

# Evaluatie van de leergang 'Inclusief onderwijs, expliciete scholing rondom racisme & discriminatie'

Een 'ervaren baat' onderzoek

## Colofon

Auteurs: Emiel Stobbe, Caroline van Slobbe, Anila Bytyçi,  
Anna Sobczyk en Hanneke Felten  
Projectleider: Hanneke Felten  
Redactie: Joke Martens

Juli 2024  
© Movisie

Te downloaden via: [www.movisie.nl](http://www.movisie.nl).

In opdracht van de gemeente Amsterdam



kennis en aanpak van  
sociale vraagstukken



---

### **Movisie: kennis en aanpak van sociale vraagstukken**

Movisie is hét landelijk kennisinstituut voor een samenhangende aanpak van sociale vraagstukken. Samen met de praktijk ontwikkelen we kennis over wat echt goed werkt en passen we die kennis toe. De unieke rol van Movisie is het versnellen van leerprocessen. We zijn alleen tevreden als we een duurzame positieve verandering voor mensen in een kwetsbare positie realiseren. Kijk voor meer informatie op [www.movisie.nl](http://www.movisie.nl).

---

# INHOUDSOPGAVE

|                                                     |           |
|-----------------------------------------------------|-----------|
| <b>Inleiding</b>                                    | <b>4</b>  |
| Onderzoeksvragen                                    | 5         |
| Onderzoeksmethode                                   | 6         |
| Opbouw van dit rapport                              | 9         |
| <br>                                                |           |
| <b>1 Algemene indruk en inzichten</b>               | <b>10</b> |
| 1.1 Algemene indruk leergang                        | 10        |
| 1.2 Reden om mee te doen                            | 11        |
| 1.3 Inzichten uit de leergang                       | 12        |
| Samenvatting hoofdstuk 1                            | 17        |
| <br>                                                |           |
| <b>2 Handelingsperspectief</b>                      | <b>19</b> |
| 2.1 Kritischere houding en zelfreflectie            | 19        |
| 2.2 Concrete acties naar aanleiding van de leergang | 21        |
| 2.3 Vaardigheden om te handelen                     | 24        |
| 2.4 Ervaren baat in privéleven                      | 28        |
| Samenvatting hoofdstuk 2                            | 28        |
| <br>                                                |           |
| <b>3 Succesfactor en feedback op de leergang</b>    | <b>30</b> |
| 3.1 Succesfactoren leergang                         | 30        |
| 3.2 Verbeterpunten leergang                         | 38        |
| 3.3 Suggesties en behoeften aan vervolg             | 43        |
| Samenvatting hoofdstuk 3                            | 46        |
| <br>                                                |           |
| <b>CONCLUSIES</b>                                   | <b>48</b> |
| <br>                                                |           |
| <b>BRONNEN</b>                                      | <b>54</b> |

# INLEIDING

Uit het rapport *Ervaren discriminatie in Nederland II* van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2020) blijkt dat Nederlandse scholieren en studenten op alle onderwijsniveaus en in alle onderwijsfasen discriminatie ervaren. Meer dan 50% van de leerlingen met een Turks-, Marokkaans-, Surinaams- en 'Antilliaans'-Nederlandse achtergrond geeft aan dat zij discriminatie ervaren door zowel klasgenoten als docenten of begeleiders. Denk aan uitschelden, pesten, bedreigen, schoppen en slaan, en door ongelijke behandelingen, zoals een te laag schooladvies of te lage beoordelingen. Op het terrein van advisering en beoordeling wordt de meeste discriminatie ervaren, voor een deel van de leerlingen is dat reden om te stoppen met de opleiding, aldus het onderzoek van het SCP (2020).

Discriminatie en racisme in het onderwijs zijn dus een serieus probleem in Nederland. Fawaka WereldBurgerschap is een organisatie die daarom een leergang uitvoert voor docenten uit het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De leergang is ontwikkeld door dr. Fadie Hanna en dr. Inti Soeterik, die aanvankelijk verbonden waren aan de academische Pabo, en doorontwikkeld vanuit Fawaka WereldBurgerschap in de praktijk. De leergang heet voluit leergang 'Inclusief onderwijs: expliciete scholing rondom racisme & discriminatie' (hierna: leergang 'Inclusief onderwijs'). Het doel van deze leergang is om onderwijsprofessionals diepgaande kennis te verschaffen over racisme en discriminatie, gebaseerd op generaties aan ervaring, theoretische inzichten en onderzoek. Door een goed begrip van racisme en gerelateerde onderwerpen kunnen zij beter omgaan met problemen zoals racisme en andere vormen van structurele uitsluiting die het onderwijs beïnvloeden, zo is de verwachting van Fawaka. De bedoeling is dat zij hierdoor effectiever kunnen beoordelen wanneer en hoe ze moeten ingrijpen.

## **Subdoelen van de leergang 'Inclusief onderwijs' zijn:**

### *Kennis en inzicht*

Deelnemers ...

- 1 kennen mogelijke implicaties van de begrippen racisme en witheid in het dagelijks leven van zichzelf en anderen;
- 2 krijgen inzicht in de Nederlandse geschiedenis van kolonialisme en mensenhandel (slavernij);
- 3 zien in dat een onderwijscurriculum invloed heeft op identiteitsontwikkeling van kinderen.

### *Toepassen van kennis en inzicht*

Deelnemers ...

- 4 creëren op basis van de aangeboden leerstof gedegen vaardigheden en handelingen voor gerelateerde problemen in de dagelijkse werkpraktijk.

### *Oordeelsvorming*

Deelnemers ...

- 5 kunnen actuele thema's met behulp van kritische literatuur belichten;
- 6 kunnen vanuit de aangereikte kritische literatuur redeneren wat het eigen perspectief voor een invloed heeft op de vormgeving van het eigen handelen.

De gemeente Amsterdam wil weten hoe deze leergang 'Inclusief onderwijs' ertoe bijdraagt dat docenten zich beter bewust zijn van eigen vooroordelen, racisme en discriminatie herkennen en hier proactief op handelen in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Hiermee wil de gemeente bevorderen dat Amsterdamse docenten voldoende toegerust zijn om les te geven in een diverse stad als Amsterdam. Het gaat hierbij met name om bewustwording van eigen handelen ten opzichte van de diverse leerlingenpopulatie en ten opzichte van discriminatie, racisme en andere vormen van structurele uitsluiting. Daarom heeft de gemeente Movisie de opdracht verstrekt om een evaluatie van deze interventie te doen.

**Belangrijkste activiteiten in leergang:**

(zie ook: [Leergang Inclusief Onderwijs | KIS](#))

- 7 Onderwijsprofessionals bespreken de literatuur over racisme en discriminatie onder begeleiding van de trainer
- 8 Met behulp van PowerPoint wordt kennis aangereikt over racisme en discriminatie
- 9 Onderwijsprofessionals leren van elkaar kennis te vertalen naar de eigen praktijk
- 10 Onderwijsprofessionals reflecteren met een gedachtenboek op hun emoties
- 11 Via o.a. (wetenschappelijke) literatuur en documentaires over racisme vindt inhoudelijke verdieping plaats
- Terugkomdag

De Leergang vindt doorgaans 'live' plaats, maar is in coronatijd deels online gegaan en heeft een aantal keer online ontmoeten wegens een gebrek aan onderwijsruimte.

De interventie leergang 'Inclusief onderwijs' van Fawaka is eerder al geëvalueerd: dit is gedaan door middel van een analyse van de emoties die deelnemers hebben gedeeld in hun 'gedachtenboek'. Dit gedachtenboek hebben deelnemers bijgehouden tijdens de leergang (Soeterik, Hanna, Öztemir, 2023). Er is echter nog geen onderzoek gedaan naar wat de leergang de respondenten heeft opgeleverd. Dit staat centraal in dit onderzoek.

## ONDERZOEKSVRAGEN

Het hoofddoel van het evaluatieonderzoek is om na te gaan wat de 'ervaren baat' is van docenten werkzaam op scholen in Amsterdam van de leergang 'Inclusief onderwijs' van Fawaka WereldBurgerschap. Met 'ervaren baat' wordt bedoeld: **wat levert het deelnemen aan deze leergang hen op en wat denken de docenten dat het effect hiervan is op hun leerlingen?** Doel is ook om concrete aanbevelingen te doen om deze interventie waar nodig te optimaliseren.

**Hoofdvraag** van het onderzoek is daarom: **wat is de ervaren baat voor docenten van de leergang 'Inclusief onderwijs' van Fawaka?**

Deelvragen van dit evaluatieonderzoek zijn geformuleerd op basis van de subdoelen van de leergang 'Inclusief onderwijs' en in dit evaluatieonderzoek wordt nagegaan of de docenten ervaren dat door de leergang deze subdoelen zijn bereikt. Ook is het de bedoeling om na te gaan of de docenten nog eventueel iets missen of nog iets anders (of meer) nodig hebben.

**Deelvragen** van het evaluatieonderzoek zijn dus:

1. Ervaren de docenten dat zij door deelname aan de leergang de implicaties van de begrippen racisme en wit privilege voor henzelf (en anderen) in het dagelijkse leven beter begrijpen en zo ja hoe ervaren zij dat?
2. Ervaren de docenten dat zij door deelname aan de leergang beter inzicht hebben gekregen in de Nederlandse geschiedenis van kolonialisme en mensenhandel (slavernij) en hoe dat samenhangt met alledaags racisme en zo ja hoe ervaren zij dat?
3. Ervaren de docenten dat zij door deelname aan de leergang vaardigheden en handelingen hebben ontwikkeld om racisme en andere aan uitsluiting gerelateerde problemen in de klas te herkennen en proactief op te handelen in hun dagelijkse onderwijspraktijk en zo ja hoe ervaren zij dat?
4. Ervaren docenten dat zij door deelname aan de leergang de negatieve gevolgen van discriminatie en racisme voor verschillende kinderen kunnen verminderen en zo ja hoe ervaren zij dat?
5. Wat zouden de docenten eventueel nog meer nodig hebben om racisme en andere aan uitsluiting gerelateerde problemen effectief aan te pakken in hun dagelijkse werkpraktijk?

## ONDERZOEKSMETHODE

We hebben gekozen voor een kwalitatieve evaluatiestudie: dat betekent dat de subjectieve ervaring en beleving van de respondenten (in dit geval de docenten en andere onderwijsprofessionals) centraal staan in dit onderzoek (Bryan, 2008). Binnen kwalitatief onderzoek zijn er verschillende onderzoeksbenaderingen. De onderzoeksbenadering die is gekozen, is een 'ervaren baat'-benadering. Deze onderzoeksbenadering is geschikt voor het beoordelen van interventies voor doelgroepen met complexe thematiek (Machielse, 2015). Een ervaren baat-benadering biedt een dieper inzicht in opbrengsten van een interventie dan mogelijk is met een meer objectieve effectmeting, waarin wordt beoordeeld of de beoogde doelstellingen worden bereikt. Het belangrijkste verschil is dat het domein waarop de resultaten van de interventie worden gemeten, breder is. Het gaat niet alleen om de oplossing van problemen, maar vooral om de subjectieve beleving van de doelgroep. Onder meer in onderzoek naar een interventie voor eenzame ouders (Machielse, 2015) en in onderzoek naar de ervaringen van cliënten van het maatschappelijk werk (Flikweert & Melief, 2000) en de ervaringen van lhbt+ jongeren in GSA's (Vijlbrief & Felten, 2008) heeft deze onderzoeksbenadering meerwaarde gehad.

Dat betekent dat in dit evaluatieonderzoek alleen is gekeken naar de subjectieve ervaring van de docenten: hun ervaringen staan, zoals passend bij kwalitatief onderzoek, centraal. Dat betekent dat we geen zicht hebben gekregen op eventuele onbewuste veranderingsprocessen bij de docenten. Ook kunnen we niet objectief vaststellen op basis van deze onderzoeksmethode of de docenten hun houding of hun gedrag hebben veranderd in de klas. Wat dit evaluatieonderzoek wél oplevert, is inzicht in wat docenten zelf ervaren. Dit is relevant omdat wanneer mensen zelf ervaren dat zij meer kennis en vaardigheden op een specifiek thema hebben gekregen, er een toename is van 'hun gevoel van eigen effectiviteit', ofwel 'self-efficacy', zoals ook beschreven in de sociale leertheorie van Bandura (1977, 1982, 2006). Met name de eigen effectiviteit wordt verwacht een belangrijke bijdrage te leveren aan het toepassen van het gewenste gedrag. Simpel gezegd: als je denkt dat je iets kan, is de kans groter dat je dit ook daadwerkelijk kan.

## **Dataverzameling**

We hebben diepte-interviews afgenomen met docenten en andere onderwijsprofessionals van primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De interviews zijn zoals gebruikelijk bij diepte-interviews afgenomen aan de hand van een topiclijst: een lijst met de thema's die worden besproken. Deze thema's zijn gebaseerd op de subvragen van het onderzoek.

## **Werving respondenten**

We hebben een oproep gemaakt voor respondenten waarin we oproepen om deel te nemen aan het evaluatieonderzoek. Om het aantrekkelijk maken om mee te doen, ontvingen respondenten een cadeaubon van € 40. Ook is het laagdrempelig gemaakt om deel te nemen door de interviews af te nemen via Teams of via telefoon. De oproep is vervolgens (meerdere malen) verspreid door Fawaka onder alle docenten die in 2022 en 2023 de leergang hebben gevolgd.

## **Overzicht respondenten**

Ons streven was om in totaal 30 respondenten te interviewen, waarbij we een verdeling nastreefden van 10 van ieder type onderwijs (basisschool, middelbare school en mbo). We hebben met bijna 35 mensen contact gehad<sup>1</sup>, maar uiteindelijk hebben we 31 respondenten gesproken en de verdeling was daarbij als volgt: 14 respondenten van basisscholen, 9 van het mbo en 7 van de middelbare school. Daarnaast hebben we 1 respondent gesproken van het hbo, maar dit interview hebben we niet meegenomen in de analyse, omdat we niet gericht waren op dit onderwijstype. Relevant voor het onderzoek was dat er een sterke oververtegenwoordiging was van witte mensen. Slechts 4 van de 33 respondenten waren van kleur, Zwart<sup>2</sup> en/of met migratieachtergrond. In de analyse hebben we oog voor deze verschillen omdat dit relevant is als het gaat over thema's zoals racisme en wit privilege. Van de 30 respondenten waren de meeste vrouw, 5 waren mannen. Gezien oververtegenwoordiging van vrouwen in het onderwijs, is dit niet verrassend. We hebben oog gehad voor gender, omdat dit relevant kan zijn voor hoe racisme wordt geuit en beleefd onder witte mensen (Assari, 2018; Spanierman, Beard, Todd, 2012). We hebben zover bekend, geen non-binaire personen gesproken. Wel hebben we andere lhbtq+ personen gesproken, maar dit hebben we niet systematisch bevraagd, omdat de focus van dit onderzoek lag op racisme. Alle respondenten waren zoals gepland werkzaam bij een van de drie onderwijstypen (basisschool, middelbare school of mbo) en de meesten als docent. Een was directeur van een basisschool en eentje opleidingsmanager op het mbo, maar zij zijn toch meegenomen in de analyse, omdat zij de leergang hebben gevolgd en deze kunnen inpassen in hun dagelijkse onderwijspraktijk, zoals in het bepalen van het curriculum of in hun contacten met ouders.

### ***Wanneer is kwalitatief onderzoek betrouwbaar?***

Kwalitatief onderzoek wordt betrouwbaar geacht wanneer er saturatie optreedt: dat is als de antwoorden op interviewvragen geen nieuwe informatie meer opleveren. Als dit gebeurt, zijn er

<sup>1</sup> De nummers van de respondenten in het rapport zijn daarom hoger dan 31 (tot 36) en gestart is bij het delen vanaf 2.

<sup>2</sup> We kiezen er in dit rapport voor om Zwart met een hoofdletter te schrijven. Dit om te verwijzen naar mensen met een gedeelde transnationale politiek en culturele identiteit die door mensen in de Afrikaanse diaspora gedeeld worden. Zwart refereert dus niet direct (en uitsluitend) naar kleur, maar gaat verder dan dit. Het woord refereert ook aan mensen die een gedeelde geschiedenis, identiteit en gemeenschap dragen. Als we (lees in 'het Westen') over 'witte mensen' spreken, wordt er veelal niet verwezen naar een gedeelde identiteit en culturele geschiedenis. Daarom hebben wij ervoor gekozen wit met een kleine letter te schrijven. Movisie sluit hiermee aan bij invloedrijke media als The New York Times (zie [Why We're Capitalizing Black - The New York Times \(nytimes.com\)](https://www.nytimes.com/2020/05/16/style/black-writing-style.html)) en AP News ([AP changes writing style to capitalize "b" in Black | The Associated Press](https://www.associatedpress.com/2020/05/16/ap-styles-b-black/)).

voldoende personen geïnterviewd om valide uitspraken te kunnen doen op basis van het onderzoek (Bryman, 2008). In een recente review komt naar voren dat de meeste kwalitatieve studies met interviews saturatie bereiken na 9 tot 17 interviews (Hennink & Kaiser, 2022). Uit wetenschappelijk oogpunt gaat het dan om betrouwbaar onderzoek.

## Analyse

Grounded Theory (GT) is een veelgebruikte kwalitatieve onderzoeksmethode ontwikkeld door Glaser & Strauss (1967). Deze aanpak is passend wanneer de onderzoeker meer wil weten over een sociaal fenomeen, in dit geval een interventie, in een bepaalde context (Starks & Brown Trinidad, 2007). De GT is afkomstig van Glaser & Strauss (1976) en er worden tijdens het dataverzamelingsproces stap voor stap hypothesen geformuleerd als antwoord op de onderzoeksvragen. Deze hypothesen worden vervolgens in elk volgend interview getest en zo nodig bijgesteld. Ook kunnen tijdens dit proces weer nieuwe hypothesen geformuleerd worden. Dit iteratieve proces geldt overigens tijdens het gehele onderzoeksproces. Dit betekent dat er een herhalende cyclus van dataverzameling loopt, een eerste data-analyse en daarop meteen een reflectie (Charmaz, 2014). Voor dit onderzoek betekende dit het volgende:

- De interviews zijn opgenomen met een geluidsrecorder en uitgewerkt door een professioneel bureau dat hierin is gespecialiseerd.
- Tussen het interviewen door hebben we gereflecteerd op de uitkomsten en hebben we een aantal hypothesen geformuleerd. Op enkele plekken is de topiclijst op basis hiervan aangescherpt.
- Vervolgens is er met behulp van het computerprogramma MAXQDA, zoals passend bij Grounded Theory, open, axiaal en selectief gecodeerd. Op deze manier ontdekten we de belangrijkste thema's en konden we een antwoord formuleren op de verschillende onderzoeksvragen.
- We bereikten saturatie (het moment in kwalitatief onderzoek dat er geen nieuwe inzichten meer bijkomen) in de zin dat we een duidelijke 'rode draad' ontdekten wat betreft de thema's uit de onderzoeksvragen: er kwam naar voren hoe de meeste respondenten de leergang hebben ervaren, welke andere ervaringen er ook waren en wat echte uitzonderingen waren.

### **Relevante begrippen voor dit rapport**

*Discriminatie*: het nadelig behandelen van personen omdat zij behoren, of gerekend worden, tot een bepaalde groepering' (Andriessen, et al., 2020).

*Copingsstrategieën*: als het gaat om racisme of discriminatie, betreffen dit de manieren waarop personen omgaan met de situatie van discriminatie of racisme, of hun emoties reguleren om hun mentale gezondheid te beschermen (Bureau Omlo, 2014).

*Kleurenblindheidideologie*: het ontkennen en minimaliseren van de rol van afkomst en racisme in de samenleving en doen alsof je geen kleur ziet (Neville, et al. 2000). Deze ideologie ontkent racisme en leidt tot meer kans op vooroordelen in plaats van minder (Yi et al., 2023)

*Institutioneel racisme*: processen, beleid en de (geschreven en ongeschreven) regels van instituten die ertoe leiden dat er ongelijkheid is tussen mensen van verschillende afkomst, huidskleur en/of religie (Felten et al., 2021). Het is ingebakken in georganiseerde vormen van samenleven in de maatschappij en hoeft niet te gaan om doelbewust gedrag, maar kan ook gaan om allerlei vormen van niet-geformaliseerd, sociaal ingesloten gedrag (Het College voor de Rechten van de Mens, 2021).

*Stereotypen:* Stereotypen verwijzen in de psychologie naar de cognitieve denkbeelden (ideeën, verwachtingen etc.) die mensen hebben over bepaalde groepen (Felten & Broekroelofs, 2022; Gordijn & Wigboldus, 2013; Hewstone, Stroebe, Jonas, 2015). Stereotypen kunnen onbewust zijn, net als vooroordelen (Blair, 2001).

*Vooroordelen:* de houding ten aanzien van een bepaalde groep (Hewstone, Stroebe, Jonas, 2015) en dan vooral de affectieve (gevoelsmatige) component (Felten & Broekroelofs, 2022; Gordijn & Wigboldus, 2013). Vooroordelen kunnen ook onbewust zijn, net als stereotypen (Blair, 2001).

## OPNBOUW VAN DIT RAPPORT

In hoofdstuk 1 beschrijven we wat de motivatie was van de respondenten om deel te nemen aan de leergang, wat hun algemene indruk is van de leergang en wat de belangrijkste inzichten zijn die zij hebben opgedaan. Het gaat dan in het bijzonder over wat zij hebben geleerd (aan kennis en bewustwording) over racisme, wit privilege, kolonisatie, slavernijverleden en de relaties daartussen.

In hoofdstuk 2 gaan we in op wat respondenten zelf ervaren hebben dat zij praktisch gezien hebben aan de leergang. Het gaat over de concrete acties die zij hebben ondernomen op hun school naar aanleiding van de leergang, maar ook de vaardigheden die zij hebben opgedaan door de leergang en het vertrouwen in hun eigen vaardigheden. Ook beschrijven we de effecten op de leerlingen en hun ouders, vanuit de beleving van de respondenten.

In hoofdstuk 3 beschrijven we wat de respondenten de succesfactoren vonden van de leergang en wat zij juist verbeterpunten vinden. Ook gaan we in op wat hun behoeften zijn aan een eventueel vervolg op de leergang.

We eindigen het rapport met conclusies waarin we antwoord geven op de onderzoeksvragen en aanbevelingen formuleren voor nog verdere optimalisering van de leergang 'Inclusief onderwijs'.

# 1 ALGEMENE INDRUK EN INZICHTEN

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de respondenten in het algemeen de leergang hebben ervaren, waarom zij eraan mee hebben gedaan en wat hun belangrijkste inzichten zijn als het gaat om racisme in het heden en het verleden en wit privilege.

## 1.1 ALGEMENE INDRUK LEERGANG

Bijna alle respondenten zijn positief over de leergang. Op de openingsvraag of aan het einde van het interview benadrukken velen van hen, hoe positief ze zijn. Woorden als 'enthousiast', 'positief', 'nuttig', 'goed' en 'tof' worden gebruikt om hun ervaring met de leergang te beschrijven.

'Ja, het spreekt gewoon heel erg aan. Dat vind ik knap. Ik heb vrij veel bijscholingscursussen en zo gedaan, en leraren zijn toch vaak een beetje zeikerig als het op bijscholing aankomt van: oh, moet dat nou, en ik heb het zo druk. En over deze leergang is iedereen er enthousiast over. Iedereen heeft het idee van: dit is super nuttig. Al het huiswerk wat ik moest doen, was nuttig. Alle bijeenkomsten waren nuttig. En om leraren tevreden te krijgen over een bijscholing, dan doe je het echt wel te goed.'

(Resp. 3, middelbare school)

Verschillende respondenten benoemden ook dat iedere docent deze leergang zou moeten volgen en/of dat het onderdeel zou moeten worden van de beroepsopleidingen voor docenten. Sommige respondenten zijn bang dat docenten die deze leergang misschien wel het hardst nodig hebben zich er misschien niet zo snel voor zouden opgeven.

'En ja, ik denk persoonlijk, als je toch met de gemeente praat, dat iedereen die in Amsterdam les gaat geven eigenlijk dit zou moeten doen. Dat het een vast onderdeel van de Pabo zou moeten zijn, of van je gaat in Amsterdam lesgeven. Want het is zo cruciaal voor die studenten die je in de klas hebt.' (Resp. 28, mbo)

Sommige respondenten waren ook enigszins positief verrast over de leergang: zij hebben er veel meer uitgehaald dan vooraf gedacht.

'Toen ik eraan begon, wist ik niet helemaal wat er bedoeld werd met dat woord leergang. Ik had in eerste instantie meer een soort cursus verwacht waarin het heel erg was van: hoe ga je er mee om in de klas? Hoe doe je daar lessen mee? Maar toen ik erin zat kwam ik eigenlijk erachter wat de leergang betekent, want je leert ook heel veel over jezelf en over je positie in de samenleving, over de samenleving. Dat vond ik veel rijker dan ik had verwacht dat het zou zijn. Dus ik had er veel meer uitgehaald.'

(Resp. 13, basisschool)

Desalniettemin hadden respondenten zeker verbeterpunten te noemen ten aanzien van de leergang (zie paragraaf 3.2.). Maar na dat gezegd te hebben, benadrukten verschillende respondenten dat ze

de leergang over het algemeen heel positief hebben ervaren. Bijvoorbeeld na feedback, wordt er opgemerkt:

'Ik vond het verder allemaal echt heel tof.' (Resp. 23, basisschool)

Dus ook al hadden respondenten diverse ideeën voor verbetering, dat nam niet weg dat de meesten van hen positief terugkijken op de leergang.

Echter, verschillende respondenten noemen wel dat zij hebben gezien dat er enkele deelnemers waren die sterk in de weerstand zaten tijdens de leergang. Soms betrof dat zelfs hun eigen collega's.

'En wat ik er ook heel erg van geleerd heb en daar ben ik een beetje van geschrokken, is hoe niet inclusief veel van mijn collega's denken. Er was heel veel weerstand tijdens de leergang vanuit dus dat witte bolwerk, wat wij dan waren tegenover de twee niet-witte docenten.' (Resp. 31, middelbare school)

Hoe de respondenten omgaan met weerstand vanuit collega's komt verder aan de orde in 2.2.2.

Onder de respondenten zelf, was er slechts één respondent die weerstand had ten aanzien van de leergang. Het gaat om een docent die zich niet kon vinden in de hele filosofie en het doel van de leergang. Deze respondent had een visie die totaal haaks lijkt te staan op dat wat anderen hebben geleerd uit de leergang (zie ook 1.3.1.). Deze witte respondent benoemde bijvoorbeeld aandacht te willen voor witte mensen die door Zwarte mensen gediscrimineerd zouden worden en juist minder aandacht voor discriminatie van Zwarte mensen door witte mensen. Anders dan de meeste andere witte respondenten, leek deze witte respondent door het volgen van de leergang, niet overtuigd te zijn over het belang van de aanpak van racisme:

'Ik heb het best wel zwart-wit denkend ervaren, waarin voor mij wereldburgerschap meer is dan zwart-wit en ik vond het wel heel erg de focus daarop en dat vond ik heel, nou best wel teleurstellend.' (Resp. 17, basisschool)

Naast een aantal respondenten die kritisch waren op de leergang, was er dus één respondent die ronduit negatief was ten aanzien van de leergang. Er zijn mogelijk meer deelnemers die negatief waren, want verschillende respondenten noemen dat zij weerstand hebben gesignaleerd bij andere deelnemers.

## 1.2 REDEN OM MEE TE DOEN

De redenen die de docenten noemen die ze hadden voor de start van de leergang om mee te doen, waren zeer divers, maar vaak werd een ervaren gebrek aan inclusie op de eigen school als motivatie gegeven. Deze docenten werken vaak op een school waarin leerlingen of studenten van diverse afkomst zijn en willen zorgen dat zij een positieve ervaring hebben op school:

En ik nu als witte docent voor een klas met gemengde kinderen sta en daardoor meer erover wou leren.' (Resp. 27, basisschool)

Maar er waren ook docenten die juist aangaven dat ze op een 'witte' school lesgeven en daarom juist het gevoel hadden iets met dit thema te moeten:

'Wij zijn heel inclusief, maar op sommige gebieden meer als op andere gebieden. Zeker omdat wij minder representatie hebben op cultureel gebied. Dan bedoel ik: wij hebben bijvoorbeeld een hele grote presentatie in de lgbtq gemeenschap, juist heel erg. Maar we blijven een regio [naam regio] school. We zitten in [plaatsnaam] en daarin, het is ook het kip en het ei. Je kunt niet vragen of iedereen komt, terwijl je daar zelf ook niet klaar voor bent. Je moet ook zelf, je moet beginnen bij de docent. Dat was de gedachte ook.'

(Resp. 34, mbo)

Daarnaast speelden er ook eigen interesse in het onderwerp mee, als motivatie om deel te nemen. Een deel van de respondenten was dus al vooraf sterk geïnteresseerd in de thematiek van de leergang. Enkelen noemen ook al hun witte privilege als reden om deel te nemen. Zij reflecteerden al kritisch op zichzelf en voelden een sterke noodzaak hier meer over te leren. Deze interesse en behoefte kwam regelmatig – naast de dagelijkse onderwijspraktijk – ook uit eigen ervaringen of relaties in het privéleven.

'In de klas waar ik les geef en eigenlijk mijn hele leven... Ik ben opgegroeid in [plaatsnaam] met heel veel Turkse, Surinaamse vrienden waarvan ik eigenlijk één van de weinige witte mensen was. Binnen mijn vriendengroep heb ik ook altijd de discriminatie rondom mensen met een andere etnische achtergrond gezien. Dus als ik ging stappen kwam ik bijvoorbeeld in bepaalde tenten... Ik kwam ze wel binnen, maar zij kwamen ze niet binnen.' (Resp. 13, basisschool)

Daarnaast zijn er enkele respondenten die Fawaka al kenden en voor wie dat een reden was om mee te doen aan de leergang.

Er zijn ook respondenten die nog geen echte interesse hadden in het thema vooraf, maar die vooral overtuigd zijn door collega's om deel te nemen:

'En ik dacht eigenlijk: goh, ik weet al een heleboel en het zal wel. Ik vind het niet nodig. Maar door haar, door wat zij vertelde, dacht ik: oké, weet je wat? Ik ga het wel doen.'

(Resp. 4, basisschool)

De docenten die zijn gaan meedoen omdat collega's dat deden en minder vooraf gemotiveerd waren, verschilden niet sterk in hun ervaringen van andere respondenten; ook zij waren voornamelijk positief over de leergang.

### 1.3 INZICHTEN UIT DE LEERGANG

De respondenten hebben verschillende inzichten opgedaan door het volgen van de leergang. Deze beschrijven we hieronder.

### 1.3.1 Realiseren dat je eerder niet veel wist

Een van de meest opvallende inzichten is, dat veel respondenten noemen dat ze door de leergang beseffen hoe weinig ze eigenlijk afwisten van racisme en onze geschiedenis.

'Het meest bijgebleven is dat ik toch, dat ik geschokt was hoeveel ik niet wist in geschiedenis. En hoe me dat ... Dat was wel een goede spiegel die ik nog steeds mee ... Die is bij me gebleven. Die reist nu overal met me mee. Dat is wel, was wel echt een besef waar ik voor de rest van mijn leven iets mee kan.' (Resp. 20, basisschool)

Respondenten realiseren zich door de cursus dat ze eerder veel dus niet wisten en zijn soms ook ronduit geschokt over wat ze hebben geleerd.

'Dat was op veel dingen toch een eyeopener van ook dingen die ik echt niet wist, terwijl ik echt dacht: ik heb het vwo gedaan. Ik woon in Amsterdam. Ik heb een opleiding hiervoor gedaan. Ik heb een andere baan gehad en ik heb mij laten omscholen. Ik zal echt wel wat mee hebben gekregen, ook op de opleiding, maar eigenlijk merkte ik aan alle kanten dat dat niet volledig was en dat vond ik best wel shocking ook.' (Resp. 22, basisschool)

In het bijzonder over de geschiedenis van racisme, slavernij en kolonisatie, realiseren respondenten door het volgen van de leergang, dat zij daarover eerder eigenlijk weinig wisten.

'Ik heb een heleboel dingen geleerd die ik nog niet wist. Zeker als het gaat om Nederlandse geschiedenis, koloniale geschiedenis. We hebben heel veel geleerd over Indonesië en Suriname en ook over – wat ik echt helemaal niet wist – bijvoorbeeld hoe tot in de jaren 70 de woningmarkt in Nederland eigenlijk ... Dat daar toch een soort ... Dat bijvoorbeeld Surinaamse mensen die naar Nederland verhuisden, dat die niet in het centrum mochten wonen van Amsterdam. Dat soort dingen dat wist ik niet.'

(Resp. 3, middelbare school)

Veel respondenten spreken van 'eyeopeners'. En ook woorden als 'heftig' worden regelmatig gebruikt door de respondenten om hun ervaringen te beschrijven.

'Ik wist van bepaalde dingen niet. Een van de eerste artikelen die we moesten lezen, dacht ik echt: o, dit is een kopie van een andere situatie. Dus dan denk ik: hé, hoe kan dat, dat dat dan weer gebeurd is in Amsterdam? Dat ging over hoe de Surinamers of mensen uit de 'Antillen' en Suriname werden behandeld hier in Nederland. En dat ze allemaal in aparte wijken werden geplaatst. Dat ze alleen maar daar mochten gaan wonen. En dat ik dacht van: hè? Hebben we dan helemaal nog niks geleerd van de geschiedenis? Hoe kan dit? Ja, daar was ik een beetje gechoqueerd over.'

(Resp. 10, basisschool)

Veel respondenten vertellen over hoe geschokt zij zijn over wat zij vaak beschrijven als 'heftige' situaties van racisme in het verleden, maar ook in het heden, waar zij eerder vaak geen weet van hadden. In het bijzonder wordt vaak de situatie benoemd uit de jaren 70 in Amsterdam dat mensen van onder meer Surinaamse afkomst alleen in specifieke wijken mochten wonen. Veel respondenten

waren erg geschokt hierover, vertellen ze en dit is iets wat velen is bijgebleven van de leergang. De respondenten zijn niet alleen geschokt over dat dit is gebeurd, maar ook over het feit dat zij dit zelf eerder niet wisten.

### 1.3.2 Bewustzijn van racisme in heden en verleden

Bewustzijn van racisme in de samenleving in het heden, in het verleden en de doorwerking daarvan worden door veel respondenten beschreven als een van de belangrijkste opbrengsten van het volgen van de leergang.

‘Als je vooral dan ziet, en dat is ook wat er veel met me gebeurt, dat heb ik nog steeds, dat als je de krant leest, hoeveel dingen terug te voeren zijn op het kolonialisme. Dat is echt, dat zie je dan ook terug. Dus dan denk je: wacht even, dat is daar begonnen met dit voorbeeld. Niet een voorbeeld, maar het feit dat.’ (Resp. 4, basisschool)

Door het volgen van de leergang zien respondenten nu hoe racisme door de eeuwen heen speelt en begrijpen zij beter waar racisme in het heden vandaan komt, zo komt naar voren uit de interviews. Van die historische dimensie waren veel respondenten eerder nog niet echt bewust, maar door het volgen van de leergang is dit veranderd.

‘Het meest bijgebleven, is dat ik veel inzichtelijker heb hoe historische gebeurtenissen nog steeds doorwerken in het hedendaagse leven en hoe bepaalde stereotypen zijn ontstaan. En hoe daar door de eeuwen heen door is gehandeld – bewust en onbewust, maar voornamelijk bewust – wat leidt tot de samenleving waarin wij nu zijn, zitten.’ (Resp. 22, basisschool)

Respondenten vertellen hoe zij racisme in het heden nu ook beter herkennen. En ze noemen voorbeelden vanuit de wetenschap, beleid en politiek waarin ‘witte normen’ centraal staan.

‘Bijvoorbeeld, waar ik me echt vooraf niet van bewust was, was hoe het witte, westerse denken in de wetenschap ook, waarvan we dan toch allemaal van een soort objectiviteit uitgaan. Ik heb ook gestudeerd en dan denk je: dit is gewoon zo en dat we daarin zulke blinde vlekken hebben, eigenlijk in hoe groot eigenlijk de wereld is en hoe anders dan er op andere plekken naar dingen gekeken wordt.’ (Resp. 31, middelbare school)

Ook worden er veel voorbeelden genoemd van racisme uit het dagelijkse leven die nu beter herkend worden, zoals dat mensen van kleur, Zwarte mensen en/of mensen met een migratieachtergrond vaak in de gaten worden gehouden door de beveiligers van een winkel. Het gaat ook bijvoorbeeld om racistische grappen of opmerkingen herkennen. Veel witte respondenten beschrijven hoe ze zich van dit soort zaken eerder niet helemaal bewust waren. Ze noemen ook verschillende voorbeelden van ‘microagressies’ en velen gebruiken ook zelf deze term.

‘En vooral dat ik echt alles benoem nu, dus ook gewoon de kleinste soort micro-agressie die ... Dat vraag ik in ieder geval. Ja, ik denk dat die grens voor mij eerder wat verder lag. Dus zelfs een grapje tussen twee beste vrienden, ja, daar ga ik me nu toch ook wel mee bemoeien.’ (Resp.3, middelbare school)

Ook op hun school kunnen docenten racisme nu beter herkennen. Verschillende docenten merken ook op dat zij door de deelname aan de leergang beseffen dat er nog veel te doen is op hun school en dat er nog een lange weg te gaan is.

‘Ik heb zelf in PO en VO gewerkt en vaak gemerkt dat ook in communicatie met leerlingen, dat veel docenten toch een stukje kennis missen, waardoor ze bepaalde signalen van leerlingen met de niet Nederlandse achtergrond misschien anders of verkeerd interpreteren.’ (Resp. 6, middelbare school)

Door de leergang zien verschillende respondenten dus beter het racisme om hen heen en realiseren zij zich dat er nog een grote klus te klaren is om dit racisme aan te pakken.

Het begrip van racisme, is voor verschillende respondenten duidelijker geworden, door het volgen van de leergang, zo vertellen zij. Sommige respondenten benoemden ook dat ze eerder een soort ‘kleurenblindheid’ probeerden te hanteren vanuit het idee dat het goed is om te doen alsof je geen verschil in huidskleur ziet, maar dat zij door deelname aan de leergang begrijpen dat dit niet de beste weg is als je racisme wil bestrijden.

‘Mijn idee was altijd dat ik zei: we zijn allemaal mensen en het maakt allemaal niet uit. Of je nu zwart of wit bent, want ik zie je als mens. Dat is eigenlijk – dat was echt een eyeopener – van: wacht eventjes, waarom mag jij niet wit of zwart benoemen? Want we zijn wel mensen, maar ik zie toch duidelijk of jij zwart of wit bent en dat mag je best benoemen. Als je dat juist gaat ontkennen, van: we zijn allemaal mensen en het maakt allemaal niks uit en we zijn allemaal gelijk, dan gebruik je iets minder van wat je ziet en wat je meemaakt, dan dat je daarover eerlijk de bewoordingen gebruikt.’ (Resp. 36, mbo)

Een waardering van diversiteit is ook een van de inzichten. Dit als tegenovergesteld aan alleen dat te waarderen wat van witte mensen komt. Het waarderen van niet-witte culturen en kijken vanuit een ander dan een wit perspectief, is dus ook iets wat duidelijk wordt ervaren als meerwaarde van de leergang.

De leergang zorgt dus voor de meeste respondenten duidelijk voor nieuwe inzichten, vaak een nieuwe manier van kijken naar onze samenleving. Voor de enkele respondenten van kleur die we hebben gesproken, is dat voor de meeste ook het geval. Want ook als persoon van kleur krijg je negatieve beelden mee in de samenleving over mensen van kleur, over Zwarte mensen en/of over mensen met een migratieachtergrond.

‘Ja, en ook echt wel dingen waar ik mezelf ook nog niet bewust van was, want ik ben natuurlijk iemand van kleur en ik dacht van: nee, ik snap wel hoe dat werkt, racisme en waar ik last van heb. Maar wat ik me eigenlijk nog niet zo realiseerde, is dat ik zelf ook vooroordelen heb naar mijn eigen kleur, omdat ik in een witte maatschappij ben opgegroeid.’ (Respondent 28, mbo)

Maar voor een enkele respondent van kleur was dit minder het geval: één respondent vond de leergang ook nuttig, maar had meer de diepte in gewild gezien al de aanwezige voorkennis bij de respondent op het thema. Deze respondent van kleur benoemt dat bewustwording duidelijk op gang

kwam bij de witte respondenten, maar met wel duidelijke verschillen tussen de deelnemers: **niet iedereen leek een even sterk veranderproces door te maken, maar verandering in bewustwording was er vaak wel, zo observeerde deze respondent.**

‘Ja, ik denk zeker ook dat veel mensen misschien, sommigen wisten misschien al dat het er was en anderen nog niet, maar dat er wel meer bewustwording kwam. Dus stel je begint hier, dat het dan zo ging. Het was niet dat mensen stilstonden. En bij de één was wel veel meer bewustzijn ervan dan bij de ander. Sommige mensen hadden heel veel weerstand, andere mensen veel minder, maar ik denk dat iedereen wel daarin groeide, voor zover ik dan over andere mensen kan oordelen.’ (Resp. 2, basisschool)

Algeheel lijkt er dus bij de meeste respondenten een verandering in bewustzijn en inzichten op gang te zijn gebracht, wat voor hen een belangrijke en waardevolle opbrengst van de leergang is geweest.

### 1.3.3 Wit privilege

In de interviews is expliciet gevraagd naar bewustzijn van wit privilege. **De meeste witte respondenten gaven hierop vergelijkbare antwoorden: door de leergang waren zij zich bewust geworden van hun wit privilege.**

‘Al die privileges. Je weet niet eens wat voor privileges je hebt. En dan word je er eigenlijk met je neus opgedrukt en dacht ik: dat is gewoon zo. Sindsdien ben ik daar ook wel scherper op.’ (Resp. 14, mbo)

Sommige waren dat al enigszins voor de leergang, maar door de leergang kregen vrijwel de meeste respondenten nieuwe inzichten, ook degene die er al meer van af wisten:

‘Ja, dat is wel nog, zoals ik al zei, ik vind het nog duidelijker geworden. Ik denk dat het meer in je gevoel duidelijker is geworden. Je kunt het erover hebben op papier. Maar als je het ook daarover hebt en voorbeelden leest en hoe dat door de geschiedenis heen is opgebouwd, ik weet het niet, het is wel, dat ik me wel er nog bewuster van ben.’  
(Resp. 10, basisschool)

**Een deel van de respondenten benadrukt dat het leren over witte privileges hetgeen is dat zij het meest geleerd hebben van de leergang:**

‘Het meest bijgebleven is, dat je als persoon met minder pigment in je huid – een witte persoon – niet doorhebt, dat wij dat als Nederlanders niet doorhebben, hoeveel privilege we hebben. Dat is me vooral bijgebleven. Daardoor ben ik heel anders naar de media gaan kijken. Naar de dingen die we verkondigen. Reacties van mensen, dat ik denk: we hebben het nog steeds niet door.’ (Resp. 8, basisschool)

‘Bewustzijn’ is de term die ook vaak gebruikt wordt door de respondenten om de opbrengst van de leergang te beschrijven. Ook wordt vaak genoemd dat het ‘confronterend’ was of ‘pijnlijk’ of ‘ongemakkelijk’. Sommige witte respondenten ervoeren ook schaamte; schaamte over het heden en verleden van ongelijkheid waar zij deel van uitmaken.

‘Nou, ik heb mij enorm zitten schamen, ook, want ik ben er natuurlijk ook een onderdeel van. En tegelijkertijd is het ook zo dat ik opgevoed en opgegroeid ben in zo'n samenleving. Maar ik heb mij ervoor geschaamd. Het emotioneerde mij ook regelmatig, dat ik bijna moest huilen of dat ik dacht van: godverdorie.’ (Resp. 21, middelbare school)

Witte respondenten zijn zich bewust geworden van hun witte privilege, maar onder meer ook van hun eigen beperkte blik en hoe ieder vanuit een eigen perspectief kijkt. Ze realiseren zich nu veelal dat iedere persoon andere ervaringen heeft door de positie die iemand inneemt in de samenleving.

‘Ik ben in elk geval veel bewuster dat de wereld niet hetzelfde voor mij is als die voor andere mensen is, en zeker niet voor leerlingen met een andere huidskleur dan ik of een andere religie of die er anders uitzien dan ik.’ (Resp. 12, middelbare school)

Slechts enkele respondenten benoemen dat zij, nu zij zich bewust zijn geworden van wit privilege, niet goed weten wat ze dan wel kunnen doen als witte mensen en hebben het gevoel ‘het nooit goed te doen’.

‘Heel veel dingen dat is niet meer aan ons, dat is onze voorouders 100, 200 jaar geleden, die hebben dat vooral ingezet en dat wij dan nu daar nog op aangekeken worden, is dan wel een beetje gek. Want wat hebben wij daar nou actief aan bijgedragen? Niet bizar veel. Het is goed dat we er bewust van zijn, dat we het makkelijker hebben en dat we dat ook in kunnen zetten om anderen juist een platform te geven. Maar ik zat wel van: en nu? Dat had ik wel echt wel een aantal keren, hoor. Ik wil wel, maar ik mag dit niet doen, want dan ben ik een white savior. Dit kan ik niet doen, want dat is mijn white privilege. Wat wel?’ (Resp. 33, mbo)

Een respondent (resp. 17), de respondent die negatief was over de leergang, vond zichzelf als wit persoon zijnde goed in staat ‘nuchter’ na te denken over thema's als racisme. Volgens de respondent zouden andere respondenten hier juist niet toe in staat zijn, omdat ze zelf van kleur zijn of een partner hebben van kleur.

‘Wel, ik merkte ook dat eigenlijk iedereen die er aan deelnam zelf een kleurtje had of een partner had met kleur. Dus het zat bij hun ook echt wel, die pijn. Ik zat er vrij nuchter in en ik voelde me juist wel een beetje de advocaat van de duivel (Resp. 17, basisschool)

Dezelfde respondent voelde zich ook zelf gediscrimineerd als wit persoon door Zwarte ouders. Deze respondent leek het begrip ‘wit privilege’ dus niet op te vatten zoals in de leergang bedoeld is.

## SAMENVATTING HOOFDSTUK 1

Bijna alle respondenten zijn positief over de leergang, over de inzichten die zij hebben opgedaan, maar ook over hoe zij de leergang zelf hebben ervaren. Alhoewel de respondenten ook verbeterpunten kunnen bedenken, zoals aan de orde komt in hoofdstuk 3, hebben zij de leergang algeheel als leerzaam en waardevol ervaren. Eén respondent is ronduit negatief over de leergang.

Voorafgaand aan de leergang voelde een deel van de respondenten al een noodzaak om meer te leren over thema's als inclusie, discriminatie en racisme. Maar er waren ook respondenten die puur hebben meegedaan omdat collega's dat hen aanraden. Een motivatie om deel te nemen was ook vaak dat de respondenten werken op een diverse school en goed willen omgaan met die diversiteit. Anderen werken juist op een vrij 'witte' school en hebben het idee dat zij juist daarom meer van deze thema's zouden moeten weten.

Dat meer te weten komen, is precies wat de respondenten hebben ervaren. Zij hebben door de leergang veel geleerd over racisme in het heden en het verleden, vertellen zij, en realiseren zich vaak dat zij eerder eigenlijk weinig hier vanaf wisten. De respondenten zijn vaak geschokt over het feit dat zij eerder zo weinig af wisten van zaken als racisme, slavernij en kolonisatie en de gebeurtenissen uit het verleden ervaren zij ook vaak als schokkend.

De respondenten benadrukken doorgaans in de interviews dat zij enorm veel geleerd hebben over racisme, kolonisatie en slavernijverleden en wit privilege. Vooral de witte respondenten realiseren zich hun privileges door de leergang en zien hoe zij zelf soms een beperkte blik hebben. Het proberen te negeren van verschillen in huidskleur ('kleurenblindheidideologie') is iets waarvan zij, door de leergang, zich zijn gaan realiseren dat dit niet nastreefwaardig is. Juist oog hebben voor racisme, vinden de respondenten nu belangrijk en zij nemen dit racisme nu veel vaker waar dan voordat zij de leergang hebben gedaan.

## 2 HANDELINGSPERSPECTIEF

In dit hoofdstuk beschrijven we wat de respondenten hebben ervaren dat zij concreet hebben gedaan met de leergang op school: hoe het hun handelen heeft beïnvloed en welke concrete acties zij hebben genomen. Ook beschrijven we hoe dat wat zij geleerd hebben, volgens hen leerlingen en ouders beïnvloed heeft.

### 2.1 KRITISCHERE HOUDING EN ZELFREFLECTIE

Wanneer aan de docenten gevraagd wordt wat zij aan de leergang hebben gehad voor hun werk op school, dan komt vaak naar voren dat zij nu kritischer kijken. De respondenten geven aan 'alerter' te zijn geworden en eerder een witte norm, racisme of een eenzijdig perspectief te herkennen. In het lesmateriaal op school en in de opmerkingen van collega's en leerlingen, maar bijvoorbeeld ook in hun eigen privé-omgeving.

'Toch wel het bredere inzicht van dat vak burgerschap, waarin racisme wordt besproken of dat een docent die dingen bespreekbaar kan maken, daar de juiste techniek ervoor heeft en iedereen hoort, dat is echt een vak apart. Daar kun je niet elke zij-instromer even voor inzetten. [...] Dat heeft me wel veel geleerd in de zin van dat ik daar kritisch naar kijk. Dat ik dat ook met mijn opleidingsmanager besprak. Of als daar te makkelijk mee om werd gegaan, naar mijn idee in ieder geval, dat ik dan ook het gevoel had van: maar als we dit belangrijk vinden, dan moeten we daar dus tijd en aandacht en de juiste mensen op zetten en dat met veel precisie doen.' (Resp. 26, mbo)

De respondenten ervaren doorgaans dus beter te zijn geworden in racisme herkennen. Ze zien het nu vaker om zich heen; in hun privé-omgeving en op hun school. De witte respondenten geven aan ook beter inzicht te hebben gekregen in de ervaringen van racisme van mensen van kleur, Zwarte mensen en/of mensen met een migratieachtergrond in de samenleving.

'Ik zie het opeens overal en ik was me voor zover ... Ik dacht dat ik me daar best wel bewust van was. Ik werk op een school waar heel veel verschillende culturen samenkomen, dus het is een gesprek dat ik wel al vaker voer. Maar ik heb geleerd dat ik eigenlijk de helft nog niet zag en dat ik nu echt regelmatig denk: oh, dat kan je niet zeggen, waar ik dat voorheen niet dacht. Dus ik heb het geleerd te herkennen.'

(Resp. 19, basisschool)

Witte respondenten zien nu eerder in dat bepaald gedrag of bepaalde uitspraken niet kunnen en zien dit eerder als racisme dan voor de leergang, zo ervaren zij.

‘Ik weet wel dat ik het gevoel had van: dit wist ik niet, maar dat echt door de teksten ook. Van die eyeopeners, dat alledaagse racisme, dat ik dacht van: ook nu nog. Bijvoorbeeld, we hebben één leerkracht op school uit de Antillen, dat een andere leerkracht zegt dan tegen haar: maar tegen jou kan ik dat dan wel zeggen. Ik denk van: nee, maar tegen jou kan je het ook niet zeggen. Ik weet niet. Zo'n opmerking over zwart zijn: maar tegen jou kan ik het wel zeggen. Ik denk: nee, dat kan niet. Dat heb ik toch een beetje geleerd ook, van dit alledaags racisme.’ (Resp. 7, basisschool)

Witte respondenten begrijpen nu ook beter waarom mensen van kleur, Zwarte mensen en/of mensen met een migratieachtergrond op een bepaalde manier reageren; er wordt bijvoorbeeld genoemd dat er meer begrip is voor de reacties van ouders van kleur.

Een enkeling geeft aan dat die voorafgaand aan de leergang al vrij veel wist over racisme en discriminatie en hoe je dat herkent, dat de leergang hier weinig aan heeft bijdragen. Hier wordt ook wel bij benoemd dat de leergang vooral nut heeft voor docenten met een beperkte kennis over racisme en discriminatie. Echter, de meeste respondenten ervaren dat zij beter in staat zijn om racisme bij zichzelf te kunnen herkennen. Veel respondenten zijn kritisch gaan reflecteren op zichzelf door de leergang en denken nu beter na voordat zij iets zeggen of iets doen.

‘Hele kleine dingetjes: dat ik een kind wat een wat donkere huid heeft, als eerste laat praten. Dat ik meisjes meer laat spreken in de groep. Niet de kinderen met de grootste mond, wat toch wel vaak de kinderen van rijkere ouders met witte huid zijn. Dus dat ik meer let op: hebben de kinderen die wat stiller zijn, die misschien wat verlegener zijn, die een meisje zijn en niet een jongen, hebben die meer, hebben die even genoeg kans. Wat ik ook bijvoorbeeld doe, ik doe het in kleine dingen, merk ik.’ (Resp. 8, basisschool)

Verschillende respondenten beschrijven een proces waarin zij eerst bij zichzelf nagaan of het niet racistisch is wat zij doen en op basis van die kritisch zelfreflectie hun handelen aanpassen.

‘Dus dat je je een beetje bewuster bent van de dingen, wat meer oplet over de dingen die je denkt, dat er misschien een bepaalde gedachte bij je opkomt, een bepaald vooroordeel en dat je dan denkt: let op, let op met wat je nu denkt, want misschien – of bijna zeker – klopt dat helemaal niet. En is dat gewoon een product van andere dingen, van wat je is aangeleerd. Dus het was voor mij heel interessant, moet ik zeggen.’

(Resp. 35, mbo)

Deze zelfreflectie wordt doorgaans positief gewaardeerd door de respondenten. Zij hebben het idee nu beter te handelen dan daarvoor en dat ze ook bewuster zijn van hoe ze handelen. Passend hierbij is dat verschillende respondenten benoemen dat ze het idee hebben losgelaten dat ze ‘kleurenblind’ zouden moeten zijn, dus niet zou mogen kijken naar huidskleur.

‘Ik heb bijvoorbeeld, dat ik nu met kinderen ... Want wij hadden een opdracht van: teken jezelf. En dat ik dan expliciet benoem van: welke huidskleur heb je? Kijk, Erin heeft deze huidskleur, jij hebt een andere huidskleur. Dat is weer anders. Dat had ik hiervoor. Zat ik daar niet eens bewust van: moet je niet zeggen. Maar dat je daar dan ongemak bij hebt. Daar heb ik nu geen ongemak bij.’ (Resp. 27, basisschool)

Respondenten zijn dus doorgaans juist wel gaan nadenken over huidskleur en zo zijn zij nu beter in staat om na te gaan of huidskleur (maar ook afkomst) hun handelen niet op de verkeerde manier beïnvloedt en hun gedrag hierop bij te sturen.

## 2.2 CONCRETE ACTIES NAAR AANLEIDING VAN DE LEERGANG

De meeste respondenten beschrijven hoe zij concrete acties hebben gedaan naar aanleiding van de leergang. Een aantal respondenten heeft geen concrete acties ondernomen. Men was het wel van plan, maar kwam er niet aan toe, of voelde zich nog zeker genoeg om dit te doen, miste de concrete handvaten (zie paragraaf 2.3.). Maar veel van de respondenten gingen wel aan de slag met concrete acties op hun school. Deze beschrijven we hieronder.

### 2.2.1 In de lessen

Verschillende respondenten zijn aan de slag gegaan om dat wat zij doceren aan hun leerlingen of studenten aan te passen, naar aanleiding van de leergang. Het gaat onder meer om meer aandacht voor 'niet witte' feestdagen; de Ramadan en het vieren van Ketikoti worden het meest genoemd. Docenten kunnen deze feestdagen aangrijpen om thema's als inclusie en discriminatie onder de aandacht te brengen en zo de inzichten uit de leergang te delen.

'Dus ik denk dat dat voorbeeld rondom Ramadan... We hebben nu ook de aandacht die er voor Eid al-Fitr is. Daar merk ik wel veel positiviteit uit vanuit kinderen. Omdat dat voorheen iets is waar eigenlijk op school echt geen aandacht aan besteed werd, en dat vond ik onbegrijpelijk.' (Resp. 13, basisschool)

Een andere concrete actie die door verschillende respondenten is genomen, is het aanpassen van lesmateriaal. Vooral geschiedenis wordt genoemd als een vak dat wordt aangepast naar aanleiding van het volgen van de leergang.

'Het was heel erg gericht op kennis vergaren over wat er allemaal gebeurd is. Daar hebben wij ook wel stappen in gezet nu door, als we het over VOC hebben of over de Gouden Eeuw, wat we nu geen Gouden Eeuw meer noemen, maar ook met ... Op de groepen 7 en 8 hebben we het nu over Amerika, over de ontdekking van Amerika. We hebben wel heel duidelijk de rol van Columbus besproken. Dat hadden we nog nooit gedaan. Alle genocide die ze hebben zitten plegen daar, dat hadden we nog nooit eerder zo bedacht. Dus dat hebben we wel besproken. Er is wel wat in gang gezet. Het verhaal is van meerdere kanten, niet meer vanuit de witte geschiedenis belicht.'

(Resp. 23, basisschool)

Termen worden aangepast, zoals 'Gouden Eeuw': verschillende respondenten geven aan deze term niet meer te gebruiken of uit te leggen aan de leerlingen dat de ervaring van een 'gouden eeuw' maar voor een klein groepje mensen gold en voor anderen juist totaal niet. Verder zien de docenten in dat het goed is als zij naast het bestaande lesmateriaal ook bronnen laten zien die historische gebeurtenissen vanuit een ander perspectief beschrijven.

Naast geschiedenislessen, worden ook boeken (literatuur) en liedjes kritisch bekeken. Waar mogelijk worden dingen aangepast, zodat het inclusiever is.

‘Ik geef Nederlands ook voor een deel, en heb ook gekeken naar wat voor voorbeelden er staan in examen of in boeken. En dat is ook tamelijk pijnlijk soms in hoe bewoordingen neergeschreven zijn.’ (Resp. 36, mbo)

Een respondent benoemt dat de leergang voor haar zelfs aanleiding is geweest om kritischer te kijken naar al het lesmateriaal dat ze gebruikt en daar ook op te letten bij het nieuwe lesmateriaal dat ze aanschaft.

Ook hebben verschillende respondenten aanpassingen gemaakt in het beeldmateriaal dat zij gebruiken in hun lessen: naar aanleiding van de leergang zijn zij bijvoorbeeld andere filmpjes of foto's gaan gebruiken.

‘Het gaat al in mijn gesprekken die ik met kinderen voer, maar het zit ook in mijn lesmateriaal. Ik zorg voor de simpele dingen. Iedereen heeft tegenwoordig een digibord. Er zitten allemaal van die standaardlessen in, maar ik zorg ervoor dat ik dan wel net eventjes ... Want dat kan ook of heeft de uitgeverij van de software, heeft allemaal diverse plaatjes qua kleur, qua achtergrond, qua gezinssamenstelling, qua eventuele lichamelijke beperkingen die mensen misschien hebben. Daarin zijn al dingen veranderd. Boeken die ik nu aanschaf voor de klas zijn per definitie al inclusiever en dat is niet omdat ik die andere boeken niet interessant vind, maar die heb ik al genoeg hier staan.’  
(Resp. 22, basisschool)

Ook worden er andere voorbeelden gebruikt in de lessen en komen er bijvoorbeeld meer mensen van kleur aan bod, zo vertellen verschillende respondenten.

‘Daar was de één van de tips bijvoorbeeld, [...] probeer dan in ieder geval de filosofen die je aanhaalt, dat je filosofen van kleur laat zien. Dus dat je eigenlijk ... Je kunt best je leerlingen van kleur als witte docent over racisme leren, maar geef dan eigenlijk een podium aan filosofen van kleur of social – maakt niet zoveel uit – maar dat het niet [naam persoon 1] en ik zijn samen, die de kinderen van kleur over racisme gaan leren. Dus dat soort hele praktische kleine tips had meteen ook wel een heel groot effect.’  
(Resp.3, middelbare school)

Sommige respondenten worstelen nog wel met die praktische vertaalslag naar het onderwijs en zoeken soms nog naar de manier waarop ze dat kunnen doen. Zij benoemen dat ze er zelf wel veel over hebben geleerd tijdens de leergang, maar dat ze daarna wel vooral zelf aan de slag moesten met het maken van die praktische vertaalslag.

‘Maar die hele slavernij, wat toch wel een eigen invulling is vanuit Nederland, en dat Nederland het heel lang gekleurd heeft, die vond ik wel lastiger om een vertaalslag te maken voor de klas. Het is uiteindelijk wel gelukt, hoor.’ (Resp. 10, basisschool)

Maar de meeste respondenten lijken hiermee uit de voeten te kunnen. De eindopdracht van de leergang, waarbij je concreet aan de slag moest, wordt hierbij verschillende malen genoemd als

helpend bij het concretiseren. Zo heeft een van de respondenten zelfs van de eindopdracht die zij maakten voor de leergang, een product gemaakt dat echt op school gebruikt wordt.

'Ik dacht: ik maak een verteltas inclusief onderwijs en speciaal gericht alleen op zwarte kinderen, of Afrikaanse kinderen. Ik bedoel, we hebben wel verteltassen met boeken erin, met kinderen met andere huidskleur, maar nu dacht ik: nu ga ik speciaal alleen zwarte kinderen, om hen een podium te geven en alleen maar, want meestal zitten ze ook nog niet in een hoofdrol. Nu – in deze verteltas – is het alleen maar over kinderen van kleur en dan vooral op kinderen van Afrikaanse afkomst, heb ik het gericht. Dan gaat het over haar, huidskleur en identiteit. Dat is het doel. De verteltas is dan het handvat om te praten met kinderen.' (Resp. 7, basisschool)

Naast het product zelf, schreef de respondent ook een artikel voor een vakblad over het thema.

## 2.2.2 Inzichten delen met collega's en aanspreken

Verschillende respondenten zijn actief aan de slag gegaan met het delen van hun inzichten met hun collega's. Dat hebben ze soms groots aangepakt, bijvoorbeeld via een studiedag of workshop over het onderwerp organiseren voor de collega's.

'Er is ook een studiedag nu, die komt [datum]. Dat gaat over inclusiviteit. Dan komen dit soort workshops ook aan de orde. Ook heel veel sprekers die we dan hebben. Dus ja, op zich zijn we er wel heel erg mee bezig, maar dat is allemaal een beetje aanstippen van dingen. Zo zal het moeten beginnen' (Resp. 23, basisschool).

Een aantal respondenten gaat dus expliciet aan de slag met het zorgen voor bijscholing voor hun collega's. Een enkeling heeft dit ook al verankerd in het beleid van de school.

Daarnaast zijn er veel respondenten die aangeven dat ze het gesprek over onderwerpen als racisme veel meer aangaan met collega's.

'Zonder te veel nadenken kan je dit soort gesprekken best wel voeren, maar je moet het wel vanuit een bepaalde rust of een bepaalde normaliteit doen. Dus niet heel krampachtig zo'n gesprek beginnen, maar echt dat je het vanuit je hart doet, dat je het op een manier doet dat die andere persoon ook voelt van: hij meent het, hij meent het oprecht, dus hij wil dat weten, dus ja, oké, dan gaan we het er even over hebben, over weet ik veel wat. Dus dat was voor mij een goede training in de zin van bepaalde vragen stellen, bepaalde gesprekken voeren waar ik dat daarvoor misschien nog niet durfde.'

(Resp. 35, mbo)

Ook geven veel respondenten voorbeelden van dat zij collega's aanspreken op microagressies of racistisch taalgebruik. Dat vinden de respondenten zeker niet makkelijk, maar door de leergang lijken ze dit wel vaker te zijn gaan doen.

‘Ik doe dat in elk geval, ik doe het wel bewuster. Dus waar ik dan voorheen me daarover zou zitten opvreten en denken: moet ik nou iets zeggen, doe ik nu het heel bewust wel en dan ga ik wel daarna heel even die vergadering uit, omdat ik denk: o, jeetje wat heb ik nou weer gedaan. Maar dat doe ik heel bewust, nu wel, omdat ik geleerd heb dat dat de manier is om verandering in gang te zetten.’ (Resp. 31, middelbare school)

Ook vertellen verschillende respondenten dat ze actief het gesprek opzoeken over het onderwerp met hun collega's en uitleg geven over racisme. Zo vertelt bijvoorbeeld een docent hoe zij heeft uitgelegd aan haar collega wat privilege is. Opvallend is dat de respondenten dit vaak breder trekken dan alleen racisme; zo wordt er verteld over het aanspreken van collega's die non-binaire leerlingen niet goed aanspreken of het gesprek aangaan over seksistische stereotypen die gebruikt worden.

### 2.2.3 In gesprek met anderen

Naast dat er in gesprek wordt gegaan met collega's, gaan respondenten ook vaker met anderen in gesprek over zaken als racisme. Zo vertelt een respondent bijvoorbeeld dat de leergang voor haar een aanleiding is geweest om met haar vrienden van kleur in gesprek te gaan over hun eigen ervaringen met alledaags racisme. Maar er zijn ook verschillende respondenten die aangeven dat ze meer geneigd zijn om in te grijpen als iemand in hun omgeving een discriminerende opmerking maakt. Daarbij wordt ook benoemd dat de theoretische basis die is meegegeven in de leergang hen ook helpt om zich in zo'n gesprek te baseren op feitelijke onderbouwing, in plaats van bijvoorbeeld emotie of meningen.

‘Je begrijpt dan beter waar, veel beter waar de noodzaak vandaan komt, ook om het erover te hebben en, om het dan ook, om daar respect voor te hebben en te begrijpen waarom dat soms zo gevoelig is en waarom mensen daar zo met emotie of fel in zitten. Dat zou me nu minder persoonlijk raken, minder het gevoel hebben dat ik dat dan weg wil nemen of op wil lossen.’ (Resp. 20, basisschool)

In het algemeen merken respondenten dat het volgen van de leergang ervoor heeft gezorgd dat ze discriminatie en racisme scherper op het netvlies hebben staan en dat ze het makkelijker om zich heen kunnen herkennen en aanwijzen. En doordat ze het makkelijker zien en beter weten hoe ze zich ertegen uit kunnen spreken, merken ze ook dat ze dat sneller zullen doen.

## 2.3 VAARDIGHEDEN OM TE HANDELEN

De meeste respondenten kunnen moeilijk specifieke vaardigheden benoemen die ze uit de leergang hebben meegenomen, mede doordat deze niet zo concreet aan bod zijn gekomen tijdens de leergang, zo vertellen de respondenten. Toch heeft een aantal respondenten wel degelijk het gevoel dat ze vaardiger zijn geworden in het bespreekbaar maken van racisme en discriminatie en in het kunnen ingrijpen wanneer ze het waarnemen.

‘Wat je eigenlijk altijd, zo’n soort bewustwording en dat ik dus daar heel concreet in mijn onderwijs voor me voor vind. En ook als dat gebeurt in de klas, als andere kinderen dat doen of als ze daar grappen maken onderling, dat ik daar, dat ik gewoon beter weet hoe ik daar dan op moet reageren en hoe ik daarmee omga. Ik ben nog steeds geen expert, ik doe ook maar wat, we doen allemaal maar wat. Maar het is wel, ze heeft me echt geholpen, ze heeft me gevormd daarin.’ (Resp. 31, middelbare school)

Wel geven verschillende respondenten aan dat de vaardigheden vooral impliciet aan bod zijn gekomen tijdens de leergang en dat ze deze er meer zelf uit moesten halen. De vertaalslag van de inzichten uit de leergang naar de onderwijspraktijk moesten de respondenten dus vooral zelf nog maken.

‘Nou, ik denk wel door alle informatie die ik heb gekregen, ben ik gaan nadenken, maar dat ik nou zeg van: ze hebben mij tools gegeven ... Dat zal ongetwijfeld gebeurd zijn, maar zo heb ik dat in ieder geval niet ervaren. Maar zo werkt een leerproces bij mijn persoon – als ik naar mezelf kijk – zo werkt dat ook helemaal niet. Ik krijg informatie, ik denk daarover na en dan vervolgens probeer ik dat in mijn dagelijkse werk, in mijn doen en laten probeer ik dat toe te passen. En soms lukt dat goed, soms lukt me dat niet goed, maar dat is wat mij betreft, niet iets wat ik van de één op de andere dag ook allemaal in de vingers heb ... Helemaal niet.’ (Resp. 21, middelbare school)

Verder benoemen respondenten dat de leergang hen niet zozeer heeft geleerd wát ze precies kunnen doen, maar wel dat de leergang hen meer zelfvertrouwen heeft gegeven in hun handelen, zoals hieronder verder wordt besproken.

### 2.3.1 Meer zelfvertrouwen in eigen kunnen

Meerdere respondenten hebben aangegeven dat de leergang hen heeft geholpen om sterker in hun schoenen te staan rondom de thema's racisme en discriminatie. De leergang heeft hen meer zelfvertrouwen gegeven in het aangaan van gesprekken hierover en ze hebben gemerkt dat zij beter in staat zijn om hun standpunten goed te onderbouwen. Voorheen waren zij hier terughoudender in, mede om te voorkomen dat ze onbedoeld iets zouden zeggen wat een ander zou kunnen kwetsen. Ook het feit dat er in de leergang aandacht is besteed aan het belang van het gebruik van de correcte terminologie heeft daaraan bijgedragen.

‘Ik heb nu pas door de cursus de woorden gevonden om mij hierover te kunnen uiten en om ook voor dat standpunt te staan en het uit te kunnen leggen. Ik bedoel, los van de geschiedenis met wat heb je echt geleerd, vond ik dat ook echt wel heel erg waardevol dat dat kan. Dat je je gesterkt voelt om er een gesprek over te voeren en dat je het over dingen oneens kan zijn, maar dat dat oké is en hoe blijf ... Hoe probeer je dat toch telkens op een respectvolle manier te doen? Simpelweg door het er met elkaar over te hebben, in die gesprekken ook.’ (Resp. 22, basisschool)

Dit geldt overigens niet alleen voor witte respondenten, want ook een respondent van kleur geeft aan dat zij hier meer zelfvertrouwen in heeft gekregen. Voorheen ging zij bepaalde onderwerpen soms liever uit de weg, maar na het volgen van de leergang durft ze zich meer uit te spreken.

‘Ze behandelen ieder onderwerp. Tenminste, die ik normaal zou schuwen. Ik zou niet makkelijk praten over het Zwarte Piet-gebeuren, omdat ik weet dat ik aan weerskanten gebombardeerd kan worden. Dus ik praat er niet over. Nu wel, nu durf ik mijn stem te laten horen. Voorheen, voor de leergang durfde ik dat niet. Als ik wat zeg tegen de donkere mensen, zeggen ze: je bent aan de kant van de witte mensen. Als ik wat zeg tegen die witte mensen zeggen ze: ja, nee! Dus ik zei niks, maar nu kan ik wel mijn mening geven hierover. Dat durf ik nu wel.’ (Resp. 29, middelbare school)

Onder meer doordat respondenten meer kennis hebben en beter onderlegd zijn op het thema voelden zij zich zelfverzekerder om het gesprek aan te gaan over racisme in hun omgeving.

Aan de andere kant zijn er ook respondenten die aangeven dat ze het toch nog steeds lastig blijven vinden om deze gesprekken te voeren of dat ze daar nog steeds wel zoekende in zijn. De leergang heeft hen wel degelijk veel opgeleverd als het gaat om kennis en zelfbewustzijn, maar om er in de praktijk ook echt mee aan de slag te gaan blijft voor sommigen toch nog spannend en zoeken.

‘Wel meer vertrouwen in mijn eigen kennis. In mijn eigen kunnen, vind ik nog heel lastig. Ik merk bijvoorbeeld dat ik in gesprekken met volwassenen nog wel vaak mijn mond houdt.’ (Resp. 8, basisschool)

Een meerderheid van de respondenten geeft aan dat zij nog meer behoefte hebben aan concrete vaardigheden, zoals hoe je met elkaar in gesprek gaat. Zij hadden dit graag ook nog geleerd in de leergang of in een vervolg hierop.

Maar voor een ander deel van de respondenten is dat niet direct die behoefte, zij hebben al het gevoel nu beter uit de voeten te kunnen. Het toegenomen zelfvertrouwen lijkt een belangrijke opbrengst te zijn van de leergang die door meerdere docenten is benoemd. Voor het volgen van de leergang wilden zij zich misschien ook al vaker uitspreken tegen racisme en discriminatie, maar lukte dat niet goed doordat ze onzeker waren over wat ze moesten doen of zeggen. Door de kennis en de inzichten die ze uit de leergang hebben meegenomen, voelen ze zich beter in staat om dit gesprek aan te gaan en op een goede, constructieve manier te voeren.

### 2.3.2 Effecten op leerlingen

Of het volgen van de leergang een effect heeft op de leerlingen is voor veel respondenten niet makkelijk in te schatten, maar ze kunnen wel verschillende voorbeelden noemen van situaties waarin ze hebben gemerkt dat leerlingen het waarderen dat hun docent aandacht heeft voor hun culturele achtergrond of voor inclusiviteit. Wanneer docenten interesse tonen in hun leerlingen en met hen in gesprek gaan over hun achtergrond merken ze dat leerlingen deze open en geïnteresseerde houding erg waarderen.

‘Je merkt gewoon wel dat ze daar ... Ze nemen het wel echt mee. Ze vinden het interessant en je merkt wel dat ze een ander beeld krijgen dan ik bijvoorbeeld vroeger heb gehad bij die tijd. Dus daar is het op die manier wel aan te merken. Maar daar zijn we op school – gelukkig ook niet alleen ik – maar op school wel mee bezig.’  
(Resp. 13, basisschool).

Ook de aandacht voor racisme, wordt door leerlingen gewaardeerd, zo ervaren verschillende respondenten. In het bijzonder begrip en inzicht in racisme wordt door leerlingen die daar mee te maken hebben, gewaardeerd.

‘Wat leerlingen wel zeggen, is: ik vind het heel fijn dat je het begrijpt. Dat je dit zegt of dat je het snapt. Dus ik ben niet gek. Want ik word wel vaak als gek, want dat zit in mijn hoofd.’ (Resp. 32, middelbare school)

Er zijn verschillende respondenten die hebben benoemd dat ze letterlijk van een leerling te horen hebben gekregen dat ze het erg fijn vinden dat bepaalde onderwerpen aandacht krijgen of dat ze voor diegene zijn opgekomen, zeker omdat lang niet alle docenten dat blijken te doen.

‘Toen zag ik die jongen echt heel blij naar me kijken van: wat fijn dat iemand hier iets van zegt, want normaal zegt niemand daar iets van, waardoor ik mijn collega ontzettend in verlegenheid bracht. Maar ik dacht, dat maakt even niet uit. Jij bent nu even ondergeschikt aan die student. Die student, die liep echt een stuk rechter op.’  
(Resp. 12, mbo)

Er komen in de interviews ook diverse voorbeelden naar voren van docenten die leerlingen aanspreken op hun gedrag; op racistische opmerkingen maar ook bijvoorbeeld het hanteren van een witte norm.

‘Dan lopen er twee heel erg te giechelen over: maar die Indische muziek, dan dansen die mensen zo raar. En dan ben ik aan het nadenken: oh wacht, vind ik dit ...? Is dit een opmerking die wel kan? Vinden ze het echt grappig? Als ik hier raar zou lopen te dansen, vinden ze dat dan? Of is het een belediging? Een nagesprek over: daar zit dus wel een grens, jongens. Ben je daar bewust van? Nee, zo bedoelen wij het echt niet en zouden wij ... Nee, echt niet, juf.’ (Resp. 22, basisschool)

Toch hadden ook veel respondenten moeite om concreet te benoemen welk effect het volgen van de leergang precies op hun leerlingen heeft gehad. Ze benoemen dat het effect van de leergang vooral zit in een veranderde houding en een grotere kennis bij henzelf en dat de effecten op de leerlingen daardoor wellicht meer indirect zijn. Daarnaast kan dit deels ook komen doordat de leergang niet een praktische onderwijs cursus was, althans zo hebben veel respondenten dat ervaren (zie 3.2.1 en 3.2.2). Zij hebben vooral het gevoel te hebben geleerd over racisme (in het heden en in het verleden) en niet zozeer hele praktische handvaten te hebben gehad. Dat vinden veel deelnemers overigens helemaal geen probleem; zij waardeerden dit juist.

### 2.3.3 Effecten op ouders

Een deel van de respondenten benoemen dat de leergang hen ook heeft geholpen in hoe ze met ouders van leerlingen omgaan. Zo vertelt een respondent bijvoorbeeld hoe de leergang hem heeft laten inzien hoe hij de hulp van ouders kan inschakelen bij het vieren van bepaalde feestdagen en dat zij dat heel erg waardeerden.

'Bijvoorbeeld hoe ik zelf omga met de Ramadan. Dat ik daar gesprekken met kinderen over heb en ... Ik denk nu ik daar zelf wat meer aandacht aan geef, omdat ik nu wel meer bewust ben, dat dat echt wel iets groots is voor ze.' (Resp. 13, basisschool)

Daarnaast benoemen respondenten dat ze ook inzichten hebben gekregen over hoe ze in gesprek gaan met ouders van kleur, bijvoorbeeld wanneer een leerling vindt dat die racistisch is behandeld.

'Wat ik heb gedaan is: ik heb één van z'n ouders uitgenodigd op school om dit, want ik neem het wel serieus. Nu neem ik het echt serieus, omdat ik ook denk: dit komt ergens vandaan. Zijn vader kwam op school en toen hebben we erover gesproken. Dat was heilzaam. Dat was heel goed geweest.' (Resp. 15, middelbare school)

Ook hier speelt weer mee dat docenten er meer vertrouwen in hebben dat ze beter in staat zijn om gesprekken aan te gaan over onderwerpen die ongemakkelijk kunnen zijn. Doordat ze in de leergang hebben meegekregen hoe je een open houding hebt naar verschillen tussen mensen en welke toon en woorden je daarbij gebruikt, voelen ze zich beter toegerust om dat in de praktijk ook toe te passen.

## 2.4 ERVAREN BAAT IN PRIVÉLEVEN

Meerdere respondenten benoemen dat ze de inzichten uit de leergang niet alleen kunnen gebruiken in de onderwijspraktijk, maar dat het ook voor een verandering in hun leven in het algemeen heeft gezorgd. Zo wordt bijvoorbeeld verteld dat ze sinds de leergang steeds meer voorbeelden zijn gaan zien van alledaags racisme, waar hen dit voorheen niet zou zijn opgevallen. Dit gaat bijvoorbeeld om het herkennen van stereotypebeelden in reclame-uitingen, maar ook om meer bewustzijn van ervaringen van mensen van kleur, Zwarte mensen en/of mensen met een migratieachtergrond in hun omgeving.

'Ik was met vrienden in de stad. Hoe er dan op hen, met een kleur, ik heb ook een kleur, die donker zijn ... Dan merk ik in winkels hoe er op hen gereageerd wordt. Dat ze de neiging hebben om zich eerst naar mij te keren, of dat zij niet meteen geholpen worden en ik wel gelijk. Dat soort kleine dingen, dat valt me enorm op. Wat ik net vertelde, dat hele functioneren van mijn zoon op die school, haal ik er veel eerder uit. Ik was wat onnozeler daarvoor en nu niet meer.' (Resp. 15, middelbare school)

In het algemeen benoemen respondenten dat de leergang hen niet alleen heeft laten ontwikkelen als docent, maar ook zeker als mens. Door zo intensief bezig te zijn geweest met deze thema's en door zich er zo goed in te verdiepen, merken ze dat ze zich er veel bewuster van zijn geworden en dat ze de inzichten uit de leergang op meerdere vlakken in hun leven kunnen gebruiken.

## SAMENVATTING HOOFDSTUK 2

In het algemeen benoemen respondenten dat de leergang hen niet alleen heeft laten ontwikkelen als docent, maar ook zeker als mens. Desalniettemin hebben de meeste respondenten ook nieuwe dingen geleerd voor op school. Vooral meer kritisch kijken en alerter zijn op racisme, wordt genoemd

als ervaren baat. De respondenten ervaren doorgaans dus beter te zijn geworden in racisme en discriminatie herkennen. En ook bij zichzelf: verschillende respondenten beschrijven een proces waarin zij eerst bij zichzelf nagaan, of het niet racistisch is wat zij doen en op basis van deze kritische zelfreflectie, hun handelen aanpassen. Daarnaast beschrijven de meeste respondenten dat zij concrete acties hebben ondernomen, naar aanleiding van de leergang, op hun school. Zij geven bijvoorbeeld op school aandacht aan Ketu Koti, passen lessen en beeldmateriaal aan, kijken kritischer naar boeken en liedjes die zij gebruiken en vervangen deze eventueel. Dat heeft ook zichtbare effecten op leerlingen: ze noemen verschillende voorbeelden van situaties waarin ze hebben gemerkt dat leerlingen het waarderen dat hun docent aandacht heeft voor hun culturele achtergrond, oog heeft voor inclusiviteit of praat over racisme.

Een andere concrete actie die verschillende malen wordt benoemd, die is genomen naar aanleiding van de leergang, is het organiseren van studiedagen, workshops en andere leermomenten door de respondenten voor hun directe collega's, zodat deze collega's ook meer leren over racisme en discriminatie. Tevens gaat een deel van de respondenten vaker het gesprek aan over racisme en discriminatie met collega's en signaleert beter microagressies en maakt deze bespreekbaar. Daarvoor hebben de respondenten vooral impliciet handvaten gekregen in de leergang, zo ervaren zij. Maar een deel van de respondenten geeft aan dit ook niet nodig te hebben en heeft ondanks het niet zo praktische karakter van de leergang, toch het gevoel dat ze vaardiger zijn geworden in het bespreekbaar van racisme, uitsluiting en discriminatie en het kunnen ingrijpen wanneer ze het waarnemen. De leergang heeft hen meer zelfvertrouwen gegeven in het aangaan van gesprekken hierover en ze hebben gemerkt dat zij beter in staat zijn om hun standpunten goed te onderbouwen. Voorheen waren zij hier terughoudender in, mede om te voorkomen dat ze onbedoeld iets zouden zeggen wat een ander zou kunnen kwetsen. Ook met ouders wordt makkelijker gesproken over racisme en discriminatie, zo ervaren meerdere respondenten.

Een deel van de respondenten geeft aan dat zij nog meer behoefte hebben aan concrete vaardigheden, zoals hoe je met elkaar in gesprek gaat, en heeft nog niet voldoende aan de leergang om dit al in de praktijk te kunnen doen.

## 3 SUCCESFACTOR EN FEEDBACK OP DE LEERGANG

In dit hoofdstuk beschrijven we wat de respondenten de succesfactoren vonden van de leergang en wat zij juist verbeterpunten vinden. Tevens beschrijven we in dit hoofdstuk wat de verschillende behoeften en ideeën zijn van de respondenten voor een mogelijk vervolg op de leergang.

### 3.1 SUCCESFACTOREN LEERGANG

Er worden verschillende factoren genoemd die volgens de respondenten de leergang nuttig en succesvol maken. Deze worden hieronder beschreven.

#### 3.1.1 Uitwisselen met collega's

Veel respondenten gaven aan dat zij het fijn vonden dat zij met collega's konden sparren en ervaringen uitwisselen.

‘Een soort bijvangst was dat je ineens andere docenten van andere scholen ook nog spreekt, die daar hun ervaringen delen. Waar je ook weer van kunt leren.’  
(Resp. 26, mbo)

Ze geven aan dat ze nieuwe dingen hebben geleerd van collega-docenten en hoe zij lessen vormgeven.

‘Er waren daar wel voorbeelden van een inclusievere mediatheek, of gewoon docenten die voorbeelden hadden van lesjes die ze gegeven hadden, die ook heel leuk waren. Of gymleraren die zeiden: ik doe gewoon niet meer jongens tegen de meisjes.’  
(Resp. 31, middelbare school)

Sommigen vonden het fijn om juist de discussie aan te gaan, om zo nieuwe perspectieven te leren over wat je wel en niet kan zeggen en over wat wel en niet discriminatie is.

‘Ja, we hadden een hele fijne groep, omdat er ook mensen vonden: maar is dit nou discriminatie, of is dit nou dat? Dat vond ik erg leuk, want je kunt met iedereen praten over je gelijkgestemdheid, maar dat is op zich niet interessant voor de discussie. Het is ook leuk als er mensen bij zijn, die zich echt dingen afvragen: kun je dit zo noemen? Dus daardoor waren er wel leuke discussies. Dat vond ik interessant.’  
(Resp. 15, middelbare school)

Daarnaast vonden verschillende respondenten het fijn om tijdens de leergang ook te bespreken hoe je omgaat met ‘ongemakkelijke situaties’ en de opgedane kennis kan delen:

'[...] die kennis had ik al. Het zit hem er, denk ik, juist in hoe we het vervolgens met elkaar hebben besproken, in de bijeenkomst. En dat ik ook deze vraag heb kunnen stellen, dat ik zeg: ja, ik vind het best een beetje een ongemakkelijke situatie, hoe kan ik dat aanpakken? Dat was heel fijn, vond ik. En heel verrijkend.'

(Resp.3, middelbare school)

In sommige gevallen was de lesstof niet nieuw, maar voegde de leergang wel veel toe doordat ze hun eigen ervaringen konden delen met anderen:

'Dus die stukken, dat is ik denk voor sommigen ook wel nieuw. Dat was mij niet per se nieuw. Maar die ervaringen delen daarna, en dan zo goed begeleid door [persoon] was dat volgens mij, die dat toen deed, dat was nieuw. Dat was heel goed.' (Resp. 26, mbo)

Ook wat zij geleerd hebben van de leergang te kunnen delen met hun eigen collega's wordt als waardevol ervaren. Zo kan je er nog met elkaar over napraten en samen over nadenken.

'Ja, dat denk ik wel en wat ook echt wel helpt: ik heb één collega, die heeft de leergang vorig jaar gedaan, en dat helpt wel heel erg dat je ook elkaar kan opzoeken en je twijfels kan delen van: hé, ik vind dit lastig. Hoe zou jij dit aanpakken als je denkt aan de theorie die je hebt meegekregen? Dus het is wel heel fijn als je met meer mensen dit doet.'

(Resp. 19, basisschool)

Zoals beschreven in paragraaf 2.2.2, hebben veel respondenten hun inzichten na afloop ook gedeeld met hun collega's.

Kortom: respondenten vonden het dus waardevol om met collega-docenten uit andere scholen of uit de eigen school ervaringen en kennis te delen.

### **3.1.2 Ervaringen met racisme die gedeeld zijn**

Eerder is er al benoemd hoe respondenten het fijn vonden om ervaringen en kennis met collega's te delen. Hierbij horen ook ervaringen met racisme en/of discriminatie van deelnemers van kleur en/of Zwarte deelnemers die gedeeld zijn binnen de groep. Witte respondenten geven aan dat dit waardevol was, maar ook confronterend.

'In de eerste drie, vier bijeenkomsten zat er een zwarte vrouw in, die uitlegde wat zij meemaakt. Dat vond ik vrij confronterend.' (Resp. 4, basisschool)

Ondanks dat het confronterend is om ervaringen van racisme te horen, waren zij er een voorstander van om ervaringen te horen en ook om zelf te delen, zodat hiervan geleerd kon worden. En ook al wisten sommige deelnemers er al veel van, het horen van bepaalde voorbeelden van ervaringen met racisme werkt goed voor hen in het beter zicht krijgen op racisme in het alledaagse leven. Dat gold voor het horen van ervaringen van andere deelnemers, maar ook voor het horen van de ervaringen die de docenten van de leergang deelden.

‘Wat me heel erg bijgebleven is, is dat de begeleidster van de workshop voorbeelden noemde uit haar eigen dagelijkse leven, waarin zij geconfronteerd werd met dat als zij in een kledingwinkel liep, dat zij dan gevolgd werd door beveiliging of iets. Dat soort voorbeelden. Die je natuurlijk kent en hoort en weet. Ik denk ook dat dat wel, dat droeg erg bij. Dus dat delen van die eigen ervaringen, dat vond ik heel, dat werkte heel goed. Net als dat altijd in een les werkt. Dat iemand vanuit eigen doorleefde ervaring spreekt.’  
(Resp. 26, mbo)

Zowel de respondenten die zelf geen racisme hebben ervaren als respondenten die wel racisme hebben ervaren vonden het waardevol en goed om die ervaringen te horen en delen.

### 3.1.3 Cursusmateriaal

Het cursusmateriaal werd vaak als ‘super interessant’, ‘divers’, maar ook als ‘pittig’ bestempeld. Opvallend was dat ondanks dat het lezen van wetenschappelijke artikelen als ‘pittig’ of ‘uitdagend’ werd ervaren, de meeste respondenten ook aangeven dat ze er veel van geleerd hebben en het juist fijn vonden om zich erin te verdiepen. Daarnaast was het wel fijn dat er afwisseling was met het kijken van documentaires of lectures, of opdrachten waarop zij moesten reflecteren.

‘Ik vond het, dat zei ik al, ik vond het lesmateriaal heel divers. En dan af en toe inderdaad wel een beetje pittige stukken, omdat je dat niet meer gewend bent om zulke stukken te lezen. Omdat je een ander niveau tegenwoordig gewend bent. Dan is het wel even een schakelmoment. Maar wel interessant. En ik denk ook goed. Maar omdat het dus niet alleen maar dat was, ook een film of iets luchtigers of dan een lecture op YouTube, was het wel heel goed te doen. En ik vond hun opdracht ook heel goed door wat ze ermee deden, van de reflectie, de vragen die ze erbij stelden.’ (Resp. 10, basisschool)

Bij meerdere respondenten zijn in het bijzonder de documentaires bijgebleven:

‘Zeker, en ik heb ook documentaires die ik heb gekeken met mijn team gedeeld: deze is mooi, kijk deze eens. Dus er kwam waardevol materiaal uit.’ (Resp. 19, basisschool)

De documentaire ‘Wit is ook een kleur’ wordt meerdere malen genoemd als een documentaire die indruk maakte, ook bij respondenten die deze al voor de tweede keer zagen.

Wat respondenten ook waardeerden aan de leergang, was dat deze leergang goed feitelijk en wetenschappelijk onderbouwd is. Dat werd ook als leerzaam ervaren.

‘Maar waar ik het meest mee bezig ben of wat me het meest is bijgebleven – meer van de leergang als geheel – is dat het zo goed in elkaar zat. (...) Het is gewoon supergoed opgebouwd.’ (Resp. 3, middelbare school)

De wetenschappelijke basis werd door de meeste respondenten ook als fijn ervaren.

‘Vooral dat het op wetenschappelijke basis was, vond ik heel erg fijn. Het was ook wel ... Dat maakt het ook wel wat lastiger, je huiswerk en dingen lezen. Maar dat maakt het ook wel wat steviger voor mij. Dat vond ik wel fijn.’ (Resp. 12, mbo)

De literatuur werd als erg leerzaam en interessant ervaren. Het heeft de respondenten nieuwe perspectieven gebracht.

‘En ook de literatuur die we moesten lezen of dingen die we moesten kijken, vond ik allemaal wel van toegevoegde waarde. En dat ik dacht: het zet je aan het denken of even vanuit een ander perspectief.’ (Resp. 2, basisschool)

De sterke nadruk op theorie, sloot echter niet goed aan bij iedereen, zoals beschreven wordt in paragraaf 3.2. Er waren juist ook respondenten die dit zagen als nadeel van de leergang. Zij vonden het zelf te moeilijk of waren bang dat de leergang voor anderen te moeilijk was. Maar de meeste respondenten waren tevreden over het cursusmateriaal en veel van hen vonden het juist goed dat de leergang een sterk theoretische basis heeft; dat kon bij hen juist op positieve waardering rekenen.

‘De leergang is heel theoretisch. Ik vond dat heel erg leuk. Er waren ook mensen die bij de leergang meededen en die vonden het erg zware stof. En ook minder praktisch dan ze hadden verwacht. Ik vond het heel leuk, want dan leer ik eigenlijk hoe ik iets kan gebruiken op mijn manier. En niet van: dit doe je zo en dan doe je dat.’  
(Resp. 13, basisschool)

Het ‘echt aan het denken gezet’ worden, zoals een respondent het noemde, was voor veel deelnemers juist ook wat de leergang interessant en boeiend maakte en waardoor zij dingen te weten kwamen, die ze daarvoor niet wisten. Tegelijkertijd had ook deze positief gestemde groep, wel nog vaak de behoeften aan nog meer praktische handvaten, naast de theorie die zij hebben gekregen, en waarden (zie paragraaf 2.3.1).

Dat veel artikelen in het Engels waren, maakte het voor een deel van de respondenten extra moeilijk. Een enkeling benoemt het dan ook als waardevol dat er een Nederlandse samenvatting gegeven werd aan het einde.

‘Op het einde hebben ze ook naast het Engelse stuk, een Nederlandse samenvatting gegeven. Die was echt bijzonder waardevol. Die kon je twee keer lezen en dan had je hem te pakken. Dat was echt een groot verschil, dat ... Ze hebben daarin al gezorgd dat het toegankelijker werd.’ (Resp. 22, basisschool)

Kortom, de grote hoeveelheden theorie vond een deel van de respondenten te veel of te moeilijk, maar toch vond het merendeel van de respondenten het cursusmateriaal goed en waardeerden het juist dat de leergang zo feitelijk en wetenschappelijk onderbouwd is. Ze vonden het ook fijn dat er wel afwisseling was met wat meer luchtig lesmateriaal, zoals het kijken van documentaires of het maken van opdrachten. Dat neemt niet weg dat de meeste van deze respondenten die positief gestemd zijn over het cursusmateriaal, ook verbeterpunten hebben voor de leergang (zie paragraaf 2.3).

### 3.1.4 Expertise van cursusleiders

De cursusleiders worden door de meeste respondenten positief gewaardeerd. Ze worden onder meer omschreven als personen met veel kennis van het onderwerp:

‘Ze weten alles.’ (Resp. 23, basisschool)

De meeste respondenten vonden het fijn dat bepaalde begrippen nog duidelijk uitgelegd werden door de docenten.

‘Wat de docenten heel goed deden ... [...] Ze ook bepaalde begrippen eventjes daaronder nog uitlegden in het kort. Of: dit is wat wij bedoelen. Of: dit is waar dat stukje over gaat. En dat was heel waardevol, want daardoor werd het concreter, begrijpelijker. Dat was wel goed.’ (Resp. 22, basisschool)

Naast dat de expertise van de cursusleiders gewaardeerd werd door de respondenten en hoe zij hun kennis deelden, noemen respondenten ook dat ze het fijn vonden hoe de cursusleiders gesprekken leidden. Veel respondenten ervoeren de cursusleiders als erg vaardig in het voeren en leiden van gesprekken en discussies.

‘Dus dat in één cursus namen sommige mensen zo veel het woord, en namen zo de boventoon, dat andere mensen niet meer omhoog kwamen in wat zij vonden. Dus dat heb ik uiteindelijk ook bespreekbaar gemaakt. En dat werd fantastisch opgepakt. Dus het kwam door de dynamiek, maar ook over hoe stuur je vervolgens die dynamiek aan? Maar dat was ook heel mooi, dat het wel uitgesproken kon worden.’ (Resp. 4, basisschool)

Dus, zowel de expertise als de didactische vaardigheden werden door vrijwel alle respondenten gewaardeerd. Enkele respondenten benoemden daarnaast ook nog dat zij het waarderen dat de docentengroep divers was. Een respondent realiseerde zich dat eerdere docenten die de respondent had gehad, vrijwel allemaal wit waren.

Tot slot noemden ook veel respondenten dat zij ook leerden van de eigen ervaringen met racisme die de docenten in hebben gebracht tijdens de leergang.

### 3.1.5 Open houding cursusleiders en de sfeer in de groep

Meerdere respondenten benoemen dat zij de sfeer binnen de leergang goed vonden en dat dat kwam door de docenten. Er werd volgens hen duidelijk gecommuniceerd door de docenten dat je open met elkaar in gesprek kon en dat je alles mocht vragen en zeggen.

‘Vooral benadrukken dat je alles mocht zeggen en dat het een veilige omgeving was, dat werd onderstreept, en dat we ook niet bij elkaar zaten om elkaar te beschuldigen, maar dat we elkaar wilden meenemen in hoe die wereld eruitziet en hoe elkaars wereld eruitziet. Die sfeer werd heel goed neergezet en bij herhaling werd erop teruggekomen, van: we zijn bij elkaar, we verschillen, we hebben misschien andere denkpatronen, maar alles mag gezegd en we zeggen het niet om elkaar te kwetsen, maar we zeggen het om elkaar een helder beeld van scheppen.’ (Resp. 36, mbo)

Ook vonden ze dat wat er werd ingebracht vanuit de deelnemers respectvol werd behandeld. En ook op 'onhandige' opmerkingen werd goed gereageerd, zo wordt genoemd door verschillende respondenten.

'Als er dan onhandige dingen bijvoorbeeld werden gezegd of dingen waarvan je denkt: o jeetje, dat is niet heel woke, dan konden zij dat goed uitlichten. Of ze luisterden daar goed naar. Ja, dat vond ik wel, dat ze dat knap deden. Als ik dacht: jeetje. Dan konden zij dat toch netjes allemaal doen. Dat is ook hun werk natuurlijk. En heel belangrijk.'

(Resp. 26, mbo)

Ook openheid en eerlijkheid keert terug in de feedback van de respondenten over de cursusleiders:

'Degenen die ik heb gehad, die waren heel open en eerlijk over zaken en dat was heel fijn. Daar kon je ook wel echt even een praatje mee maken en die hadden er ook echt wel zin in. Als het even niet zo lekker zat, gewoon in de privésfeer ofzo, dan zeiden ze dat ook.'

(Resp. 33, mbo)

Daarnaast benoemen sommigen ook hoe ze het mooi vonden op welke manier de docenten hen meenamen in het 'bewustwordingsproces':

'Ongelooflijk, de warmte en de secuurheid van de mensen die de cursus gaven, dat vond ik zo ongelooflijk mooi, om niet-beschuldigend naar, in dit geval, ik, een witte man, me mee te nemen in hun soort bewustwordingsproces. En de volslagen oprechtheid van de mensen die niet beschuldigend waren, maar eigenlijk mij deelgenoot maakten van een deel van hun wereld waar ze tegenaan liepen.'

(Resp. 36, mbo)

De meeste respondenten laten zich positief uit over de cursusleiders. Openheid en eerlijkheid keren meerdere malen terug in de omschrijvingen van de cursusleiders. Ook wordt genoemd dat de docenten een nieuwsgierige, niet-veroordelende houding hebben. Iedereen mocht hun mening uiten en daar voelden deze respondenten zich ook veilig genoeg voor. Deze respondenten noemen bijvoorbeeld ook, dat het oké was als er iets verkeerd werd gezegd, omdat er ruimte was voor dialoog:

'En ook heel veilig van: het moet voor iedereen hier fijn zijn. En wij waren ook een gemixte club en ik denk dat het daardoor nog belangrijker was, want ik ben ook ... Omdat ik wit ben, denk ik meteen: ik wil het graag meteen goed doen, want ik ben hier niet voor niks. Wij hebben allemaal dezelfde motivatie, maar ik zit hier ook met mensen van kleur en ik wil hen – wat er ook gebeurt – ik wil hen niet beledigen. Maar het kan wel gebeuren. En het feit dat zij zeiden: het kan, maar dan komt het goed. Dan hebben wij het erover en dan praten wij erover. Het zorgt bij mij in ieder geval voor veel ontspanning, daardoor.'

(Resp. 22, basisschool)

Er werden tijdens de bijeenkomsten discussies gevoerd die spannend waren, maar zoals ook eerder genoemd werd, vonden meerdere respondenten het juist fijn dat er ongemakkelijke discussies gevoerd werden:

‘En soms ook wel dat ik tijdens een discussie dacht van: goh, wist je dit nog niet? Maar ja, dat ik ook dacht dat je merkt dat je op verschillende niveaus zit. Dat hou je. En dat je ook wel spanningen voelde tijdens zo'n gesprek. Dat kon je ook nog wel eens tijdens zo'n discussie krijgen. Je had ook wel spanningen. Dat je dacht van: o, die vindt echt wel iets anders. Dus je zit heel erg tegen die waarden en normen van mensen te schuren. En ik vind dat heel goed.’ (Resp. 10, basisschool)

Een enkele respondent benoemt ook dat de houding van medecursisten voor een veilige sfeer zorgde:

‘Hetgeen me bijvoorbeeld enorm is bijgebleven, is eigenlijk de motivatie en het enthousiasme van de medecursisten. Dat vond ik echt wel heel fijn. Iedereen was echt ontzettend gemotiveerd. Iedereen kon echt goed naar elkaar luisteren. Er was een hele veilige sfeer. Dat vond ik ten eerste heel erg fijn, dat er gewoon, dat er echt wel voor veiligheid werd gezorgd in de werkgroep.’ (Resp. 16, basisschool)

Echter, een aantal respondenten hebben geen veilige sfeer ervaren of vond dat dit beter kon. Dit was onder meer de ervaring van een van de weinige respondenten van kleur. Doordat de meeste deelnemers wit waren, voelde het voor deze respondent niet altijd veilig om eigen ervaringen te delen, omdat dit dan gezien kon worden als dé mening van alle mensen van kleur.

‘Soms zei ik wel dingen, maar ik was me ook bewust van: dan ben ik weer degene die het zegt, en het zou ook goed zijn als iemand anders het zegt. Maar sommige mensen wisten het misschien ook niet en daarom denk ik dat ik me ook niet altijd op de juiste plek voelde om dat te doen. Juist omdat ik dacht: stel dat ik dit nu ga zeggen, dan word ik een soort van de spokesperson voor alle mensen van kleur, terwijl, dit is nu gewoon mijn mening. Soms een beetje die afweging.’ (Resp. 2, basisschool)

Een andere deelnemer benoemt dat die zich juist onveilig voelde en dat ook de vorm (online) lastig was om het gesprek aan te gaan. Dit betreft de enige respondent (respondent 17) wiens visie niet goed aan lijkt te sluiten bij de beginselen van de leergang (zoals het tegengaan van racisme en het herkennen van wit privilege), algeheel niet leek te onderschrijven (zie ook 1.3.1.).

‘Ik merkte daarin ging ik ... Ik ging daar gewoon, ik kon daar gewoon niet mijn ei kwijt en, nee, ik heb me daar echt heel onveilig eigenlijk gevoeld. En dat was ook heel lastig met die Teams natuurlijk, om in dialoog te gaan. Sommige mensen voelen zich ook veilig om juist via Teams wel wat te zeggen in plaats van het samenzijn met elkaar.’  
(Resp.17, basisschool)

Een andere deelnemer durfde niet alles te vragen en was bang om iets verkeerd te zeggen:

En ik voelde me toch vaak heel stom, dom, omdat ik dan de dingen niet begreep en dat ik het bijna niet durfde te vragen, omdat ik me... Dat ik dacht van: is dit, zeg ik nu iets wat racistisch is of wat niet door de beugel kan? Ik weet het niet.’ (Resp. 9, basisschool)

Het was voor deze respondent, anders dan voor de meeste anderen, dus niet voldoende duidelijk dat er fouten konden worden gemaakt. Echter, de meeste respondenten geven aan dat zij een veilige

omgeving ervaren hebben, waarin ze alles konden zeggen. Ze benoemen dat door de cursusleiders benadrukt werd dat niks fout is en dat er ruimte was voor dialoog, waardoor ze ook hun mening durfden te delen.

### 3.1.6 Diversiteit in de groep of van de docenten

Een diverse groep deelnemers met verschillende culturele achtergronden wordt als waardevol ervaren. Respondenten die een diverse groep hadden, hebben er veel baat bij gehad. Eén respondent die in een groep zat met alleen maar witte mensen, miste juist die diversiteit.

‘Mijn collega die het heeft gedaan, die zat in een heel gemengde groep met veel verschillende culturele achtergronden bij elkaar. En dat maakte haar leergang heel waardevol, omdat het gesprek anders wordt. Ik had één mevrouw met een ... een gekleurde mevrouw erbij en die is halverwege afgehaakt. En verder was het een witte groep. Ik denk dat het wel heel waardevol is als je inderdaad in het gesprek met elkaar, daar meteen het kan toepassen met van allerlei verschillende mensen bij elkaar.’  
(Resp. 19, basisschool)

Ook noemen respondenten de diversiteit van belang om discussies te kunnen aangaan, een dynamischer gesprek te kunnen voeren, en op die manier meer te leren over het onderwerp.

‘Ja, we hadden een hele fijne groep, omdat er ook mensen vonden: maar is dit nou discriminatie, of is dit nou dat? Dat vond ik erg leuk, want je kunt met iedereen praten over je gelijkgestemdheid, maar dat is op zich niet interessant voor de discussie. Het is ook leuk als er mensen bij zijn, die zich echt dingen afvragen: kun je dit zo noemen? Dus daardoor waren er wel leuke discussies. Dat vond ik interessant.’  
(Resp. 15, middelbare school)

Wat ook vaker in de interviews terugkeert, is de waardering voor de diversiteit op achtergrond in het onderwijs; dus de combinatie van verschillende onderwijstypen.

‘Al die verschillende scholen – of opleidingen – die erin zaten. Niet alleen primair – want ik werk in het primair onderwijs – maar ook voortgezet, ROC. Dat vond ik leuk. Echt verschillende, van verschillende kanten. Niet alleen maar primair onderwijs. Dat vond ik ook heel fijn.’ (Resp. 7, basisschool)

Een respondent benoemt ook de diversiteit qua gender, dat daar de diversiteit mist en er meer vrouwen dan mannen deelnamen.

‘Ik denk dat er in het begin iets van vier mannen waren en uiteindelijk aan het einde, de laatste bijeenkomst waren we nog met twee. Ik heb ook wel eens gehad dat ik daar in mijn eentje zat, als man, en vrouwen waren er wel wat meer.’ (Resp. 33, mbo)

Dus de meeste respondenten vonden de diversiteit binnen de groep erg waardevol, of misten die juist. Het zou volgens hen bijdragen aan de discussies die er gevoerd werden, om zo andere inzichten te krijgen.

## 3.2 VERBETERPUNTEN LEERGANG

Alle respondenten zijn gevraagd naar welke verbeterpunten zij zien voor de leergang. In deze paragraaf beschrijven we welke verbeterpunten het meest genoemd werden.

### 3.2.1 Praktische handvatten voor in de klas

Het belangrijkste verbeterpunt dat veel (meer dan de helft) van de respondenten hebben genoemd, is dat zij graag meer praktische handvatten hadden meegekregen, toegespitst op het onderwijs, om mee te nemen in hun werk. Respondenten die dit benoemden, vonden meestal de theorie heel interessant en belangrijk, maar hadden daarnaast concrete tools en vaardigheden nodig waarmee zij aan de slag konden. Ze vonden de leergang daardoor (te) weinig op de onderwijscontext toegespitst, en dat ervaarden ze als een gemis.

'Daar zit ook een stuk van mijn frustratie, want ik heb eigenlijk zoveel geleerd, maar ik worstel nog steeds met hoe ik over de Bühne kan brengen, wat ik daar allemaal geleerd heb. En wat een korte weg is, om dat naar anderen over te brengen. Dus in die zin of dat nou is om mensen te stimuleren om het ook te gaan doen, of met al die inzichten anderen te inspireren. Dat is nog steeds iets waar ik mee worstel ...' (Resp. 28, mbo)

Een respondent zei bijvoorbeeld dat de leergang 'net zo goed voor een bankmedewerker had kunnen zijn'. Een aantal andere respondenten gaven aan – in verschillende bewoordingen – dat ze nu zelf aan het 'uitdokteren' zijn hoe ze het in de klas kunnen gebruiken, maar dat ze het echt een belangrijk onderdeel van de leergang hadden gevonden. Vaak werd wel genoemd dat ze de praktijkopdracht aan het einde van de leergang zeker waardeerden, maar deze kwam volgens sommigen 'te laat' of ze hadden nog meer praktijkopdrachten en -oefeningen gewild.

'Ik vond de leergang echt goed. Ik vond het echt goed. Maar ik miste wel concrete handvatten in een les. Dus echt dat concretiseren, dat miste ik een beetje. Deze leermiddelen, deze lessen, deze werkvormen. Dus echt toegespitst op onderwijs.'  
(Resp. 26, mbo)

Concreet zijn er verschillende handvatten die respondenten hebben gemist in de leergang. Hieronder volgen de belangrijkste. Het meest gemist door respondenten zijn gesprekstechnieken, om met hun leerlingen (klassikaal en individueel), ouders en collega's in gesprek te gaan over racisme of uitsluiting.

'Ik had misschien wel ook willen leren hoe je gewoon bijvoorbeeld met leerlingen in gesprek kan gaan. Echt bijvoorbeeld gespreksvaardigheden leren. (...) Hoe kan je dat gesprek nou aangaan met studenten? Wat voor vragen kan je stellen?'  
(Resp. 16, basisschool)

Een belangrijke vaardigheid die respondenten hadden willen leren, of oefenen, is het ingrijpen in een situatie van racisme. Wat doe je als je zoiets tegenkomt op school?

‘Ik herken het wel (racisme, red.), maar ik weet nog steeds niet zo goed hoe ik het moet aanpakken.’ (Resp. 23, basisschool)

Verschillende docenten zeggen dat ze graag hadden geoefend met casussen of rollenspellen. Bijvoorbeeld: hoe grijp je in als een leerling een racistische opmerking naar een andere leerling maakt? En wat zijn dan verschillende manieren om dat te doen? Door het vaker te oefenen, maak je het je ook meer eigen, redeneren zij.

‘Bijvoorbeeld een casus. Dus niet alleen: wat heb je meegemaakt, maar ook echt: dit is een casus, wat doe je, wat doe je in deze situatie? Hoe ga je daarmee om? En dan niet per se goed of fout, maar laten we even kijken naar de verschillende manieren om hier mee om te gaan en wat bij jou past, bij jouw karakter, bij jouw manier van doen.’ (Resp. 35, mbo)

Enkele respondenten hadden het gevoel nog niet voldoende te weten welke taal die nou wel en niet ‘mag’ gebruiken. Dit kwam wel impliciet terug in de cursus, maar voor deze respondent niet concreet genoeg:

‘Alleen dat bedoel ik ook een beetje met dat ik het wat praktischer had verwacht van: maar hoe moet ik het dan wél aanpakken? Wat kan ik dan wél zeggen bijvoorbeeld? Want ik krijg alleen maar te horen nu wat ik niet kan doen en niet kan zeggen en wanneer doen we het wel goed? Hoe moeten we iemand met een donkere huidskleur aanspreken? Mag je wit, mag je zwart zeggen? Wat is nu de consensus daarover? De consensus is dat er geen consensus is en dat het voor iedereen anders is. Nou ja, dat is prima. Maar wat meer handvatten van: als je een student hebt met een andere achtergrond, probeer die zo aan te spreken of probeer daarmee aan te ... Zo iets’ (Resp. 33, mbo)

Een aantal respondenten geeft aan dat ze graag werkvormen of lesmethoden aangereikt hadden gekregen om thema’s als racisme en de koloniale geschiedenis te behandelen in de les, toegespitst op verschillende leeftijden en niveaus.

‘Ja, ik miste het wel, dus bijvoorbeeld met zo'n thema als Keti Koti of kolonialisme, hoe moet je dat behandelen? Hoe kan je dat het beste ... Wat kan een kind aan? Vanaf welke leeftijd kan het kind aan om over dit te praten? Wat behandel je dan niet? Wat behandel je wel? Zo. Dat hebben wij nu een beetje zelf zitten uitdokteren.’ (Resp. 10, basisschool)

De leergang maakt veel gebruik van wetenschappelijke artikelen om kennis over kolonialisme, racisme en wit privilege over te brengen, maar enkele respondenten misten literatuur over (onderzoek naar) racisme in specifiek het onderwijs.

‘Het heette nu leergang diversiteit en inclusie in het onderwijs, geloof ik. Maar eigenlijk ging het heel weinig over het onderwijs. Dus de literatuur die we lazen, de dingen die we bekeken, gingen nagenoeg niet over het onderwijs. Wij maakten dan zelf die vertaalslag. Ik weet ook niet hoeveel informatie er is eigenlijk, hoeveel onderzoek er is gedaan binnen het onderwijs. Daar zou ik wel benieuwd naar zijn.’ (Resp. 3, middelbare school)

Naast de kritiek die respondenten gaven op de grote focus op theorie, zeiden ook veel docenten dat ze voldoende hadden aan de theorie die behandeld werd, en dat zij het juist fijn vonden om vervolgens zelf hiermee aan de slag te gaan. De theorie werd dus juist ook gewaardeerd (zie 3.1.3). En er zijn ook verschillende respondenten die vinden dat zij om dit gesprek aan te gaan voldoende hebben geleerd in de leergang en daarvoor voldoende vaardigheden hebben opgedaan (zie 2.3).

### 3.2.2 Werkvormen leergang

Een aantal docenten gaven aan dat ze graag in de leergang zelf met meer verschillende werkvormen hadden gewerkt. Maar een deel van hen noemde bijvoorbeeld dat het te vaak een (interactief) 'hoorcollege' was en hadden graag daarnaast op een andere manier met de lesstof gewerkt. Dit weerklinkt ook in de behoefte aan praktische handvatten en oefenen met casussen (zie 3.2.1).

'Ik denk een beetje afwisseling daarin, want dan ga je het misschien ook wat meer voelen. En misschien ergens een keer naar een museum toe, of iets waar wat meer over de geschiedenis ook echt gewoon te zien is of te voelen in plaats van dat we een PowerPoint hebben en daar foto's bekijken. Dat kan ook.' (Resp. 33, mbo)

Dus: alhoewel de meeste respondenten tevreden zijn over het cursusmateriaal (zie 3.1.3) en genoeg afwisseling ervaren, had niet iedereen dit en hebben zij wel nog ideeën over hoe het nog aansprekender te maken met meer afwisselende werkvormen. Het werken met casussen werd hierbij het meest genoemd.

### 3.2.3 Ongemakkelijke discussies voeren / kritische feedback op deelnemers

De meeste respondenten vonden het belangrijk om ongemakkelijke discussies te voeren. Het wordt ook vaker benoemd dat de discussies daarom wat meer opgezocht mochten worden. Een deelnemer vond bijvoorbeeld dat er omwille van de veilige sfeer in de groep (zie 3.1.5), er soms niet ingegrepen werd in de discussie, terwijl die dat wel goed had gevonden.

'Ik had soms het gevoel dat er te veel nadruk werd gelegd op 'het moet vooral gezellig en fijn zijn', terwijl ik denk dat dit soort dingen moeten schuren ook soms juist. (...) Dan gingen we het hebben over bijvoorbeeld literatuur of een filmpje dat we hadden bekeken, en dan gingen we dat helemaal uitwerken en dan snapte iedereen wel van: 'oh, er werd iemand net uitgescholden in dat filmpje, dat kan echt niet'. Maar vervolgens gebeurt er iets in de werkgroep of heeft iemand een voorbeeld waarvan je denkt: maar dit is ook een goed voorbeeld van wat niet goed is, maar dat hebben dan heel veel mensen niet door en wordt ook niet zo gezegd van: wat je nu zegt, is eigenlijk ... Dat had ik wel vaak. (...)'

(Resp. 2, basisschool)

Een respondent benoemt dat het belangrijk is om die ongemakkelijke situaties (meer) op te zoeken, door meer voorbeelden van discriminatie te bespreken en mensen hun ervaringen te laten delen.

‘Nou, ik denk dat we het dan echt moeten gaan toepassen, of misschien juist die ongemakkelijke situaties moeten gaan opzoeken en daarin de uitdaging zoeken.

De basistheorie, die ligt er dan wel en we zijn eigenlijk net begonnen met het toepassen ervan. Dat we daarop verder bouwen. Wat mensen uitnodigen, of een spreker uitnodigen, of een gesprek opnemen met een student en dat dan misschien tonen. Dat we dan echt wat meer de andere voorbeelden en anderen te spreken krijgen en te zien. Want, zoals je ook al zei over zwart, wit of donker (...) dat verschilt dus zo per persoon. Ik zou het alleen maar interessanter vinden om nog meer verhalen te horen en ook dat we gezamenlijk iets kunnen bouwen.’

(Resp. 33, mbo)

Sommige respondenten hadden ook behoefte aan meer in discussie te gaan over welke termen je dan wel en niet gebruikt.

Een enkele deelnemer benoemt dat er juist grenzen moeten zijn aan de discussies die je voert en had last van een deelnemer die steeds de lesstof ter discussie bleef stellen:

‘Ik herken wel een beetje ... Want wij hebben juist één wit iemand die dat heel erg had.

Dus op een gegeven moment dacht ik: oké, nou vind ik het wel, nou heb ik ... Die dan ook in discussie, de lesstof ter discussie ging stellen. En het is heel goed dat het er mag zijn, maar dat je op een gegeven moment denkt: oké, nu weten we hem wel.’

(Resp. 20, basisschool)

Uit de diverse ervaringen blijkt voornamelijk dat het belangrijk wordt geacht om discussies te voeren en juist ook ongemakkelijke discussies te hebben. Veel respondenten vonden dit al goed gaan (zie ook 3.1.5), voor anderen mocht dit nog wat meer gebeuren. Ook wordt duidelijk dat bepaalde grenzen gesteld moeten worden, volgens respondenten, zoals het niet in twijfel trekken van de leergang.

### 3.2.4 Toegankelijker maken voor een bredere groep docenten

Een verbeterpunt dat veel is genoemd, is het toegankelijker maken van de leergang, zodat docenten met verschillende niveaus en achtergronden deze kunnen volgen. Meestal werd dit genoemd door respondenten die zelf het niveau goed aankonden of die juist de uitdaging als succesfactor ervoeren. Zij merkten echter op dat het hoge niveau niet voor iedereen in het onderwijs haalbaar is. Ze zagen ook dat er andere deelnemers afhaakten na enkele bijeenkomsten of hadden collega's die het vooraf al niet zagen zitten om mee te doen.

‘Het was gewoon echt soms best pittige literatuur, waar ook mensen gewoon op afhaakten, dat ze het gewoon niet gingen lezen, ze vonden het te ingewikkeld. Dus de opleiding is op een heel hoog niveau en ik vond dat heerlijk. Ik vond het heel fijn, maar ik vond hem wat dat betreft niet zo inclusief. (...) Bijvoorbeeld, als ik denk aan collega's van mij of onze onderwijsassistenten waarvan ik denk: het is super goed dat zij ook met deze materie in aanraking komen, want zij hebben daar ook veel over te vertellen ... Moet je het echt, wat mij betreft qua niveau meer – hoe zeg ik dat – toegankelijker maken.’

(Resp. 31, middelbare school)

De toegankelijkheid zat hem niet alleen in het niveau van de theorie, maar ook in het ervaren gebrek aan praktische toepasbaarheid van de leergang (zie 3.2.1).

'Ik heb bijvoorbeeld twee collega's doorverwezen en die zijn om deze reden gestopt met de leergang. Dat ze zeiden van: dit vind ik echt too much. Het waren juist collega's die het wel heel erg goed konden gebruiken. (...) Maar die vinden dat allemaal veel te theoretisch en die kregen heel erg het gevoel van: wij zijn echt slechte mensen. (...) Ik heb ook nagevraagd voordat ik dit interview inging van: wat hebben jullie daarin gemist? Toen zeiden ze: niet praktisch toepasbaar, heel negatief, dus heel erg over hoe slecht de situatie is, maar niet van: wat kan je doen? Dus die hadden zo iets van: we vinden het wel mooi zo na vier middagen luisteren naar hoe ellendig het is.'

(Resp. 6, middelbare school).

Ten slotte maakte de hoeveelheid lesstof de leergang ook minder toegankelijk, volgens sommigen. Het ging dan vooral om de hoeveelheid huiswerk.

'Ik vond het wel veel, veel huiswerk. Daar moet je wel altijd tijd voor hebben. Ik snap ook wel dat het moet. Je moet je echt wel goed inlezen. Ik vond het echt af en toe best wel ... Het is ook aan het eind van de dag. Als je de hele dag gewerkt hebt, is het best heftig, van vier tot zes nog. Soms echt af en toe dat ik dacht: oh, wow, het is nog geen zes uur. Het is niet omdat ik het niet interessant vond, maar wel omdat het ook wel bij je binnenkomt. Ik zou ook niet weten hoe het anders zou moeten, absoluut niet.'

(Resp. 23, basisschool)

Hoewel voorafgaand aan de leergang duidelijk wordt gecommuniceerd dat hbo-niveau vereist is, werd de stof – met name de literatuur – toch als pittig ervaren. Ook het feit dat veel literatuur in de leergang in het Engels is, vonden verschillende respondenten best lastig of zij benoemen dat anderen dit te moeilijk vonden. Daardoor vonden sommigen de leergang niet toegankelijk genoeg. De ervaren ontoegankelijkheid kwam volgens respondenten zowel door het niveau van het cursusmateriaal (voornamelijk de wetenschappelijke artikelen) als door het ervaren gebrek aan praktische toepasbaarheid.

### 3.2.5 Overige verbeterpunten

Ten slotte zijn er nog een aantal overige verbeterpunten genoemd die slechts één of enkele keren genoemd zijn door respondenten:

- Respondenten benoemen verschillende verbeterpunten voor de organisatie en communicatie van de leergang. Een respondent noemt bijvoorbeeld dat die het fijn zou vinden als er nieuwsbrieven worden gedeeld waarin nieuwe publicaties terugkeren. Een persoon benoemt ook dat het fijn is om een locatie als vaste verzamelplek te hebben en om een informele sfeer te creëren. Ook wordt de voorkeur voor kleine groepen genoemd door een respondent. Dat zou helpen om meer tijd en ruimte te hebben voor de andere deelnemers.
- Enkele respondenten vonden dat de informatie wat bondiger gebracht had kunnen worden. Zij vonden dat er regelmatig te lang op één onderwerp doorgegaan werd. De meeste docenten, blijkt uit de interviews, vonden die diepgang juist prettig en leerzaam.

- Twee respondenten gaven aan dat ze het lesmateriaal af en toe wat verouderd vonden en zij vonden dat er meer recent (en daarmee relevanter) materiaal te vinden is. Als voorbeeld noemde een deelnemer de documentaire 'Wit is ook een kleur' van Sunny Bergman en het filmpje met de poppen, die had deze al gezien en had graag nieuwere documentaires gekeken.
- Een aantal keer is het woord 'saai' gebruikt door respondenten, zij vonden bijvoorbeeld een bepaald (filmpje van een) hoorcollege saai, of vonden een les soms saai vanwege het – in hun ogen – gebrek aan 'leuke' werkvormen (zie ook 3.2.2).
- Een van de respondenten vond dat er te weinig tijd en ruimte was om met anderen van gedachten te wisselen, doordat er veel kennis wordt gedeeld:

'Je hebt maar twee uur en dat vond ik kort om ... Er wordt zoveel kennis in verteld dat je weinig tijd hebt om met anderen van gedachten te wisselen, want daar leer je ook, daar leer ik altijd ook veel van. Die tijd, die was er niet zoveel, omdat je best snel door moet, dus dat had ik ook aangegeven.' (Resp. 9, basisschool)

- Verschillende respondenten gaven aan dat ze graag meer hadden geleerd over verschillende vormen van uitsluiting. Een respondent zei bijvoorbeeld dat er al wel verbindingen werden gelegd met discriminatie op grond van gender of seksuele oriëntatie, maar minder met een beperking en neurodiversiteit. Iemand anders gaf aan in diens school veel kinderen met een islamitische achtergrond te hebben, en daar graag specifiek meer over had geleerd, vooral in het stuk over de (koloniale) geschiedenis.

### 3.3 SUGGESTIES EN BEHOEFTE AAN VERVOLG

Naast de verbeterpunten hebben we ook aan respondenten gevraagd welke behoeften zij nu nog hebben om met het thema racisme aan de slag te kunnen gaan op school. Wat het meest genoemd is, is de behoefte aan een vervolg en dan vooral een vervolg met een praktische insteek.

#### 3.3.1 Een vervolg gericht op de praktijk

Een behoefte die we heel veel hoorden, is dat respondenten graag meer nadruk op de (onderwijs)praktijk zouden zien. In tegenstelling tot de respondenten die dit als een verbeterpunt aanmerkten (zie hoofdstuk 3.2), vonden deze respondenten de leergang al goed zoals die was, en wensen zij enkel een vervolg.

'Ik zou het fantastisch vinden als we wat meer op de klas toegespitste situaties konden bestuderen of oefenen of dat soort dingen. Wel echt praktisch, wel met je theoretische kennis, maar meer de vertaling naar het klaslokaal en naar de docentenkamer. Dat zou volgens mij een hele mooie lessenserie zijn. Dat zou heel mooi zijn.' (Resp. 14, mbo)

Zie verder paragraaf 3.2.

### 3.3.2 Leren omgaan met weerstand van collega's

Een ander verbeterpunt dat respondenten noemen, is dat er tijdens de leergang meer ter sprake komt hoe men kan omgaan met weerstand vanuit collega's. Deelnemers geven aan dat ze graag willen leren hoe om te gaan met weerstand vanuit collega's of leidinggevendenden, of wanneer die niet welwillend tegenover veranderingen staan.

'Ik zou wel graag wat meer willen weten van: hoe kan ik nou hiermee omgaan? Met de weerstand die ik heel erg voel. Juist bij de mensen bij wie het wel fijn zou zijn als het wat meer zou doordringen.' (Resp. 32, middelbare school)

Een respondent geeft ook aan dat het een 'precair' onderwerp is, ook omdat er verschillen zijn in politieke opvattingen tussen docenten, waardoor ze ook niet het vertrouwen hebben dat zij een discussie kunnen leiden.

'Het is een heel precair onderwerp. Zeker nu in dit geval, maar ook met alle migratie. Wij denken dat iedereen links is hier op school, maar niet iedereen is hier links. We hebben ook extreem rechtse personen binnen ons team. (...) Dat kan de discussie best ingewikkeld maken, en ik weet niet of ik in staat ben om dat goed te leiden. Geen idee.' (Resp. 23, basisschool)

Een deelnemer geeft ook aan dat het gesprek voeren met docenten en directie lastig is:

'Precies, maar het gesprek voeren – met zowel directie als docenten – dat ze hier dus op moeten letten, is echt heel lastig. Omdat men eigenlijk vindt dat ze dus niet discrimineren, in hun ogen. Dus ik moet daarin dus voorbeelden ... Dan kan ik wel filmpjes gaan laten zien waarin het heel erg wordt uitgegroot. Maar dat werkt bij ... Docenten zijn zulke koppige mensen. (...) Ik ben zelf ook docent, maar ik vind het echt ... Jeetje, wat een star volk is dit zeg. Heel moeilijk in het willen inzien dat er ook verandering noodzakelijk is.' (Resp 32, middelbare school)

Wat er opvalt uit interviews met docenten, is dat zij nog behoefte hebben aan handvatten over hoe zij het beste kunnen omgaan met weerstand vanuit collega's. Ze willen graag weten hoe zij een discussie kunnen leiden over dit onderwerp, omdat er andere opvattingen zijn. Ook wordt er benoemd dat men vaak vindt dat ze niet discrimineren, dat het daardoor lastig is om een gesprek te voeren hierover.

### 3.3.3 De directie en collega's betrekken bij structurele verbeteringen

Veel respondenten geven aan dat ze graag het geleerde over willen brengen bij collega's en/of op de school breed een structurele verandering in gang zouden zetten. Een deel van hen zou graag willen leren hoe je collega's, managers of directeuren hierin meeneemt.

'Hoe kun je als onder jouw peers zorgen dat je daarin echt een soort centrale positie in dat team neemt? Dat je daarin een soort spreekbuis wordt voor die kennis. Of dat je dat deelt. Dat het op een manier gaat die ... Op zich hebben wij [persoon], die daar goed en vooruitstrevend in is. En iedereen meeneemt. Nu zelf ook zelfs een leergang heeft gedaan aan [organisatie], volgens mij hiervoor. Nu ook weer is zij daar echt mee bezig. Maar toch, zij popt dat dan maar door bij sommigen. Niet bij iedereen.' (Resp. 26, mbo)

Enkele respondenten (onder wie ten minste één opleidingsmanager) zeggen ook dat het personeelsbestand op hun school heel wit is en dat zij graag handvatten willen voor het meer divers (helpen) maken van de werkvloer. Het gaat niet alleen om leren over inclusieve werving en selectie maar ook om behoud van leraren van kleur of met een migratieachtergrond, specifiek in de onderwijscontext.

### 3.3.4 Vaker of een ander soort terugkomdag

Enkele respondenten geven aan behoefte te hebben aan meerdere terugkomdagen dan er nu worden georganiseerd. Zij geven aan dat het goed – of zelfs noodzakelijk – is om hun kennis op peil te houden en aan te passen aan actuele maatschappelijke ontwikkelingen.

'Wat denk ik heel goed is, als je één keer in de zoveel tijd een terugkomdag hebt, want het is zoveel informatie en er verandert ook heel veel in de maatschappij. Het is nu al een jaar later. Het is alweer zo anders allemaal. Ik denk dat het goed is om terug te komen en het daarover te hebben. Het zij één, twee of drie uren en zeggen van: waar lopen jullie tegenaan? Wat zijn de dingen? Er zullen vast nieuwe inzichten zijn. In de sleur van de dag vergeet je toch ook weer best wel weer veel.' (Resp. 12, mbo)

Een andere respondent wil tijdens een terugkomdag nog wat meer uitwisselen met andere deelnemers om het te hebben over hoe iedereen het in de praktijk heeft gebracht.

'Ik zou heel graag het liefst nog een keer een herhaling doen, maar dan een verkorte versie. Een soort terugkomdag, waarbij je het nog een keer ergens over hebt of waarbij je kan delen, want er zijn een heleboel mensen die een eindopdracht hebben gemaakt. Om gewoon eens te horen: wat is er nou terecht van gekomen? Hoe is jouw les gegaan of hoe is je interventie? Heeft dat goed uitgepakt of nog niet? Of is het weggewaaid door een directie of noem maar op. (Resp. 22, basisschool)

Deze respondenten vonden dat de terugkomdag zoals die was, beter benut had kunnen worden. Zij suggereren hiervoor ook om het minder vrijblijvend te maken, zodat er meer mensen komen opdagen (de opkomst bij de betreffende terugkomdag van deze respondenten was laag).

### 3.3.5 Overige suggesties

- Verschillende respondenten benoemden dat ze graag contact zouden houden met de andere deelnemers uit hun groep. Iemand opperde de mogelijkheid om een online omgeving of

‘community’ te creëren, waar updates in komen en waar je contact met anderen kunt houden. Iemand anders zou dat graag tijdens een borrel of etentje doen.

‘Dus dat je daarin ook dan wel nog steeds met je jaargang een clubje hebt ofzo met wie je dan nog dingen kan bespreken.’ (Resp. 32, middelbare school)

- Een respondent suggereerde dat een leergang voor ouders nuttig zou kunnen zijn, om ouders, met name ouders van kleur, handvatten te geven over hoe ze met (witte) docenten in gesprek kunnen gaan als hun kind bijvoorbeeld onterecht een lager schooladvies krijgt.
- Een respondent gaf aan dat er meer theorie in zou kunnen over racisme of kansenongelijkheid in het onderwijs als specifieke context.

‘En ik denk dat dat nog een toevoeging zou zijn, dus dat ook het onderzoek wat specifiek gaat over het Nederlandse onderwijs – gedaan door onderwijskundigen – dat dat meegenomen wordt. Het zou, denk ik, best wel helpen als mijn collega's bijvoorbeeld ook wat beter op een rijtje hebben wat de cijfers zijn qua kansenongelijkheid in het onderwijs.’ (Resp. 3, middelbare school)

- Enkele respondenten opperden om in een mogelijk vervolg meer vormen van uitsluiting uitgebreider te behandelen in de leergang, naast racisme, zoals discriminatie op grond van gender, seksuele oriëntatie, en beperking.
- Een schooldirecteur gaf de tip om de leergang te laten registreren bij het Schoolleidersregister, waar directeuren in moeten staan. Zo kunnen schooldirecteuren en -managers punten halen met deze leergang. (Bij navraag bij Fawaka leert dat dit al een feit is waarvan deze directeur niet op de hoogte bleek te zijn).

## SAMENVATTING HOOFDSTUK 3

Succesfactoren van de leergang die de respondenten hebben ervaren, zijn onder meer de uitwisseling met collega's, de ervaringen met racisme die zijn gedeeld en het cursusmateriaal dat bestond uit veel theorie, maar ook aansprekende documentaires. Ook de duidelijke expertise van de cursusleiders, de open houding die zij hadden en volgens de meesten, de open sfeer die zij creëren, droeg volgens de respondenten bij aan de positieve ervaring van de leergang. Als er een diverse groep deelnemers was, qua afkomst, werd dat vaak ook gewaardeerd, maar dat was niet bij iedere leergang het geval. Daarnaast werd het uitwisselen met docenten van andere onderwijstypen doorgaans ervaren als erg prettig en leerzaam.

Verbeterpunten zijn vooral de praktische handvaten voor de klas, een deel van de respondenten heeft dit echt gemist. In lijn hiermee had een deel van de respondenten graag gewerkt met concrete casussen en minder met hoorcolleges. Ook hadden sommige meer discussie met elkaar gewild: velen vonden dit al goed gaan, maar sommigen hadden dit meer gewild. Deze verbeterpunten zouden mogelijk de leergang ook toegankelijker kunnen maken voor een bredere groep: het niveau werd vaak ervaren als academisch, waardoor respondenten opmerkten dat sommige andere deelnemers minder konden meekomen en daardoor afhaakten.

Een vervolg zien veel respondenten zitten: zij zijn immers positief over de leergang en zouden daarom nog wel meer willen. De suggesties voor vervolg gaan in lijn met de verbeterpunten ook vaak over de

praktische toepassing. Gedacht wordt onder meer aan handvaten over hoe om te gaan met de weerstand van collega's en het samen met collega's werken aan structurele veranderingen op de school. Daarnaast is er bij sommigen behoeften aan meer terugkomdagen.

# CONCLUSIES

Discriminatie en racisme op scholen is een lastig te tackelen probleem. De leergang 'Inclusief onderwijs' is ontwikkeld door dr. Fadie Hanna en dr. Inti Soeterik, die aanvankelijk verbonden waren aan de academische Pabo, en doorontwikkeld vanuit Fawaka WereldBurgerschap in de praktijk. De leergang heet voluit Leergang 'Inclusief onderwijs: expliciete scholing rondom racisme & discriminatie' (hierna: leergang 'Inclusief onderwijs'). Het doel van deze leergang is om onderwijsprofessionals diepgaande kennis te verschaffen over racisme en discriminatie, gebaseerd op generaties aan ervaring, theoretische inzichten en onderzoek. De leergang is ontwikkeld in opdracht van de gemeente.

Deze leergang hebben we door middel van een kwalitatief onderzoek (een 'ervaren baat'-onderzoek) geëvalueerd. Op die manier hebben we zicht gekregen op de vraag: *wat is de ervaren baat voor docenten van de leergang 'Inclusief onderwijs' van Fawaka?* Anders gezegd, dit onderzoek heeft inzicht gegeven in wat docenten en ander onderwijzend personeel 'eraan hebben gehad' om deel te nemen aan de leergang.

**In een notendop** is het antwoord op de hoofdvraag dat de leergang doorgaans wordt ervaren als zeer leerzaam en nuttig. Vooral als het gaat over meer inzicht en kennis krijgen over racisme en uitsluiting, in het heden en het verleden, en dit te herkennen (bij jezelf en anderen), wordt de leergang als zeer positief ervaren. Voor veel respondenten was meedoen aan de leergang een 'eyeopener' die hen niet alleen als docent (of manager) in het basis-, middelbaar- of beroepsonderwijs heeft veranderd, maar die hen ook als mens heeft veranderd. Respondenten zijn verbaasd over hoeveel zij eigenlijk eerder niet wisten en benadrukken dat zij vinden dat eigenlijk iedere docent deze leergang zou moeten volgen. De leergang wordt duidelijk minder ervaren als een praktische cursus voor het onderwijs, maar meer als een leergang die je verrijkt als mens en die ervoor zorgt dat je anders naar de wereld kijkt dan daarvoor. Een uitbreiding op de leergang waarin vooral praktische vaardigheden worden geleerd zal veelal gewaardeerd worden, omdat de huidige leergang als sterk theoretisch werd ervaren door de respondenten. Dat vonden veel respondenten juist erg prettig, maar tegelijkertijd wilden ook veel respondenten graag meer verbinding met de dagelijkse (onderwijs)praktijk. Daarnaast vond een deel van de respondenten door het academische niveau van het cursusmateriaal de leergang 'pittig' of zelfs te pittig. Aanbevelingen die we doen, zijn hier dan ook op gericht, zodat nog meer docenten en ander onderwijzend personeel deze leergang kunnen volgen. Want dat deze leergang een belangrijke meerwaarde heeft voor deze doelgroep, is uit deze verkenning heel duidelijk geworden.

## ***Verschillen tussen respondenten op basis van afkomst en schooltype***

We zien in dit onderzoek niet of nauwelijks verschillen tussen respondenten van verschillende schooltypen: het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. Respondenten van verschillende onderwijstypen waarderen de leergang dus niet wezenlijk anders. De onderstaande conclusies gelden daarom voor alle schooltypen. We hebben merendeels vrouwen geïnterviewd. Maar we zagen dat de mannen die meededen als respondent aan dit onderzoek, de leergang niet wezenlijk anders hebben ervaren dan de vrouwen die meededen.

We hebben merendeels witte mensen geïnterviewd. Als het gaat om afkomst, zien we wel enige verschillen, maar door het kleine aantal respondenten van kleur en/of met een migratieachtergrond, is het lastig hier precieze uitspraken over te doen. Echter, het valt wel op dat twee van de vier niet-witte respondenten zelf minder uit de leergang haalden dan de witte respondenten; de een wist er al veel van en de ander wilde vooral een praktische vertaalslag naar het onderwijs.

Om onze hoofdconclusie verder te nuanceren en toe te lichten, beantwoorden we hieronder de deelvragen van het onderzoek.

### **Antwoord deelvraag 1: begrippen racisme en wit privilege**

*De vraag was: Ervaren de docenten dat zij door deelname aan de leergang de implicaties van de begrippen racisme en wit privilege voor henzelf (en anderen) in het dagelijkse leven beter begrijpen en zo ja hoe ervaren zij dat?*

We kunnen concluderen dat respondenten doorgaans ervaren dat zij door deze leergang meer hebben geleerd over racisme in het heden en het verleden. Zij begrijpen beter wat racisme is en herkennen het ook beter in hun dagelijkse leven. Vooral de witte respondenten (wat de grote meerderheid was van de respondenten) zijn zich bewuster geworden van wit privilege door de leergang, zo ervaren zij. Zij vertellen hoe zij nu een minder beperkte blik hebben en ook kritischer naar zichzelf kijken en daar hun handelen op bijsturen. Ook het aanhangen van 'kleurenblindheidsideologie' (zie pagina 8 voor uitleg van dit begrip) lijkt afgenomen door de leergang: verschillende respondenten benoemen nu dat zij wel durven te praten over verschillen in kleur en afkomst en dat zij racisme eerder signaleren en bespreekbaar maken.

Als we uitgaan van de ervaringen van de docenten zelf, dan lijkt het erop dat de leergang doorgaans de houding van deelnemers verandert: minder 'kleurenblindheid', meer bewustzijn van wit privilege, sterker gekant tegen racisme, sterker gemotiveerd om racisme aan te pakken en zich beter in kunnen leven in meerdere perspectieven. Dit lijkt voor veel deelnemers het effect te zijn. Dat geldt ook voor respondenten die niet sterk overtuigd waren van het belang van de thematiek voorafgaand aan de leergang maar die bijvoorbeeld alleen meededen omdat collega's dat ook doen. Een sterke motivatie vooraf lijkt dus niet noodzakelijk voor het ervaren van effect van de leergang.

Soms ervaren de respondenten geen effect van de leergang: we spraken één respondent die de leergang niet als zinvol beschouwde en een hele andere visie liet zien dan dat wat werd geleerd tijdens de leergang.

#### ***Succesfactoren van de leergang***

Als succesfactoren werden verder onder meer genoemd: de uitwisseling met collega's, de ervaringen met racisme die zijn gedeeld, het cursusmateriaal dat bestond uit veel theorie, maar ook aansprekende documentaires, de duidelijke expertise van de cursusleiders, de open houding die zij hadden en volgens de meesten, de open sfeer die zij creëerden (al waren er ook enkele respondenten die dit niet zo hebben ervaren). Als er een diverse groep deelnemers was, qua afkomst, werd dat vaak ook gewaardeerd, maar dat was niet bij iedere leergang het geval. Daarnaast werd het uitwisselen met docenten van andere onderwijstypen doorgaans ervaren als erg prettig en leerzaam.

## Antwoord deelvraag 2: slavernij- en koloniaal verleden

*De vraag was: Ervaren de docenten dat zij door deelname aan de leergang beter inzicht hebben gekregen in de Nederlandse geschiedenis van kolonialisme en mensenhandel (slavernij) en hoe dat samenhangt met alledaags racisme en zo ja hoe ervaren zij dat?*

Duidelijk is dat de leergang zorgt voor een schat aan nieuwe kennis over het slavernij- en koloniaal verleden van Nederland. Respondenten vertellen hoe zij zich door de leergang zijn gaan realiseren dat zij eerder eigenlijk weinig van de thema's af wisten, of in ieder geval minder dan zij van tevoren dachten. Respondenten melden ook vaak dat zij geschokt waren over het feit dat zij eerder zo weinig afwisten van zaken als racisme, slavernij en kolonisatie en de gebeurtenissen uit het verleden zelf ervaren zij ook vaak als schokkend. Door de leergang hebben zij deze kennis nu opgedaan. Sommige respondenten gaven aan dat ze de geschiedenis vooraf wel kenden, maar zagen vooral meerwaarde door dit vanuit een ander perspectief te bekijken. Ondanks dat het voor deze respondenten dus niet direct 'nieuwe kennis' was, bracht het hen wel meer bewustwording van hoe racisme is ontstaan. De doorwerking van het slavernijverleden en koloniaal verleden op het heden is voor hen ook duidelijk geworden.

Kortom: respondenten signaleren dus niet alleen racisme in het heden eerder, maar ervaren dat zij door het volgen van de leergang, nu ook begrijpen hoe dit voortkomt uit het verleden. Ook kunnen zij beter hun standpunten onderbouwen en het aan anderen uitleggen, zo wordt veelal ervaren door respondenten. En dat ervaren de respondenten als positief.

## Antwoord deelvraag 3: Vaardigheden

*De vraag was: Ervaren de docenten dat zij door deelname aan de leergang vaardigheden en handelingen hebben ontwikkeld om racisme en andere aan uitsluiting gerelateerde problemen in de klas te herkennen en proactief op te handelen in hun dagelijkse onderwijspraktijk en zo ja hoe ervaren zij dat?*

De uitkomsten van dit onderzoek laten zien dat de meeste respondenten relevante zaken hebben geleerd voor op school. Vooral meer kritisch kijken en alerter zijn op racisme, wordt genoemd als ervaren baat. De respondenten ervaren doorgaans dus beter te zijn geworden in racisme herkennen. Niet alleen bij anderen, maar ook bij zichzelf: verschillende respondenten beschrijven een proces waarin zij eerst bij zichzelf nagaan, of het niet racistisch is wat zij doen en op basis van die kritische zelfreflectie, hun handelen aanpassen.

Daarnaast beschrijven de meeste respondenten dat zij concrete acties hebben ondernomen, naar aanleiding van de leergang, op hun school. Zij geven bijvoorbeeld aandacht aan Ketu Koti en/of de Ramadan op school, passen lessen en beeldmateriaal aan, kijken kritischer naar boeken en liedjes die zij gebruiken en vervangen deze waar nodig. De eindopdracht die de deelnemers kregen bij de leergang heeft hier ook aan bijgedragen: de deelnemers werd gevraagd om ook een concreet product, lesopzet of interventie te ontwikkelen en verschillende respondenten vertellen dat zij daar vervolgens ook concreet mee aan de slag zijn gegaan in hun school en daarbuiten.

Alhoewel er niet specifiek gevraagd is in het interview naar de effecten op collega's, wordt in de interviews vaak aangegeven dat vaker het gesprek wordt aangegaan met collega's over racisme. Het is ook een duidelijke verandering die veel respondenten benoemen: zij delen hun kennis met collega's en niet alleen in gesprekken, maar ook bijvoorbeeld in de vorm van cursussen organiseren voor collega's. Ook signaleren respondenten het vaker als hun collega's zich schuldig maken aan microagressies of racistische opmerkingen en maken ze dit bespreekbaar. Geconcludeerd kan

worden dat wanneer enkele docenten meedoen aan de leergang dat dit een soort 'spill over' effect heeft omdat zij ook hun collega's die niet meededen aan de leergang, hierdoor beïnvloeden. Respondenten zijn het er doorgaans over eens dat zij in de leergang niet echt concrete vaardigheden hebben geleerd en zij hadden ook niet de indruk dat dit het doel was van de leergang. Een aanzienlijk deel van de respondenten (ongeveer de helft) heeft dit wel echt gemist. Maar een ander deel van de respondenten heeft dit niet echt gemist en heeft toch het gevoel dat ze vaardiger zijn geworden in het bespreekbaar maken van racisme en discriminatie en in het kunnen ingrijpen wanneer ze het waarnemen. De leergang heeft hen meer zelfvertrouwen gegeven in het aangaan van gesprekken hierover en ze hebben gemerkt dat zij beter in staat zijn om hun standpunten goed te onderbouwen. Voorheen waren zij hier terughoudender in, mede om te voorkomen dat ze onbedoeld iets zouden zeggen wat een ander zou kunnen kwetsen.

#### **Antwoord deelvraag 4: gevolgen voor kinderen verminderen**

*De vraag was: Ervaren docenten dat zij door deelname aan de leergang de negatieve gevolgen van discriminatie en racisme voor verschillende kinderen kunnen verminderen en zo ja hoe ervaren zij dat?*

Deze vraag is moeilijk te beantwoorden doordat we niet de leerlingen zelf hebben gesproken, maar alleen de docenten. Ook gaven respondenten soms aan dat ze het zelf lastig vonden om een duidelijk effect op leerlingen te zien. Wat echter wel duidelijk is geworden, is dat de docenten ervaren dat zij door de leergang vaardiger zijn geworden in racisme signaleren en bespreekbaar maken in hun omgeving, ook bij leerlingen. Daarnaast denken zij meer na over inclusie: zij besteden bijvoorbeeld meer aandacht aan speciale dagen en gebruiken ander beeldmateriaal. Verschillende docenten zagen positieve reacties van leerlingen en studenten, bijvoorbeeld wanneer zij ingrepen in situaties waarbij racistische opmerkingen werden gemaakt richting kinderen. Respondenten gaven aan dat kinderen zich nu beter gezien en gehoord leken te voelen. Ook vertellen verschillende respondenten dat zij nu makkelijker in gesprek gaan met ouders over racisme; als ouders racisme ervaren vanuit de school, luisteren zij hier beter naar en nemen zij dit serieus. Tevens lijkt er bij sommige respondenten meer oog te zijn voor de copingsstrategieën (zie pagina 8 voor uitleg van dit begrip) die zowel ouders als kinderen kunnen ontwikkelen in het omgaan met racisme en het begrip en inzicht hierin.

#### **Antwoord deelvraag 5: wensen en behoeften van docenten**

*De vraag was: Wat zouden de docenten eventueel nog meer nodig hebben om racisme en andere aan uitsluiting gerelateerde problemen effectief aan te pakken in hun dagelijkse werkpraktijk?*

Respondenten hebben doorgaans ervaren dat de leergang minder gericht was op de directe onderwijspraktijk. Dat vonden ze niet allemaal een probleem, omdat zij de leergang hebben ervaren als zeer leerzaam op het gebied van kennis over racisme, uitsluiting en discriminatie. Een aanzienlijk deel van de respondenten heeft wel praktische handvaten gemist. Zij hadden bijvoorbeeld graag gewerkt met gesprekstechnieken en concrete casussen waarmee ze bepaalde situaties in de klas en op school zouden kunnen oefenen. Als er een vervolg zou komen, zouden veel respondenten graag meer die praktische kant willen. Gedacht wordt onder meer aan handvaten over hoe om te gaan met de weerstand van collega's, omdat racisme een lastig thema kan zijn om met collega's te bespreken. Ook willen ze graag handvaten voor het samen met collega's werken aan structurele veranderingen op school. Een aandachtspunt zou ook de diversiteit in de groep met deelnemers kunnen zijn:

deelnemers ervoeren het les krijgen met een diverse groep mensen (dus verschillend in o.a. afkomst) als waardevol en als het merendeel alleen witte deelnemers was, ervoerde men dat als minder positief. In het geheel genomen zien veel respondenten uit naar een vervolg, omdat zij de leergang zo positief hebben ervaren.

## Aanbevelingen

1. De leergang wordt door de meeste respondenten in dit onderzoek ervaren als nuttig tot zeer nuttig. Veel deelnemers ervaren onder meer dat ze beter zijn gaan begrijpen wat racisme en discriminatie betekenen, hoe het is ontstaan, hoe je het herkent in de praktijk en over hoe je dit bespreekbaar maakt. Het bewustzijn ten aanzien van discriminatie en racisme lijkt daarmee vergroot te zijn onder het merendeel van de deelnemende docenten waarmee is gesproken in dit onderzoek. In het kader van de aanpak van racisme en discriminatie in het onderwijs, zou het daarom raadzaam zijn om de leergang blijvend beschikbaar te maken voor alle docenten en andere onderwijsprofessionals (zoals managers en directeuren) van zowel de basisschool, middelbare school, middelbaar beroepsonderwijs als andere onderwijstypen.
2. Aan te raden is om de mogelijkheden te verkennen voor een aanvulling op de leergang waarin het leren van praktische handvaten centraal staat. Het gaat dan onder meer om het leren in situaties van racisme goed te handelen; naar leerlingen/studenten toe, maar ook naar ouders en mededocenten. Dus: hoe reageer je wanneer je racisme signaleert, maar ook wanneer een leerling of ouder racisme heeft ervaren? Tevens kan het raadzaam zijn om ook aandacht te geven aan hoe docenten de preventie van racisme en discriminatie vorm kunnen geven op hun school en in hun klas op een effectieve manier. Aan te bevelen is om docenten en andere onderwijsprofessionals hierbij kennis aan te reiken over wat werkt (en wat niet), in het verminderen van vooroordelen, stereotypen en discriminatie onder leerlingen/studenten en onder collega's (zie [dit dossier 'Wat werkt bij het verminderen van discriminatie'](#) voor een bundeling van deze kennis), zodat zij een lesaanbod voor zowel collega's als voor leerlingen kunnen inrichten, maar ook bijvoorbeeld leren om met weerstand op dit thema om te gaan.
3. Wij raden aan om te verkennen of het mogelijk is om een nog andere versie van de leergang te ontwikkelen voor docenten (en ander onderwijzend personeel, denk bijvoorbeeld aan onderwijsassistenten) die minder academisch zijn ingesteld en minder gewend of vaardig zijn in het verwerken van veel theorie (in het Engels). Veel van de docenten die wij hebben gesproken, vonden de sterk theoretische kant van de leergang vaak juist interessant, maar zij merkten ook dat anderen hierop afhaakten en een aantal respondenten ervoerden zelf ook dat zij de leergang moeilijk vonden om te volgen. Omdat het leren over racisme en overige vormen van structurele uitsluiting voor iedere docent nuttig is, zouden wij dus aanraden om te verkennen of het mogelijk is, om naast de huidige leergang, een variant te ontwikkelen die toegankelijker is voor een bredere doelgroep.
4. Het zou nuttig kunnen zijn om te verkennen of er nog een ander aanbod nodig is voor docenten die niet openstaan of zelfs ronduit negatief staan tegenover het bespreekbaar maken en aanpakken van racisme (en daarmee het volgen van een leergang hierover). In dit onderzoek spraken we met één docent die erg negatief was over de leergang en dat wat daarin geleerd werd. Maar mogelijk zijn er meer docenten met een vergelijkbare houding. Voor deze (naar verwachting kleine groep) docenten, kan het relevant zijn om na te gaan hoe zij op een andere manier bereikt kunnen worden met een geheel ander aanbod dat allereerst gericht is op leren onderschrijven van het belang van de aanpak van racisme en discriminatie.

**Beperkingen van het onderzoek**

Dit betreft een kwalitatief 'ervaren baat' onderzoek. Dat betekent dat de beleving en de ervaring van de respondenten het uitgangspunt vormen. Wij krijgen op die manier zicht op wat zij zelf hebben ervaren als de meerwaarde van de leergang en dit is daarmee een nuttige manier van evalueren. Echter, dit betekent dat op basis van dit onderzoek niet met zekerheid vastgesteld kan worden of de docenten en andere onderwijsprofessionals die meededen aan de leergang die wij hebben gesproken, ook daadwerkelijk van houding en gedrag zijn veranderd; daarvoor zou een Randomized Control Trial nodig zijn (zie bijvoorbeeld Bryman, 2008), waarbij geïnteresseerden in de leergang willekeurig worden ingedeeld in een groep die wel de leergang volgt en een groep die niet de leergang volgt en waarbij daarvoor en daarna bij allebei de groepen de houding en het gedrag worden gemeten. Echter, deze methode heeft ook weer beperkingen, want anders dan een 'ervaren baat', geeft zo'n type onderzoek minder zicht op wat de doelgroep zelf heeft ervaren dat het effect was (Machielse, 2015).

Een andere beperking van een 'ervaren baat' onderzoek is, dat het vaak betekent, zoals ook in dit geval, dat onderzoekers alleen kunnen spreken met deelnemers die zich daarvoor vrijwillig aanmelden. Het valt niet uit te sluiten dat deelnemers die minder tevreden zijn met de interventie (in dit geval de leergang 'Inclusief onderwijs'), om die reden niet willen deelnemen aan een interview hierover. Echter, we hebben in dit onderzoek ook gesproken met enkele minder tevreden respondenten (en één echt ontevreden respondent), dus in ieder geval is duidelijk dat niet alle kritische deelnemers een interview uit de weg zijn gegaan. De beloning (een cadeaubon van € 40,-), bedoeld om de drempel te verlagen om deel te nemen, heeft hier mogelijk ook aan bijgedragen.

# BRONNEN

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

Assari, S. (2018). Interaction between race and gender on implicit racial bias against Blacks. *Epidemiology and Health System Journal*, 5(2), 43-49.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.

Blair, I. V. (2013). Implicit stereotypes and prejudice. *Cognitive social psychology*, 354-369.

Bureau Omlo. (2014). *Copingstrategieën bij ervaringen van discriminatie. Een verkennende literatuurstudie*. Bureau Omlo.

Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.

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

Essed, P. (1984). *Alledaags racisme*. Amsterdam: Sara.

Felten, H., Does, S., De Winter Koçak S., Asante, A., Andriessen I., Donker R., & Brock, A. (2021). *Institutioneel racisme in Nederland: De aanwijzingen uit de wetenschappelijke literatuur op vier domeinen op een rij*. Utrecht: Kennisplatform Inclusief Samenleven.

Flikweert, M. & Melief, W. (2000). *Clënten over het maatschappelijk werk. Een metastudie naar tevredenheidsonderzoek van maatschappelijk werk*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Glaser & Strauss (1967) *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick (U.S.A.): Aldine Transaction, A Division of Transaction Publishers.

Gordijn, E. & Wigboldus, D. (2013) Stereotypen. In: *Sociale psychologie*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.

Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 114523.

Hewstone, M., Stroebe, W., Jonas, K. (2015) *Introduction to social psychology*. West Sussex: Wiley.

King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.

Machielse, A. (2015). *Ouderen in sociaal isolement. Ervaren baat van hulp*. Utrecht: Movisie.

McIntosh, P. (1990). *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*. Geraadpleegd op 4-602024 van: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355141.pdf#page=43>

Neville, H. A., Lilly, R. L., Duran, G., Lee, R. M., & Browne, L. (2000). Construction and initial validation of the color-blind racial attitudes scale (CoBRAS). *Journal of counseling psychology*, 47(1), 59.

Soeterik, I. M., Hanna, F., & Öztemir, T. (2023). Learning about racism: A week-by-week qualitative exploration of two white Dutch primary student teachers' emotional responses during a Critical Race Theory based course. *Studies in Educational Evaluation*, 78, 101282.

Spanierman, L. B., Beard, J. C., & Todd, N. R. (2012). White men's fears, White women's tears: Examining gender differences in racial affect types. *Sex Roles*, 67, 174-186.

Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research*, 17(10), 1372-1380.

Vijlbrief, A. & Felten, H. (2008) *Samen sterk met een GSA. Onderzoek naar de ervaren baat van GSA's onder LHBT-leerlingen op het vmbo*. Utrecht: Movisie.

Yi, J., Neville, H. A., Todd, N. R., & Mekawi, Y. (2023). Ignoring race and denying racism: A meta-analysis of the associations between colorblind racial ideology, anti-Blackness, and other variables antithetical to racial justice. *Journal of Counseling Psychology*, 70(3), 258.