in de verhalen ook kinderen voor met een beperking op een niet stereotype manier?
- worden verhalen gemeden met stereotypen en met conflicten met kinderen die 'anders' zijn? Uit onderzoek blijkt dat verhalen met vriendschappen tussen kinderen die van elkaar verschillen (bijvoorbeeld een vriendschap tussen een kind zonder migratieachtergrond en kind met migratieachtergrond of een vriendschap tussen een kind met handicap en zonder handicap) vooroordelen verminderen. Verhalen over conflicten (ook als er wel een 'goed einde' aan vast zit) tussen kinderen die verschillen van elkaar werken vaak juist averechts;

(c) de bejegening van leerlingen.

Wanneer leerkrachten onbewust een bepaalde norm hanteren (bijvoorbeeld over 'wit' /geen migratieachtergrond hebben, over heteroseksualiteit en geen beperking hebben), kunnen kinderen zich erg uitgesloten voelen en kunnen andere kinderen zo'n onzichtbare norm gaan overnemen. Belangrijk is dat een leerkracht inclusiviteit als uitgangspunt neemt. Bijvoorbeeld:

- wordt er wanneer er gevraagd wordt naar het beroep van de ouders niet automatisch vanuit gegaan dat alle kinderen uit een heterorelatie komen?
- wordt er ook aandacht besteed aan niet-christelijke feestdagen en kunnen kinderen hierover vertellen?
- wordt er aan meisjes niet automatisch gevraagd of zij met de poppen willen spelen en jongens met de blokken?
- worden leerlingen niet onnodig ingedeeld naar sekse? Of naar achtergrond? Tip is om leerlingen waar nodig niet in groepen te delen op grond van bijvoorbeeld sekse, huidskleur, achtergrond of sekse omdat uit [onderzoek](#) blijkt dat deze groepsindeling vooroordelen versterkt. Dus in een spel is het niet raadzaam om de klas in te delen in jongens tegen de meisjes (alle meisjes bijvoorbeeld een bepaald cadeautje met de Sinterklaas en alle jongens een ander cadeautje) en/of om hen een competitie tegen elkaar te laten spelen.

Weetje: stereotypen benoemen, versterkt deze

Het benoemen, laten zien of het herhalen van stereotypen versterkt de associatie tussen het stereotype en de groep waarover het stereotype gaat ('denk niet aan een roze olifant'). Hierdoor sta je direct met 1-0 achter: als je eenmaal een stereotype activeert, is het heel lastig om deze weer uit je hoofd te krijgen. Als je niet wil dat kinderen een bepaald stereotype onthouden, is het vooral raadzaam om deze niet te noemen.

Stap 5: Aanpakken evalueren en verbeteren

Wanneer de school een jaar de antidiscriminatie-visie en daarbij horende aanpak aan het uitvoeren is, is het aan te raden om na te gaan of (1) het proces verloopt zoals bedoeld en (2) of de doelen die zijn opgesteld, gericht op antidiscriminatie behaald worden. Hieronder geven we tips over hoe dit aangepakt zou kunnen worden.

5.1. Evaluatie van het proces

Zoals eerder beschreven is het aan te raden om indicatoren te formuleren die gaan over het proces; over wat wanneer de school precies wil bereiken als het gaat om het formuleren van een visie op antidiscriminatie en de uitvoering daarvan. Aan te raden is om zeker halfjaarlijks na te gaan hoe het proces ervoor staat bijvoorbeeld door na te gaan hoe wat er precies is gebeurd en dit helder te beschrijven. Ook is het raadzaam om hier een terugkerende terugkoppeling van te doen in het docententeam. Op deze manier kan er worden nagegaan of de eerder opgestelde indicatoren worden behaald en kan waar nodig het proces het proces worden bijgestuurd.

5.2. Evaluatie van de doelen

Deze evaluatie kan plaats vinden als onderdeel van een bredere evaluatie van het schoolbeleid met betrekking tot sociale veiligheid. Iedere school is namelijk verplicht een sociale veiligheidsmonitor te doen (zie [hier](#) meer info daarover); door hierin vragen op te nemen over discriminatie en vooroordelen worden deze thema's integraal meegenomen.

Daarnaast kan eventueel nog een aparte evaluatie plaats vinden van de doelen met betrekking tot antidiscriminatie. Dit kan bijvoorbeeld als volgt worden gedaan:

- bij leerlingen navragen wat ze hebben geleerd de afgelopen tijd over discriminatie, bijvoorbeeld via vragenlijstjes of korte interviews;
- leerlingen (idealerweise op verschillen momenten in het schooljaar) vragen hoe zij de cultuur ervaren op school en of zij zelf wel eens discriminatie meemaken, zelf wel eens discrimineren of zien dat anderen dat doen. Zo'n onderzoekje geeft inzicht in de huidige stand van zaken op de school maar kan helaas geen inzicht bieden in of de lessen over vooroordelen effectief zijn of niet; het kan namelijk zijn dat lessen over antidiscriminatie ervoor zorgen dat leerlingen beter worden in het signaleren van discriminatie bij zichzelf of een ander;
- een onderzoeker/onderzoekstagiaire inschakelen: of vooroordelen verminderd worden is ook moeilijk vast te stellen door dit aan leerlingen zelf te vragen; vooroordelen kunnen immers heel goed verminderd worden zonder dat iemand zichzelf hiervan bewust is. Hiervoor zijn wel echter andere middelen (bepaalde wetenschappelijke testen) beschikbaar; wetenschappelijk onderzoekers zouden kunnen worden gevraagd om deze in te zetten.
- met docenten in gesprek gaan over hoe zij het thema vormgeven met hun leermiddelen en bij de activiteiten in en buiten school. Samen kan worden besproken hoe dit verloopt, wat dit oplevert en hoe het nog beter kan.

Begrippenlijst

Discriminatie

Discriminatie is 'het nadelig behandelen van personen omdat zij behoren, of gerekend worden, tot een bepaalde groepering' (Zie dit [SCP-rapport](#)). In Nederland is discriminatie verboden. Discriminatie kan verschillende vormen aannemen: negatieve bejegening, ongelijke behandeling en zelfs vernieling, bedreiging of geweld (Zie dit [SCP-rapport](#)). Er is dus sprake van discriminatie wanneer je anders wordt behandeld vanwege je godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, 'ras' (afkomst meestal genoemd), geslacht, nationaliteit, seksuele gerichtheid / seksuele voorkeur, burgerlijke staat, handicap of chronische ziekte of leeftijd (Zie: [College voor de rechten van de mens](#)).

Heteronormativiteit

Heteronormativiteit is gebaseerd op de volgende drie principes: gender (=mannelijkheid en vrouwelijkheid) is binair, mannen en vrouwen zijn fundamenteel verschillend en je bent hetero tot het tegendeel bewezen is en niet-heteroseksualiteit hangt samen met gender. Bij heteronormativiteit gaat om het feit dat heteroseksualiteit maatschappelijk genormaliseerde geïnstitutionaliseerd wordt en mensen geacht en gedwongen worden te voldoen aan een heteroseksueel ideaalbeeld. Het begrip duidt op de normalisering en institutionalisering van heteronormativiteit op allerlei vlakken in de maatschappij zoals in wetgeving, media, opvoeding en scholing (zie [Genderdiversiteit | De Ambrassade](#)). Ondanks dat hetero-zijn en cisgender (=niet transgender zijn) vaak de norm is in de samenleving, heeft een deel van de kinderen op de basisschool al in de gaten zelf lesbische, homo, bi en/of transgender gevoelens te hebben. Dat betekent dat kinderen op de basisschool er al tegen aan kunnen lopen dat wie zij zijn, door anderen niet gezien wordt of zelfs wordt afgewezen. Zie [iedereenisanders.nl](#) voor meer informatie.

Racisme

De term 'ras' is een sociaal construct, dat mensen op arbitraire gronden (zoals huidskleur) hebben bedacht en dat gebruikt wordt om onterecht een rangorde (hiërarchie) tussen groepen te maken. Tegenwoordig wordt helaas nog steeds gedacht in 'raciale' categorieën (zie voor meer info [dit boek](#)). Wanneer we spreken over racisme, dan bedoelen we een dominante ideologie of denken dat ervan uitgaat dat 'ras' een fundamentele determinant is van de intellectuele, fysieke of andersoortige capaciteiten van mensen én daarbij het ene ras superieur stelt aan een ander ras. Simpel gezegd gaat het om het denken dat de ene groep mensen beter is dan de andere, wat voorkomt uit, en zorgt voor, structurele machtsverschillen in onze samenleving en deze in stand houdt, of vergroot. Racisme gaat niet alleen over gevoelens en denkbeelden van 'biologische' superioriteit van de ene ten opzichte van de andere groep, maar omvat ook andere gevoelens en denkbeelden van superioriteit van de ene groep boven de andere (zie [hier](#) meer info over definitie van de EU). Er bestaan dan ook verschillende vormen van racisme zoals anti-zwart racisme, antisemitisme, moslimdiscriminatie (ook wel antimoslimracisme of islamofobie genoemd) en antiziganisme (het racisme tegenover Roma en Sinti).

Institutioneel racisme

De term ‘institutioneel racisme’ heeft betrekking op racisme dat is ingebed in instituten: dat kunnen concrete organisaties zijn (zoals een bedrijf, een school, of een uitkeringsinstantie), maar ook een institutioneel veld, zoals de arbeidsmarkt, de gezondheidszorg of het onderwijs. Institutioneel racisme betekent dat de processen, het beleid en de (geschreven en ongeschreven) regels van instituten leiden tot structurele ongelijkheid tussen mensen met verschillende achtergrond, huidskleur of religie. Belangrijk is dat dit kan gaan om twee typen regels of processen: (1) regels of processen die expliciet onderscheid maken en de bedoeling hebben om ongelijkheid te creëren en (2) regels of processen (geschreven of ongeschreven) die niet expliciet onderscheid maken tussen groepen, maar er in de praktijk wel voor zorgen dat de ene groep benadeeld wordt en de andere groep bevoordeeld. Kenmerkend is dat institutioneel racisme structureel en collectief is: het gaat niet over incidenten en betreft niet het handelen van één individuele medewerker van een instituut. In de Nederlandse praktijk kun je institutioneel racisme herkennen doordat witte mensen vaak worden bevoordeeld, terwijl zwarte mensen, mensen van kleur, mensen met dubbele nationaliteit, en/of mensen op basis van hun religieuze achtergrond, zoals moslims, worden benadeeld. Zie hier meer info over [institutioneel racisme in Nederland](#).

Intersectionaliteit

Volgens het intersectionele denken ofwel kruispuntdenken zijn verschillende assen van maatschappelijke betekenisgeving (ook wel ‘verschil-assen’ genoemd) cruciaal voor ons gevoel van wie we zijn. Wij leven onze levens op de kruispunten van onder andere sekse, etniciteit, sociaaleconomische positie, nationaliteit, seksuele voorkeur, en het al dan niet hebben van een beperking (Crenshaw: lees [hier](#) meer). Deze verschillen gaan gepaard met verschillen in macht. Bijvoorbeeld: man, wit en hetero zijn is vaak een onzichtbare norm in diverse contexten in onze samenleving (zie Wekker & Lutz, 2001 in [Caleidoscopische visies](#)). Intersectioneel denken betekent in de praktijk dat er naast aparte aandacht voor de verschillende vormen van discriminatie ook aandacht is voor de relaties daartussen; zo kunnen bijvoorbeeld islamitische meisjes van Somalische afkomst met een combinatie van seksisme, islamofobie en racisme te maken krijgen. Hoe je positie in de samenleving is hangt af van een combinatie van onder andere sekse, afkomst, sociaal economische situatie, religie, seksuele voorkeur etc. Verschillende vormen van discriminatie versterken of verzwakken elkaar.

Intersekse

Intersekse verwijst naar de ervaringen van mensen die geboren zijn met een lichaam dat niet past binnen de normatieve definities van man en vrouw. Meer info: <https://www.movisie.nl/artikel/5-vragen-over-intersekse-beantwoord>

Seksisme

Discriminerende en vooroordelen en praktijken gericht tegen een van de twee seksen, meestal vrouwen. Seksisme gaat gepaard met acceptatie van stereotypen over sekserollen en kan op meerdere niveaus voorkomen: individueel, organisatorisch, institutioneel en cultureel (zie [sexism – APA Dictionary of Psychology](#)).

Transgender

Elk kind dat geboren wordt, krijgt één predicaat meteen mee: jongen of meisje. Maar niet iedereen voelt zich daar later in het leven gelukkig mee, om wat voor reden dan ook. Er zijn tal van mensen bij wie

er frictie zit tussen de beleving of expressie van gender en het geslacht dat hen bij de geboorte werd toegekend. Voor al die mensen is er één overkoepelende term: transgender. Meer info: transgenderinfo.nl. De groep transgender personen is een hele diverse groep bestaande o.a. uit transgender vrouwen en meisjes, transgender mannen en jongens en nonbinaire personen.

Validisme

Validisme is de Nederlandse vertaling van het Engelse woord 'ableism', en wordt gebruikt om discriminatie, marginalisering en stigmatisering van mensen met een functiebeperking op grond van hun lichamelijke, verstandelijke en/of psychische gesteldheid aan te duiden (Brok, 2005; Koster, 2021). Voor meer info zie <https://www.oneworld.nl/collecties/validisme>

Vooroordelen

Vooroordelen zijn (negatieve) gevoelens ten opzichte van een of meerdere personen, omdat deze personen deel uitmaken van een bepaalde (gestigmatiseerde) andere groep of meerdere andere groepen, zonder dat je deze mensen hoeft te kennen. Als je dus bang, boos reageert of je op een andere manier vervelend voelt en gedraagt bij iemand die je ziet als 'anders' dan jezelf, dan heb je last van vooroordelen. Hoe sterker mensen hun vooroordelen zijn over een bepaalde groep mensen, hoe groter de kans is dat zij gaan discrimineren die zij zien als behorende tot deze groep mensen (zie [hier](#) meer info).

Stereotypen

Stereotypen gaan over wat men denkt te weten van anderen (kennis of cognities). Het zijn overdreven beelden van mensen die alle kenmerken bevatten die we aan een groep toeschrijven. Deze kunnen zowel positief als negatief zijn en zijn in de praktijk overwegend negatief. Hoe sterker mensen hun stereotiepe beelden zijn over een bepaalde groep mensen, hoe groter de kans is dat zij mensen die zij zien als behorende tot deze groep, gaan discrimineren (zie [hier](#) meer info).

Colofon

Financier: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid
Auteurs: Hanneke Felten
René Broekroelofs
Ontwerp: Design Effects
Foto omslag: 123RF
Uitgave: Kennisplatform Integratie & Samenleving
Churchilllaan 11
3511 GC Utrecht
T (030) 789 20 009
E info@kis.nl
I www.kis.nl

De publicatie kan gedownload worden via de website van Kennisplatform Integratie & Samenleving: www.kis.nl.

© Movisie, Utrecht 2021.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij Movisie. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

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



Kennisplatform
Integratie &
Samenleving



KENNISPLATFORM INTEGRATIE & SAMENLEVING

Kennisplatform Integratie & Samenleving doet onderzoek, adviseert en biedt praktische tips en instrumenten over vraagstukken rond integratie, migratie en diversiteit. Daarnaast staat het platform open voor vragen, signalen en meningen en formuleert daar naar beste vermogen een antwoord op.

Deze kennisuitwisseling is bedoeld om een fundamentele bijdrage te leveren aan een pluriforme en stabiele samenleving. Blijf op de hoogte van alle projecten, vragen en antwoorden en andere kennis-uitwisseling via www.kis.nl, de [nieuwsbrief](#), [Twitter](#) en [LinkedIn](#).

