UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

# Multiculturele contacten in het onderwijs: leerlingen ontmoeten elkaar

Schuitema, J.; Veugelers, W.

**Publication date**
2008
**Document Version**
Final published version

Link to publication

**Citation for published version (APA):**
Schuitema, J., & Veugelers, W. (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs: leerlingen ontmoeten elkaar*. (Pedagogische kwaliteit; No. 72). Onderzoeksalliantie Pedag. Dimensie vh Onderw/ILO, UvA/ UvH. http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/PK72_Multiculturele%20contacten%20in%20het%20onderwijs.pdf

**General rights**
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

*UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)*

Download date:08 Sep 2026

KORTLOPEND ONDERWIJSONDERZOEK PO VO MBO

*Pedagogische kwaliteit* 72

# Multiculturele contacten in het onderwijs

*Leerlingen ontmoeten elkaar*

Jaap Schuitema
Wiel Veugelers

# MULTICULTURELE CONTACTEN IN HET ONDERWIJS

*Leerlingen ontmoeten elkaar*

Jaap Schuitema
Wiel Veugelers

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Schuitema, J. & Veugelers, W., m.m.v. Joanne Veluwenkamp

Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar/
J. Schuitema & W. Veugelers, m.m.v. Joanne Veluwenkamp 2008, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universteit van Amsterdam.

ISBN 978-90-78087-18-2

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij electronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:
Instituut voor de Lerarenopleiding
Spinozastraat 55, 1018 HJ Amsterdam
Telefoon: 020-5251291
www.ilo.uva.nl
Copyright © Instituut voor de lerarenopleiding, 2008

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.*

# Inhoud


| | | |
|---|---|---|
| Woord vooraf | | 5 |
| Samenvatting | | 7 |
| 1 | Theoretische verkenning | 11 |
| | 1.1 De contacthypothese | 11 |
| 2 | Casestudie 1: Lonsdalers en allochtonen | 17 |
| | 2.1 Interviews met de afdelingsleiders | 18 |
| | 2.2 Interviews met de leerlingen | 27 |
| | 2.3 Conclusie verschillende groepen in school | 32 |
| 3 | Casestudie 2: Ontmoetingsproject van meerdere scholen in een stad | 35 |
| | 3.1 Uitwisseling gymnasium en ISK | 36 |
| | 3.2 Uitwisseling gymnasium en vmbo | 38 |
| | 3.3 Conclusie ontmoetingen | 41 |
| 4 | Casestudie 3: Uitwisseling tussen stad en platteland | 43 |
| | 4.1 Inleiding | 43 |
| | 4.2 Methode van onderzoek | 45 |
| | 4.3 Observaties | 48 |
| | 4.4 Interviews docenten | 51 |
| | 4.5 Interviews leerlingen en kwalitatief gedeelte van de vragenlijst | 60 |
| | 4.6 Kwantitatief onderzoek | 68 |
| | 4.7 Conclusie en discussie casestudie 3 | 73 |
| 5 | Conclusie en discussie geheel onderzoeksproject | 79 |
| Referenties | | 85 |
| Publicaties in de reeks ‘De Pedagogische Dimensie | | 87 |

# Woord vooraf

Jongeren groeien op in een samenleving die zich kenmerkt door toenemende diversiteit: diversiteit in culturen, levensbeschouwingen, opvattingen en gedragingen. Het kunnen omgaan met diversiteit en het positief kunnen waarderen van diversiteit wordt beschouwd als een essentiële kwaliteit van het leven in de moderne samenleving (Banks, 2004). In het onderwijs ontmoeten jongeren elkaar; zij kunnen er kennis maken met diversiteit en zij leren tevens om te gaan met deze diversiteit. De samenleving en de overheid hechten veel belang aan deze vormende functie van het onderwijs. Scholen worden geacht een bijdrage te leveren aan burgerschapsvorming. De kernbegrippen daarbij zijn 'actieve participatie' en 'sociale integratie'.

Maar de meeste scholen zijn geen afspiegeling van de culturele diversiteit van de samenleving. Veel scholen zijn vanuit etnisch en sociaal cultureel perspectief eenzijdig samengesteld. Door de politiek is deze paradox tussen gewenste burgerschapsvorming en concrete leermogelijkheden in scholen erkend. Daarbij is niet gekozen voor maatregelen die de diversiteit van scholen bevorderen, maar voor het stimuleren van het met elkaar in contact brengen van leerlingengroepen van verschillende scholen. In de onderwijspraktijk zien we dan ook allerlei initiatieven waarbij leerlingen elkaars scholen bezoeken en waarbij leerlingen van verschillende scholen gezamenlijk projecten doen. We zien echter ook dat scholen de diversiteit die er in scholen zelf al is, beter pedagogisch proberen te benutten.

De centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek is: 'Welke leerervaringen zijn mogelijk wanneer leerlingen van diverse culturen kennis maken met elkaar en wat is de invloed daarvan op hun burgerschapsvorming?' Het onderzoek is een samenvoeging van vragen, ingediend door het CBOO en het VOO. Aangezien dit thema niet exclusief speelt in het openbaar onderwijs, is het onderzoek los van denominaties in het onderwijs uitgevoerd.

Om de vraagstelling scherper te krijgen en om meer zicht te krijgen op factoren die van invloed zijn op leereffecten, is gestart met een beknopte literatuurstudie. Vervolgens rapporteren we over drie casestudies. Deze casestudies hebben elk een eigen thematiek en een eigen onderzoeksmethodologie. De eerste casus betreft een onderzoek naar de problemen tussen twee groepen in een school en de aanpak daarvan door schoolleiding en docenten. Het onderzoek betreft interviews met de betrokken

leerlingen en docenten. De tweede casus is een ontmoeting van leerlingen van twee scholen die verschillen in sociale en culturele achtergrond. Het is een meer etnografische studie, uitgevoerd door Joanne Veluwenkamp, onderzoeksassistent aan de Universiteit voor Humanistiek. De derde casus is een gezamenlijk project van leerlingen uit een grote stad en leerlingen van het platteland; de verschillen zijn vooral cultureel en etnisch. De casestudie bestaat uit interviews met docenten en leerlingen, observaties en het toetsen van attitudes voor en na het project. Wij sluiten het rapport af met conclusies en discussie.

Het onderzoek is uitgevoerd door het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam in samenwerking met de Universiteit voor Humanistiek. Wij danken de scholen en vooral ook de leerlingen die hebben meegewerkt aan deze studie. Opvallend was de grote openheid waarmee leerlingen en docenten spraken over hun onderwijspraktijk, de omgang met elkaar en hun persoonlijke gevoelens.

# Samenvatting

Scholen worden geacht een bijdrage te leveren aan de burgerschapsvorming van jongeren. Een belangrijk onderdeel daarvan is om leren gaan met diversiteit. Om leerlingen kennis te laten maken met diversiteit, worden scholen vanuit de politiek gestimuleerd om groepen leerlingen met verschillende sociale en culturele achtergronden met elkaar in contact te brengen. In dit onderzoek proberen we meer zicht te krijgen op wat de ervaringen in de onderwijspraktijk zijn met het in contact brengen van verschillende groepen leerlingen. Het onderzoek bestaat uit een beknopte literatuurstudie en drie casestudies van praktijkvoorbeelden.

Uit de literatuur blijkt dat contact tussen sociale of culturele groepen tot positievere attitudes ten opzichte van andere groepen kan leiden, maar dat dit niet vanzelfsprekend is. Het is belangrijk dat er tijdens het contact persoonlijk interactie ontstaat en dat de angst en onzekerheid die gepaard gaan met contact met andere groepen mensen verminderd worden. Statusverschillen en competitie tussen groepen kunnen de attitudes negatief beïnvloeden. Samenwerking tussen groepen lijkt de beste manier om van een ontmoeting tussen groepen een positieve ervaring te maken; wanneer groepen samenwerken aan gemeenschappelijke doelen, ontstaan er gemakkelijker persoonlijke gesprekken en ontdekt men sneller een gedeelde identiteit.

Dat contact niet altijd tot positieve attitudes ten opzichten van elkaar hoeft te leiden, blijkt uit de eerste casestudie. Het betreft hier een onderzoek naar de problemen tussen een groep Lonsdale-jongeren en een groep die grotendeels bestond uit leerlingen van allochtone afkomst. Doormiddel van gesprekken met beide groepen onder leiding van drie afdelingsleiders heeft de school de leerlingen gestimuleerd met elkaar in gesprek te gaan. Tegelijkertijd werd er door de schoolleiding direct gereageerd op nieuwe incidenten die plaats vonden in de school. Daarna hebben beide groepen meegewerkt aan een documentaire over het conflict. Uit interviews met de betrokken afdelingsleiders en leerlingen blijkt dat de aanpak van de school heeft geleid tot een gedragsverandering bij leerlingen. De problemen zijn afgenomen en leerlingen zijn daarnaast tot op zekere hoogte anders over elkaar gaan denken. Leerlingen gaven aan dat ze geleerd hebben niet te veel op vooroordelen af te gaan. Volgens de afdelingsleiders is het bij een dergelijk conflict belangrijk om de leerlingen als individu te benaderen en geen partij te kiezen. Samenwerking blijkt daarbij een goede manier om echt tot elkaar te komen.

De tweede casus betreft een ontmoeting van leerlingen van Nederlandse afkomst van een gymnasium met twee andere scholen. De ene helft van de leerlingen van het gymnasium had een ontmoeting met leerlingen van de Internationale Schakel Klassen (ISK), een openbare school voor de leerlingen die geen of weinig Nederlands spreken.
De andere helft van de leerlingen had ontmoetingen met leerlingen van een openbare school voor vmbo met veel allochtone leerlingen. De resultaten verschilden per uitwisseling. Over de uitwisseling met het ISK waren leerlingen zeer positief; de leerlingen hebben hun blik verruimd en veel geleerd over zichzelf, hun eigen cultuur en over de ander en diens cultuur. Over de uitwisseling met het vmbo waren de gymnasiumleerlingen echter minder positief; ze vonden de leerlingen van het vmbo luidruchtig en ook een beetje asociaal. Wel zeiden de gymnasiumleerlingen veel geleerd te hebben over de andere leerlingen. Hoewel de uitwisselingen van de gymnasiumleerlingen met het ISK en het vmbo dus niet altijd tot positieve ervaringen hebben geleid, was het voor veel leerlingen wel een zinvolle ervaring.

De derde casus is een uitwisselingsproject tussen leerlingen van een school uit een grote stad en leerlingen van een school uit een kleine stad gelegen in het platteland. Er werden interviews afgenomen bij docenten en leerlingen, observaties gedaan en de attitudes van leerlingen werden kwantitatief gemeten, voor en na de uitwisseling.
Het bleek achteraf moeilijker dan verwacht om leerlingen te stimuleren met elkaar in contact te komen. De activiteiten die bedoeld waren om interactie te stimuleren, werkten volgens de docenten en leerlingen redelijk tot goed, maar zodra die activiteiten waren afgelopen, trokken de leerlingen zich weer terug binnen hun eigen groep. Verder laat de casestudie zien dat wanneer de groepen duidelijk zichtbaar zijn als groep, dit invloed heeft op de beeldvorming. Het is dus belangrijk om de groepen vanaf het begin te mixen. Persoonlijk interactie tussen leerlingen van verschillende groepen leek het beste tot stand te komen toen leerlingen moesten samenwerken op individueel niveau.
De resultaten van het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek laten zien dat de uitwisseling niet heeft geleid tot grote veranderingen in attitudes bij leerlingen ten opzichte van verschillende culturele en sociale groepen. Opvallend is dat de etnische groepen die het meest vertegenwoordigd waren in de uitwisseling, Nederlanders en Surinaamse Nederlanders, al bij de voormeting door beide groepen het meest positief werden beoordeeld.
De uitwisseling heeft vooral opgeleverd dat leerlingen een beter beeld hebben gekregen van de andere groep leerlingen. De leerlingen ontdekten daarbij dat ze meer

overeenkomsten hadden dan verwacht. Leerlingen hebben geleerd dat ze toch wel vooroordelen hadden waarvan zich niet bewust waren en dat je daar niet op af moet gaan.

Concluderend kan er gesteld worden dat de casestudies bevestigen dat het tijdens een uitwisseling tussen verschillende sociale en culturele groepen belangrijk is dat er interactie ontstaat op individueel niveau. Het lijkt essentieel dat leerlingen elkaar minder gaan zien als lid van een groep en meer als een individueel persoon. De casestudies laten ook zien dat contact leggen tijdens een uitwisseling voor veel leerlingen moeilijk is; leerlingen moeten daarin gestuurd en begeleid worden. Zoals ook uit de literatuur naar voren komt, blijkt uit de casestudies dat samenwerken een erg goede manier is om persoonlijk contact te bevorderen. Het is dus belangrijk om opdrachten te bedenken waarbij leerlingen in kleine groepjes moeten samenwerken. Wat ook van belang lijkt te zijn, is dat de groepen niet te veel van elkaar verschillen en dat er voldoende raakvlakken zijn.
Het onderzoek laat zien dat uitwisselingsprojecten de horizon van leerlingen kunnen verbreden. Attitudeveranderingen ten opzichte van de andere groepen werden in de onderzochte projecten niet echt bereikt; wel laten de casestudies zien dat contact tussen leerlingen kan leiden tot een opener houding en dat leerlingen zich bewuster worden van vooronderstellingen die zij hebben ten opzichte van andere groepen.

# 1 Theoretische verkenning

De overkoepelende onderzoeksvraag is 'Welke leerervaringen zijn mogelijk wanneer leerlingen van diverse culturen kennis maken met elkaar en wat is de invloed daarvan op hun burgerschapsvorming?' Deze onderzoeksvraag is verder uitgewerkt en uitgesplitst naar specifieke deelvragen betreffende de literatuurstudie en de casestudies.

*Algemeen ( literatuuronderzoek):*

- Wat zijn de effecten van contacten tussen groepen op de wijze waarop mensen tegen andere groepen aankijken en wat zijn de voorwaarden voor het realiseren van positieve attitudeveranderingen?

*In de onderwijspraktijk (casestudies):*

1) Wat wordt er door scholen in de praktijk gedaan om leerlingen van diverse culturele en sociale groepen met elkaar in contact te brengen en met welk doel?
2) Wat leren leerlingen van contacten met leerlingen van een andere culturele of sociale groep?
3) Wat zijn de voorwaarden voor het realiseren van positieve leereffecten bij het in contact brengen van verschillende groepen leerlingen?

## 1.1 De contacthypothese

Het idee dat contact tussen culturele of sociale groepen een positieve invloed heeft op hoe er over de mensen in de andere groep gedacht wordt, gaat ver terug. Allport formuleerde al in 1954 de 'contacthypothese'. Contact met leden van andere groepen vermindert vooroordelen over die groep, mits er aan een aantal voorwaarden is voldaan: gelijke status, gemeenschappelijke doelen, samenwerking tussen groepen en de steun van autoriteiten, de wet of gewoonten. Sindsdien is er veel onderzoek gedaan naar deze hypothese. Een uitgebreide meta-analyse naar de contacthypothese (515 onderzoeken) van Pettigrew en Tropp (2006) bevestigt dat contact met een andere sociale of culturele groep leidt tot positievere attitudes ten opzichte van die groep. Dit effect bleek generaliseerbaar naar de gehele groep en niet alleen naar de leden van die groep waarmee contact was geweest. Ook bleek het effect generaliseerbaar naar andere groepen – dus contact met bijvoorbeeld Turken zou ook leiden

tot minder vooroordelen ten opzichte van Marokkanen. De resultaten zijn echter nogal heterogeen en het effect van contact kan per situatie enorm verschillen. Onder bepaalde omstandigheden kan contact leidden tot positievere attitudes, maar contact zou volgens sommige onderzoeken ook negatief kunnen zijn. Uit een onderzoek van Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman, & Lageweg (2007) blijkt dat de etnische samenstelling van de klas niet of nauwelijks effect heeft op de attitudes van leerlingen jegens kinderen met een andere etnische achtergrond. Dit bevestigt dat contact tussen verschillende sociale en culturele groepen niet altijd leidt tot positievere attitudes ten opzichte van de andere groep.

De vraag zou dus niet moeten zijn óf contact tussen groepen een positief effect heeft, maar hóe contact tot positieve effecten zou kunnen leidden. Wat zijn de voorwaarden voor attitudeveranderingen na contact met een andere sociale of culturele groep? Pettigrew en Tropp (2006) hebben naar de vier voorwaarden van Allport (1954) gekeken. Het bleek dat er te weinig onderzoek was waarin duidelijk gerapporteerd werd of er aan de vier voorwaarden is voldaan om per voorwaarde een uitspraak te kunnen doen over het effect daarvan. De onderzoekers hebben daarom per onderzoek een inschatting gemaakt of er aan de vier voorwaarden gezamenlijk is voldaan. Uit hun meta-analyse blijkt dat contact tussen groepen ook een effect heeft zonder dat aan deze voorwaarden is voldaan, maar dat deze voorwaarden wel een bevorderende werking hebben.

Om er achter te komen welke factoren belangrijk of zelfs noodzakelijk zijn voor een positief effect gaan we eerst in op een aantal mogelijke verklaringen voor het effect van contact op de attitude. Pettigrew en Tropp (2006) verklaren het positieve effect van contact door het ‘mere exposure’ effect (Lee, 2001). Uit onderzoek blijkt dat wanneer mensen vaker geconfronteerd worden met een bepaalde stimulus, zij die positiever gaan beoordelen. Dit zou mogelijk ook kunnen gelden voor contact met sociale of culturele groepen. Een tweede verklaring is dat het positieve effect een gevolg zou zijn van ‘cognitieve dissonantie reductie’(Festinger, 1957). Het uitgangspunt is: streven mensen ernaar dat hun gedrag consistent is met hun opvattingen? Dat doen ze niet alleen door te handelen op basis van hun attitudes, maar ook omgekeerd. Wanneer mensen omgaan met mensen van een andere sociale of culturele groep, past dit niet bij een negatief beeld van deze groep en zullen mensen hun beeld aanpassen aan hun gedrag. Het gevolg is dat hun attitude ten opzichte van de andere groep positiever wordt. Deze laatste verklaring impliceert dat het belangrijk is dat mensen niet het gevoel hebben dat ze gedwongen worden tot contact, maar dat ze vrijwillig contact zoeken. Verder zeggen deze verklaringen eigenlijk dat er altijd

een positieve werking van contact uitgaat. Ze bieden echter weinig aanknopingspunten om factoren te benoemen die belangrijk of noodzakelijk zijn.

Een aantal andere en meer recente verklaringen zijn gebaseerd op de 'sociale identiteittheorie' (Tajfel & Turner, 1986) en de daaruit voortvloeiende 'zelfcategorisatietheorie' (Turner et al., 1987). Het uitgangspunt van deze theorieën is dat mensen een zelfconcept hebben dat bestaat uit meerder sociale identiteiten. De context van een situatie kan er toe leiden dat bepaalde sociale identiteiten op de voorgrond komen: als je bijvoorbeeld in het buitenland bent, word je je meer bewust van je Nederlandse identiteit. Een andere aanname is dat mensen altijd geneigd zijn een positief zelfbeeld te generen. Als gevolg van deze aannames voorspelt de sociale identiteitstheorie dat wanneer een bepaalde groepsidentiteit op de voorgrond komt, er een mechanisme in werking treedt waarbij mensen van dezelfde groep (ingroup) positiever gewaardeerd worden dan mensen van een andere groep (outgroup). Verder voorspelt de theorie dat de ingroup als een meer heterogene groep mensen wordt gezien dan de outgroup. De outgroup wordt sneller als een homogene groep gezien en stereotyperingen spelen een grote rol bij de beeldvorming over deze mensen. Deze mechanismen kunnen samen leiden tot de vorming van een negatief beeld van mensen van andere sociale en culturele groepen, dat grotendeels gebaseerd is op vooroordelen.

De eerste verklaring, gebaseerd op de sociale identiteitstheorie, is het 'decategorization model' (Brewer & Miller, 1984). Volgens deze theorie doet contact de grenzen tussen groepen vervagen. Wanneer mensen in contact komen met leden van een andere groep, wordt de outgroup als meer divers ervaren. De relatie met de leden van de andere groep krijgt een meer interpersoonlijk karakter en het onderscheid tussen de groepen komt minder op de voorgrond te staan. De situatie wordt dus in minder mate ervaren als een 'intergroupsetting' en mensen gaan elkaar meer als individuen zien. De mechanismen die leiden tot een negatief beeld en vooroordelen werken dan minder door. Het is volgens deze theorie belangrijk dat er persoonlijk interactie ontstaat tussen de leden van de verschillende groepen en dat de nadruk komt te liggen op individuele eigenschappen. Signalen die de groepsidentiteit benadrukken, zoals statusverschillen tussen groepen of visuele signalen, hebben daarentegen een negatieve invloed op de attitudevorming. Nauw verwant aan deze theorie is het 'common ingroup identity model' (Gaertner & Dovidio, 2000). Wanneer verschillende groepen met elkaar in contact komen, ontstaat er volgens dit model een nieuwe ingroup, die de outgroup vervangt. Door het contact ontstaat er een nieuwe gezamenlijke identiteit, die meer naar voren komt dan de oorspronkelijke groepsidentiteiten. Vol-

gens deze theorie is het bij contact tussen groepen vooral belangrijk dat er gezamenlijke doelen en een gedeeld belang bestaan.

Volgens Brown en Hewstone (2005) is er echter een probleem met bovenstaande verklaringen. Zij vragen zich af hoe het contact tussen groepen kan leiden tot een positievere attitude naar de gehele outgroup, als de grens met de outgroup is vervaagd. Er moeten volgens Brown en Hewstone juist wel duidelijke grenzen zijn tussen de groepen, anders is er geen sprake meer van intergroepcontact en zal er geen generalisatie plaatsvinden naar de rest van de outgroup. Wat belangrijk is tijdens het contact tussen groepen, is dat er informatie komt over de andere groepsleden, zodat stereotyperingen ontkracht kunnen worden. Dit leidt tot de paradoxale voorspelling dat er een attitudeverandering optreedt als er informatie komt die tegenstrijdig is met de stereotyperingen, maar dan wel over personen die gezien worden als typisch voor de groep. Ook bij deze verklaring zijn persoonlijke gesprekken tussen leden van verschillende groepen belangrijk; bij die gesprekken komen individuele eigenschappen naar voren waardoor stereotype denkbeelden ontkracht kunnen worden. Tegelijkertijd moet echter duidelijk zijn dat het om een intergroepcontact gaat.

Een andere factor die een belangrijke bemiddelende werking heeft is de 'intergroup anxiety' die tijdens het contact ontstaat (Brown & Hewstone, 2005). Wanneer iemand in contact komt met mensen die duidelijk tot een andere groep behoren, ontstaat er een gevoel van angst (Stephan & Stephan, 1985). De leden van de andere groep hebben onbekende gewoontes en omgangsvormen, waardoor er een gevoel van onzekerheid ontstaat over hoe je je moet gedragen; er ontstaat angst om in verlegenheid te worden gebracht of afgewezen en gediscrimineerd te worden. Contact tussen verschillende groepen is dus op zichzelf een gebeurtenis die angst oproept bij mensen. Contact kan hierdoor juist leiden tot negatiever attitudes ten opzichte van de andere groep. Het verloop van het contact tussen groepen kan het gevoel van onzekerheid en angst positief of negatief beïnvloeden. Intergroup anxiety blijkt samen te hangen met de mate waarin de verschillen tussen groepen op de voorgrond komen te staan (Brown & Hewstone, 2005). Ook hier is het dus belangrijk dat er individuele interactie ontstaat. Statusverschillen en competitie tussen groepen kunnen de angst eveneens verhogen. . Samenwerken met een gemeenschappelijk doel kan een remmende werking hebben op die angst. Verder blijkt ook dat de angst minder wordt naarmate er frequenter ontmoetingen plaatsvinden.

### 1.1.1 Consequenties voor ontmoeting tussen culturen in het onderwijs

Bij wijze van samenvatting kan er op basis van de literatuur over de contacthypothese een aantal aandachtspunten genoemd worden voor docenten en schoolleiders die betrokken zijn bij een project dat zich richt op contact tussen leerlingen van verschillende culturele of sociale groepen.

1) Het is belangrijk dat er tijdens het contact tussen groepen persoonlijke interactie ontstaat, waarbij de leden van verschillende groepen elkaar minder als groepsleden gaan zien en meer als individuen, terwijl het tegelijkertijd toch duidelijk blijft dat het om een ontmoeting gaat tussen verschillende groepen.
2) Daarnaast is het belangrijk dat docenten er rekening mee houden dat ontmoetingen met leerlingen met een andere sociale of culturele achtergrond angst met zich mee kan brengen. Docenten kunnen bijdragen aan het verminderen van intergroup anxiety door de ontmoeting goed voor te bereiden. Ook tijdens het contact kunnen docenten bijdragen door deze contacten goed te begeleiden en zo proberen ruzies en onderlinge spanningen te voorkomen en interactie tussen leerlingen te bevorderen.
3) Samenwerken lijkt de sleutel tot succes te zijn (zie b.v.b. Desforges et al., 1991). Statusverschillen en competitie tussen groepen kunnen de intergroup anxiety verhogen. Samenwerken aan gemeenschappelijke doelen zouden statusverschillen en de intergroup anxiety kunnen doen verminderen. Door samenwerken ontstaan er makkelijker persoonlijke gesprekken en een gedeeld belang bevordert het ontstaan van een gedeelde identiteit.

# 2 Casestudie 1: Lonsdalers en allochtonen

De eerste casestudie betreft een conflict tussen verschillende groepen leerlingen op een school in een voorstad van één van de vier grote steden. Op deze school ontstond een langlopend en escalerend conflict tussen een groep jongeren die we hier zullen aanduidden als de Lonsdalegroep en een meer heterogene en minder duidelijk afgebakende groep met daarin zowel leerlingen van allochtone als autochtone afkomst. Het grootste deel van deze groep was echter allochtoon (voornamelijk jongens van Marokkaanse en Surinaamse afkomst). We zullen de groep daarom aanduiden als 'de allochtonen'.

De Lonsdalegroep bestond uit een vaste kern van ongeveer tien leerlingen, met daaromheen nog een aantal anderen. Deze leerlingen begonnen zich duidelijk als groep te onderscheiden door hun kleding: camouflagebroeken, kistjes en kleding van het merk Lonsdale. Daarnaast vielen ze op door hun gedrag. Ze gingen in groepsverband door de gang lopen en in het fietsenhok staan. Tussen de Lonsdalers en de allochtone groep ontstonden in het begin van het schooljaar 2004/2005 irritaties die op vechtpartijen dreigden uit te draaien. De schoolleiding greep vervolgens in en is met de leerlingen gaan praten – eerst met beide groepen apart en daarna met de groepen samen. Hierdoor zijn de spanningen afgenomen. Vervolgens heeft de school hierover samen met de betrokken leerlingen een film gemaakt.

Het gaat in deze casestudie om een christelijke scholengemeenschap voor vmbo, havo en vwo. Op de vestiging waar deze casestudie plaatsvond, zitten 1750 leerlingen. Een klein deel hiervan, ongeveer vijf procent, is allochtoon. Het merendeel van de allochtone leerlingen zit op het vmbo; daar is het aantal allochtone leerlingen ongeveer tien procent van het totaal, tegenover niet meer dan een à twee procent bij havo en vwo.

Uit dit geval blijkt eens te meer dat wanneer groepen met verschillende culturele of sociale achtergronden met elkaar in contact komen, dit niet vanzelfsprekend een positieve ervaring hoeft te zijn; er kunnen gemakkelijk conflicten ontstaan tussen groepen. Verder is dit een uitstekend voorbeeld van succesvol ingrijpen van de schoolleiding bij een conflict tussen groepen.

Het doel van deze casestudie was meer inzicht te krijgen in het ontstaan van conflicten tussen de groepen en vooral in wat een schoolleiding kan doen als een dergelijk conflict zich voordoet. Ook wilden we weten hoe het ingrijpen van de schoolleiding de leerlingen heeft beïnvloed. Om dit te onderzoeken hebben we twee afdelingsleiders (tegelijkertijd) geïnterviewd, die betrokken waren bij het bemiddelen tussen de groepen leerlingen. Daarnaast hebben we twee leerlingen geïnterviewd die behoorden tot de Lonsdalegroep en twee leerlingen die behoorden tot de groep allochtonen. We wilden er op deze wijze achter komen hoe het conflict was ontstaan en hoe de schoolleiding daarop heeft gereageerd. Verder wilde we weten wat het effect van het ingrijpen van de schoolleiding was op de leerlingen en wat ze ervan hebben geleerd.

## 2.1 Interviews met de afdelingsleiders

Bij het aanpakken van het conflict waren drie afdelingsleiders van de school betrokken: de sectordirecteur havo/vwo, de afdelingsleider vmbo en de afdelingsleider havo. De laatste twee werden gezamenlijk geïnterviewd in een sessie van ongeveer een uur.

### 2.1.1 Het ontstaan van het conflict: wat waren de eerste signalen dat er een conflict ontstond?

We vroegen de twee afdelingleiders hoe zij voor het eerst opmerkten dat er iets speelde op school. Het begon volgens hen met enkele leerlingen die zich steeds op een bepaalde plek van het schoolplein groepeerden. Deze groep droeg kleding van het merk Lonsdale, camouflagebroeken en kistjes; een outfit die de afdelingsleiders associeerden met extreemrechtse ideeën. De afdelingsleiders merkten dat er vervolgens toenemende spanningen ontstonden tussen deze groep en een groter wordende, meer heterogene groep leerlingen. De incidenten die zich voordeden waren bijvoorbeeld het verschijnen van teksten op de muren, zoals ‘ik haat xxxx’, hakenkruizen, het white powersymbool en SS-tekens. Ook liep de groep Lonsdalers erg opzichtig als groep door het gebouw, waarbij ook de Hitlergroet zou zijn gebracht. Er ontstond een andere groep leerlingen met voornamelijk allochtonen die zich hieraan ergerde. Deze ergernis begon de groep te uiten door brood of lege blikjes te gooien als de Lonsdalegroep door de gang liep en hen uit te maken voor fascisten en dergelijke. Deze groep werd steeds groter en bleef niet beperkt tot allochtone leerlingen. Ook veel autochtone leerlingen stoorden zich aan het gedrag van de Lonsdalers. Uiteindelijk kregen de afdelingsleiders signalen dat er vechtpartijen zouden uitbreken en dat er leerlingen na school zouden worden opgewacht. Dat was het moment dat de

drie mensen van de schoolleiding bij elkaar gingen zitten en besloten dat ze iets aan de situatie moesten doen.

### 2.1.2 De twee groepen

De afdelingsleiders hebben de twee groepen gevraagd om na school te komen praten. De Lonsdalers waren vrij duidelijk herkenbaar als groep. De afdelingsleiders zijn simpelweg naar het groepje dat altijd bij elkaar stond op het schoolplein gestapt en hebben gezegd: “Komen jullie eens praten”. De Lonsdalegroep bestond uit ongeveer tien leerlingen (later bleken er nog wel meer Lonsdalers te zijn, maar deze tien vormden de vaste kern van de herkenbare groep die betrokken was bij het conflict). De andere groep was minder gemakkelijk te herkennen. Die groep was veel groter en diffuser. De afdelingsleiders zijn naar een klein groepje allochtonen gestapt en hebben gevraagd of deze leerlingen iets hadden gemerkt van de genoemde spanningen. Dat was het geval. Vervolgens vroegen de afdelingsleiders aan de desbetreffende leerlingen om andere leerlingen, die ook spanningen hadden ervaren met de Lonsdalegroep, naar de bijeenkomst mee te nemen. Dit leverde uiteindelijk een groep van eveneens ongeveer tien leerlingen op, voornamelijk bestaande uit allochtone leerlingen, maar er zat ook een meisje van Nederlandse afkomst bij.

De leerlingen wilden graag praten, want zowel de allochtone leerlingen als de Lonsdalers waren niet blij met de situatie. De groep allochtonen omdat ze zich ergerden aan het voor hun provocerende gedrag van de groep Lonsdalers; de Lonsdalers voelden zich op hun beurt weer bedreigd door de veel grotere groep leerlingen die zich tegen hen had gekeerd.

### 2.1.3 De aanpak van het conflict

*Gesprekken met de beide groepen leerlingen*

De afdelingsleiders hebben eerst gesprekken gevoerd met beide groepen los van elkaar. In het eerste gesprek hebben de schoolleiders vooral vragen gesteld en geluisterd naar de leerlingen. De Lonsdalers kwamen met verwijten dat er steeds tegen hen aan werd geduwd in de gang, dat er dingen naar hen toe werden gegooid en dat ze zich uitgekotst voelden door een groot deel van de school. Er werden ook namen genoemd van leerlingen die daar het voortouw in zouden hebben genomen. De groep met allochtone leerlingen zei: “Er loopt hier een stel racisten en extreemrechtse leerlingen door de gang, die elkaar de Hitlergroet brengen.” Er volgde hierna een tweede gesprek, waarin de afdelingsleiders de beide groepen, nog steeds apart van elkaar, hebben geconfronteerd met wat de anderen over het conflict hadden gezegd. Daar konden de leerlingen dan vervolgens op reageren. Op deze manier probeerden

de afdelingsleiders meer duidelijkheid te krijgen over wat er precies was gebeurd. Er bleven echter erg veel onduidelijkheden bestaan. Op een gegeven moment hebben de afdelingsleiders daarom besloten niet verder uit te zoeken wat er nu precies allemaal gebeurd was, maar zich te richten op het voorkomen van spanningen in de toekomst.

De tweede stap was om leerlingen van beide groepen gezamenlijk te spreken. De afdelingsleiders hebben vier gesprekken gehouden met de beide groepen bij elkaar. Bij het eerste gesprek kwamen de leerlingen duidelijk als aparte groepen binnen; ze hadden zich vooraf verzameld, kwamen binnen en gingen ieder aan een kant in het lokaal zitten. De leerlingen moesten van de afdelingsleiders vervolgens in een kring gaan zitten. Tijdens deze kringgesprekken hebben afdelingsleiders geprobeerd een dialoog tussen de groepen op gang te brengen. Eerst moesten alle leerlingen zich voorstellen en iets vertellen over wat ze op school deden en in welke klas ze zaten. Vervolgens hebben de afdelingsleiders de leerlingen geconfronteerd met wat ze over elkaar hadden gezegd. Zij lieten daarna de andere groep aan het woord – die leerlingen moesten vertellen hoe het beschreven gedrag bij hen overkwam. De afdelingsleiders stimuleerden de leerlingen vervolgens om elkaar ook vragen te stellen en elkaar te vertellen wat hen dwars zat. Zij zeiden dan bijvoorbeeld: “Vertel jij nou eens aan hem wat je dwars zit?” of “Vraag eens aan hem waarom hij dat zo doet?”. Op deze manier probeerden ze persoonlijke gesprekken tussen leerlingen op gang te helpen.

*Voorkomen van incidenten*

Naast het voeren van gesprekken probeerde de schoolleiding ook de incidenten in de school aan te pakken. Er werd met de betrokken leerlingen afgesproken dat incidenten onmiddellijk gemeld moesten worden. Op gemelde incidenten werd door de schoolleiding direct gereageerd. Waar mogelijk werden beide partijen erbij gehaald en werd het conflict uitgepraat. Ook wanneer het niet mogelijk was om de verantwoordelijken te vinden, zoals bijvoorbeeld met teksten die op de muur waren geschreven, werd er toch direct actie ondernomen en werden dergelijke teksten verwijderd. Op deze manier wilde men aan de leerlingen duidelijk maken dat het de schoolleiding ernst was en dat dit soort incidenten onacceptabel was.

*Film*

Nadat er een aantal gesprekken met de beide groepen samen had plaatsgevonden, ontstond het idee om een film te maken over het conflict. Door de gesprekken was duidelijk geworden dat je minder vooroordelen hebt als je elkaar beter leert kennen.

Het leek de afdelingsleiders een goed idee deze boodschap over te brengen naar de andere leerlingen op school. Tegelijkertijd wilden de afdelingsleiders de leerlingen laten samenwerken aan een project. Een film waaraan beide groepen zouden gaan meewerken, zou volgens de afdelingsleiders beide doelen kunnen dienen. Er werd een documentairemaakster aangetrokken die tegen onkostenvergoeding de film heeft gemaakt. In de film worden de leerlingen geïnterviewd over het conflict en er worden scènes nagepeeld. Zo moest een aantal Lonsdalers met een aantal allochtone leerlingen naspelen hoe er op het schoolplein ruzie ontstond. Daarnaast werden beide groepen gevolgd tijdens een schooldag.

### 2.1.4 Resultaat volgens de schoolleiders

We vroegen de afdelingsleiders wat zij dachten dat de leerlingen van de situatie hebben geleerd en of ze anders naar elkaar zijn gaan kijken. Ten eerste meenden de afdelingsleiders te hebben bereikt dat leerlingen elkaar minder als een homogene groep zijn gaan zien. Tijdens de bijeenkomsten kwamen er gesprekken op gang, waarbij de leerlingen elkaar meer als individuen gingen benaderen.

> ‘Een jongen uit de groep allochtonen over een incident dat hij had meegemaakt, maar dat was niet met de groep Lonsdalers die we daar hadden zitten. En die Lonsdalers waren zelf ook verontwaardigd en zeiden ook dat wat er bij dat incident gebeurd was niet mocht. Bovendien zeiden ze dat zij dat niet waren. Dat was wel heel leuk. Die jongen realiseerde zich toen dat daar ook binnen die groep anders over wordt gedacht en dat je die ook niet over één kam kunt scheren.’

> ‘Toen we ze confronteerden met wat ze over elkaar hadden gezegd, reageerden de Lonsdalers met: Ja maar, dat is helemaal niet waar. Wij zijn niet rechtsextreem. Oké, wij dragen die kleding, maar dat is een uiting van onze cultuur en muziek, dat is helemaal geen uiting van rechtsextremisme. En ze maakte opmerkingen als: “Oké, dat was een geintje” of “Dat was helemaal geen Hitlergroet”.’

> ‘Op een gegeven moment moest een van die jongens vertellen wie hij was. Hij zei toen zijn naam en dat hij bij een jongen van de andere groep in de klas zat. Ja, zei die jongen, in de klas hebben we verder ook geen mot, maar buiten school wil het niet lukken. Dat

> waren mooie momenten. Dat maakte dat ze gingen zien dat er achter een groep mensen zitten.'

Daarbij viel het de afdelingsleiders op dat in de periode dat de kringsgesprekken werden gevoerd, de leerlingen zich op school minder als groep gingen gedragen. Zo gingen de Lonsdalers in de loop van de tijd toch wat minder stereotypische Lonsdalekleding dragen (bijvoorbeeld nog wel een Lonsdaleshirt, maar dan eens een keer zonder de camouflagebroek en met een gewone spijkerbroek). Ook tijdens de kringgesprekken was te merken dat de groepen minder hecht werden.

> 'Het grappige was dat in de eerste gesprekken die leerlingen echt als gescheiden blokken binnen kwamen. Bij volgende gesprekken werd de sfeer steeds losser en ze kwamen binnen en ze gingen, bijvoorbeeld, ook wat meer door elkaar heen zitten.'

Uiteindelijk ontstond er volgens de afdelingsleiders bij beide groepen meer wederzijds begrip, dat wil zeggen, tijdens de gesprekken werd er met elkaar gesproken en begrip getoond. De groepen kwamen, zoals een van de afdelingsleiders zei, 'on speaking terms' met elkaar.

> 'Op een gegeven moment vroeg een jongen: "Maar waarom doen jullie die kleren aan want dat wordt toch geassocieerd met fascisme, SS en zo." Waarop een van de Lonsdalers antwoordde: "Ja maar daar doe ik het helemaal niet voor" en hij ging uitleggen waarom hij dan wel die kleren droeg. Vervolgens bleef die ene jongen volhouden: "Ja maar ondertussen denkt men wel dat…" Daar kom je dan niet echt uit, maar op zich was die denktrant prima. Ze gingen zien dat je ook kistjes aan kunt doen zonder dat je elkaar in elkaar wil trappen, zal ik maar zeggen.'

Dat betekent niet dat de afdelingsleiders het idee hadden dat leerlingen diep van binnen anders zijn gaan denken. Dat was ook niet het belangrijkste doel. Het was voor de schoolleiding vooral belangrijk dat het conflict opgelost werd en dat er geen incidenten meer voor zouden komen.

> 'Ja, ik bedoel de insteek was niet dat we nou per se eens moesten worden. Dat hebben wij ook duidelijk gezegd. Soms kun je het niet met elkaar eens worden, maar dan hoef je ook niet met elkaar op de

vuist. Dus soms bleven die gesprekken wel eens hangen in “Wij vinden dus dit” en “Wij vinden dus dat”. Oké dat kan, maar daar gaan we niet over knokken. En daar konden we heel snel mee verder. Dat liep zo goed.’

Volgens de geïnterviewde afdelingsleiders is de opzet op dat punt geslaagd. Incidenten namen gedurende de periode dat de gesprekken plaatsvonden af en aan het eind van het schooljaar waren er geen merkbare spanningen meer tussen de groepen leerlingen. Leerlingen zijn misschien niet anders gaan denken over elkaar of over groepen mensen, maar er heeft volgens de afdelingsleiders wel een gedragsverandering plaatsgevonden. De leerlingen hebben er volgens hen wel iets van geleerd, namelijk dat je met verschillen in opvatting anders kunt omgaan. Je kunt er over praten. Je hoeft het niet eens te worden, maar er hoeft ook niet gevochten te worden. Daarbij is het volgens de afdelingsleiders ook een belangrijk winstpunt dat het groepsproces en de groepsvorming doorbroken is. Er zijn ook nu nog steeds leerlingen die Lonsdalekleding dragen, maar die gedragen zich niet als een groep, waardoor er een veel minder provocerende werking van uitgaat.

‘Ze hebben wel hun gedrag veranderd maar niet hun ideeën. Hun gedrag hier op school ten opzicht van hun medeleerlingen, dat is veranderd. Ik wil niet zeggen dat ze nu nooit meer in dit soort groepen zullen vervallen en altijd zullen denken oh nee maar het moet niet een vooroordeel worden. Maar ze hebben hier wel echt ervaren van hé, het kan anders. Je hoeft niet meer als knokkers tegen over elkaar te staan.’

### 2.1.5 Sterke punten in de aanpak, volgens de afdelingsleiders

We vroegen de afdelingsleiders wat volgens hen de sterke punten in hun aanpak waren, als ze er achteraf op terugkijken. De afdelingsleiders noemden daarop een aantal punten die volgens hen belangrijk waren geweest bij het oplossen van het conflict.

*Zwaar bemand*

Allereerst was het volgens de afdelingsleiders goed dat ze tijdens de kringgesprekken zwaar bemand waren. Bij alle gesprekken waren de afdelingsleiders alledrie aanwezig. Daarmee wilde de schoolleiding ten eerste laten zien dat ze het probleem heel serieus nam en dat ze het erg belangrijk vond dat er aan een oplossing werd

gewerkt. Ook straalde de aanwezigheid van drie schoolleiders volgens de afdelingleiders gezag uit, waardoor er tijdens de kringgesprekken geen ruzies ontstonden.

> 'In die kringgesprekken zijn er eigenlijk nooit echt incidenten geweest. In die gesprekken is er nooit ruzie geweest. Er zat bij die gesprekken toch een flink deel schoolleiding. Wij denken dat daar wel wat gezag van uitging. Dat was ook een bewuste keuze dat we steeds redelijk zwaar bemand waren. We moesten laten zien dat dit voor ons echt een probleem was.'

*Geen partij kiezen voor één van beide groepen*

Een tweede sterk punt volgens de afdelingsleiders is dat ze geen partij hebben gekozen voor een van beide groepen. Het is volgens hen belangrijk dat je leerlingen niet het gevoel geeft dat je hun gedrag afkeurt. Dat kan soms moeilijk zijn. Sommige leerlingen hadden volgens de afdelingsleiders extreemrechtse ideeën en een van de afdelingsleiders gaf aan dat hij persoonlijk eigenlijk meer sympathie voelde voor de groep allochtone leerlingen, maar om een gesprek tussen de groepen te stimuleren moet je als schoolleiding neutraal blijven.

> 'Ik moet eerlijk zeggen dat ik minder voor de Lonsdalers was dan voor die groep allochtone leerlingen. Dan bestaat er het risico dat je het gedrag van de ene groep compleet goed keurt en van de andere groep helemaal afkeurt. Ik weet zeker dat we het dan niet gered hadden. Dan waren ze niet komen praten, hadden we schorsing na schorsing gehad en alleen een verharding van standpunten.'

Volgens de afdelingsleiders is het belangrijk dat je beide groepen blijft steunen, ook al ben je het niet eens met hun ideeën. Wanneer leerlingen zich afgekeurd voelen, gaan ze zich juist van je afkeren en zoeken ze die waardering des te meer bij de groep. Leerlingen hebben de steun van de schoolleiding en het gevoel gewaardeerd te worden nodig om te kunnen veranderen en zich los te maken van de groep.

> 'We wilden absoluut niet dat een van de groepen het slachtoffer werd. Dus we moesten veel erkenning en steun blijven geven, ook al waren er leerlingen waarvan we misschien dachten dat ze foute ideeën hadden. Maar zodra zo'n leerling niets meer te verliezen heeft, gaat hij met die foute ideeën helemaal aan de loop. Dus daarom zaten we er met zijn drieën bij. Iedereen kende wel een deel

van de groep en dan kon je ook op tijd even, al is het maar met een gezicht en een gebaar, laten zien van goed dat je het gezegd hebt. Ik ben het niet altijd met je eens, maar goed dat je het gezegd hebt. We gaven steeds aan: "Ik ben het niet met je eens, maar je mag zijn wie je bent en hoe gaan we daar nu mee verder". Dat gaf volgens mij sommige leerlingen de mogelijkheid om op een gegeven moment ook gewoon weer in een normale spijkerbroek naar school te komen. Met de gedachte, ja het is wel oké, ik ben eigenlijk waardevoller als ik dat niet doe.'

*Leerlingen als individu benaderen*

De afdelingsleiders hebben zoveel mogelijk geprobeerd om de leerlingen als individu te benaderen. Ze moesten iets over zichzelf vertelen en de afdelingsleiders stimuleerden hen ook om elkaar vragen te stellen. Daarmee probeerden de docenten het groepsproces te doorbreken.

'Toen de groepen eenmaal als blokken in het lokaal zaten, hebben we ze aangesproken als individuen. Dat is achteraf gezien een van onze krachtige punten geweest. Ze moesten per persoon even vertellen wie ze waren, wat ze op school deden en in welke afdeling ze zaten. Ze moesten dus even als individu uit die groep stappen.'

*Direct reageren op nieuwe incidenten*

Behalve praten met de groepen leerlingen, denken de afdelingsleiders dat het belangrijk is geweest dat ze steeds snel hebben gereageerd op nieuwe incidenten. Ook daarmee laat je zien dat je als schoolleiding betrokken bent bij de situatie en dat incidenten niet zomaar mogen voorkomen zonder dat er iets aan wordt gedaan.

'We zijn wel in die maanden meer gericht geweest op het direct aanpakken van de incidenten. Onze instelling was steeds: Wij willen niet dat de groepen met elkaar op de vuist gaan. Dat was heel duidelijk de boodschap die wij uitzonden: "Als jullie elkaar dwars zitten, dan moet je dat uitspreken. Dus kom incidenten die tussendoor gebeuren melden." Die incidenten werden dan meteen weer teruggekoppeld en uitgesproken. Anders denk je wel eens: "Er is weer iets, nou dat komt morgen wel." Maar als er nu iets op de wc stond, dan moest dat er direct af. Een leerling komt bijvoorbeeld melden dat er een hakenkruis op een tafel staat. Dat hakenkruis gaat

> er direct af. Daar waren we wel druk mee, maar dat hielp ook. Ik merkte dat kinderen daardoor het idee kregen van hé als ik het dan meld, dan doen ze er ook gelijk wat mee.'

Opvallend was dat de meeste meldingen van incidenten vanuit de Lonsdalers kwamen. Dat waren meestal klachten over pesterijtjes en duwen. De groep Lonsdalers was volgens de afdelingsleiders ook de meest trotse groep en voelde zich het meest gekrenkt.

*Niet straffen maar praten en confronteren*

De afdelingsleiders hebben geprobeerd om bij nieuwe incidenten zo weinig mogelijk te straffen, maar in plaats daarvan steeds beide partijen bij elkaar te roepen en het incident proberen uit te praten. Volgens de afdelingsleiders is het belangrijk dat je direct reageert en aangeeft dat je wilt dat het ophoudt, maar dat je probeert te voorkomen om een schuldige aan te wijzen. Hoewel het af en toe toch nodig was om te straffen, bleek deze aanpak over het algemeen goed te werken.

> 'Als er iemand iets had gezegd wat verkeerd overkwam, was het ook weer de boel bij elkaar halen en niet diegene die het gezegd had meteen twee dagen schorsen. Het was steeds weer praten: "Wat heb je gezegd, waarom heb je dat gezegd, hoe denk je dat het bij de ander over komt." En vervolgens aan de ander vragen hoe het bij hem over was gekomen. Zo probeerden we duidelijk te maken dat als je op deze manier met elkaar communiceert, het niet goed gaat en er ruzie dreigt en dat we dat niet willen. Dus denk eraan dat je rekening moet houden met de ander bij wat je zegt. Je moet dat aanpassen. Op die manier hebben we steeds incidenten uitgesproken.'

*Samenwerken*

Ten slotte denken beide afdelingsleiders dat het samenwerken aan een project, zoals in dit geval de film, ook een belangrijke positieve invloed kan hebben. Om elkaar echt beter te leren kennen is praten goed, maar als je echt samen iets gaat doen, werkt dat volgens de docenten nog beter.

### 2.1.6 Voorkomen van conflicten in de toekomst

Op dit moment spelen er geen soortgelijke problemen op de school. Volgens de afdelingsleiders is het wel belangrijk om alert te zijn en goed in de gaten te houden wat er speelt in de school. Ze gaven aan door het conflict alerter te zijn geworden zijn op het ontstaan van groepen en subculturen binnen de school.

> 'Ik denk wel dat onze voelhorens scherper zijn. Dat we ons sneller afvragen of iets groepsgebeuren is of individueel gedrag. Ik denk dat wij als er weer een subcultuur ergens dominant gaat worden en gaat botsen met de anderen in de school, sneller er iets mee zullen doen.'

## 2.2 Interviews met de leerlingen

We vroegen de leerlingen over hun ervaringen. Hoe vonden ze de aanpak van de afdelingsleiders en wat hebben ze ervan geleerd? Eerst hebben we gesproken met twee jongens die tot de Lonsdalegroep behoorden, daarna met een jongen en een meisje die bij de groep allochtonen hoorden.

### 2.2.1 Het ontstaan van het conflict

Hoewel het al een tijdje geleden was, wisten de leerlingen nog goed wat de aanleiding was voor het ingrijpen van de schoolleiding. De Lonsdalers liepen als groep door de gang en een jongen van Marokkaanse komaf liep door het groepje heen. Toen ontstond er ruzie, steeds meer leerlingen gingen zich er mee bemoeien en er dreigde een vechtpartij. De spanning tussen de groepen was er echter al langer. Hoe die spanningen precies zijn ontstaan, weten de leerlingen niet, maar er vonden regelmatig kleine incidenten plaats. Zo vertelde het geïnterviewde meisje dat bij het groepje allochtonen hoorde dat de Lonsdalers riepen dat ze naar haar eigen land moest gaan. Omgekeerd gooide de groep allochtone leerlingen weleens een blikje of iets anders naar de Lonsdalers als ze door de gang liepen. De leerlingen van beide groepen waren blij met het ingrijpen van de schoolleiding en wilden graag meewerken. Volgens een jongen uit de Lonsdalegroep had de schoolleiding zelfs al eerder moeten ingrijpen.

> 'Op zich wel goed, maar wel te laat eigenlijk. Het is natuurlijk hier op school en daar moeten zij toch een stukje leiding geven. Je moet je veilig kunnen voelen op school en daar zijn zij voor eigenlijk.

> Wij vonden het ook niet echt relaxt dat zij de hele tijd ons zaten uit te dagen. Dus ik was ook wel een beetje op zoek naar een oplossing. Toen hebben wij eigenlijk gewoon aangegeven dat die spanning er was en dat we heel snel ruzie krijgen door kleine dingetjes. En dat er vaak dingen worden gegooid enzo, allemaal van die dingen.'

Tijdens de eerste gesprekken waren de groepen nog gescheiden, maar bij de latere gesprekken kwamen ze samen en moesten ze tegen elkaar zeggen hoe ze over elkaar dachten. Dat was niet makkelijk, want zoals een van de leerlingen opmerkte, is het een stuk moeilijker om te zeggen wat je van iemand vind als diegene erbij is. Bovendien was de spanning tussen de groepen in het begin erg hoog.

[Lonsdaler]

> 'In het begin was er nog wel flinke haat, hoor. Ik bedoel, als je de blikken naar elkaar zag, daar werd je niet vrolijk van. Toen gingen we met elkaar discussiëren. In het begin liep de discussie af en toe ook wel een beetje te hoog op, waardoor er even gestopt moest worden. Maar langzamerhand is het steeds beter gegaan.'

[Allochtone leerling]

> 'Meneer xxxx [een van de afdelingsleiders] was een soort voorzitter van het debat. Hij gaf een beetje een inleiding en dan gaf hij mensen omstebeurt het woord. Zo leidde hij het gesprek eigenlijk. Zij hielden het ook gewoon rustig en ze vroegen iets aan de een, dan weer aan een ander. Het was niet zo dat we allemaal door elkaar heen gingen praten. Ze hadden het wel goed in de hand, vond ik. Ik denk dat als ze ons in een ruimte hadden gezet zonder docenten het wel heel anders was gegaan.'

### 2.2.2 Wat zeggen de leerlingen dat ze ervan geleerd hebben? Zijn ze anders gaan denken over elkaar?

De leerlingen van beide groepen gaven tijdens de interviews aan dat uit de kringgesprekken bleek dat het conflict was veroorzaakt door vooroordelen van beide kanten. De leerlingen gaven elkaar de schuld van het ontstaan van de conflicten. Door de gesprekken zijn de leerlingen echter gaan inzien dat de vooroordelen die ze over elkaar hadden, niet helemaal klopten. De Lonsdalers geven dit het duidelijkste aan.

Zij hadden het gevoel dat de andere groep leerlingen veel vooroordelen had over hen en dat de allochtone leerlingen onterecht dachten dat zij allemaal racisten waren. Omgekeerd hadden de Lonsdalers echter ook een negatief beeld van de groep allochtonen. Door de gesprekken hebben ze hun beeld van deze specifieke groep allochtonen bij gesteld.

[Lonsdaler]

> 'Ja, ik vond het teringlijders. Ja, ik denk echt, waarom moet het allemaal zo. Tenminste, ik had vooral heel erg een idee dat we werden uitgedaagd en ik had zoiets, waarom moet dat en daardoor kwamen die incidenten ook. Want daar gingen wij ook op in. Maar na die gesprekken is het wel allemaal weer verbeterd, zeg maar.'

[Lonsdaler]

> 'Toen zijn we dus naar die gesprekken gegaan en is er dus inderdaad uitgekomen dat we allebei een groot vooroordeel over elkaar hadden. Het ging vooral over waarom wij deze kleding droegen en waarom zij ons uitdaagden en dat soort dingen. En daar is uitgekomen dat wij die kleding dragen omdat we van een bepaalde muzieksoort houden, zeg maar, en zij verwarren dat met het nazibeeld of zoiets. Daarom zaten zij ons uit te dagen. Zij dachten dat wij keiharde racisten waren of nazi's of hoe ze dat ook noemen en wij dachten dat zij echt van die profiterende buitenlanders waren die alleen maar ruzie zoeken en zo. Toen zijn we er met zijn allen achter gekomen dat het eigenlijk allemaal niet nodig was. Door die gesprekken hebben we elkaar een beetje leren kennen. Zij zijn er achter gekomen dat wij geen nazi's of racisten zijn en wij zijn er achter gekomen dat zij ook wel normaal tegen ons kunnen doen en daardoor is het al een stuk beter geworden eigenlijk.'

De Lonsdalers gaven aan dat ze uiteindelijk anders zijn gaan denken over deze specifieke groep leerlingen, maar niet over allochtonen in het algemeen.

> 'Nou misschien in de toekomst wel, maar daar gaat zoveel tijd over heen. Omdat je nu een bepaald beeld hebt, ja een te groot beeld over een persoon, zeg maar. Want iedereen is toch wel anders. Er zijn in elk volk goede en er zijn slechte en omdat je vaak alleen

maar dingen hoort over de slechte mensen, houd je dat beeld en daar zijn de media vaak ook verantwoordelijk voor.'

De allochtone leerlingen die we geïnterviewd hebben, zijn iets minder positief. Ook zij zeggen dat ze wel vooroordelen hadden en dat ze nu meer geneigd zijn om leerlingen met Lonsdalekleding eerst te leren kennen alvorens te oordelen, maar ze zijn toch ook achterdochtig; zij geloven niet helemaal dat de Lonsdalers geen extreemrechtse ideeën hebben. Maar ze hebben toch meer begrip gekregen voor de Lonsdalers en begrijpen iets beter waarom ze zich op deze manier kleden en gedragen.

[Allochtone leerling]

'Ik geloof het eigenlijk nog steeds niet. Als je op de gang zo gaat doen, dan zegt dat volgens mij toch wel wat. Dan kan je met die leraar erbij wel zeggen: "Ik ben niet nationalistisch", maar waarom doe je dat dan, waarom heb je dan Nederlandse vlaggen en allemaal van die teksten op je tas staan. Dat hoef je niet te doen. Ik denk dat ze zich een beetje beter opstelden dan dat ze het eigenlijk in hun hoofd hadden zitten. Als de leraren erbij zijn, stel je je heel anders op. Dat was van onze kant ook hoor. Daarom ging het ook zo goed.'

'Je bent wel wat te weten gekomen. Waarom ze die dingen denken. Op zich kon ik me er wel in vinden vanuit hun standpunt. Ik dacht wel van ja, als iemand zo tegen jou doet. Je hebt het niet echt uitgepraat, maar je begreep elkaar wel beter na die gesprekken.'

Op de vraag wat ze ervan geleerd hebben, is het antwoord: je moet de ander wel een kans geven, ook al heeft hij of zij Lonsdalekleding aan. Ze hebben bovendien geleerd dat het toch beter gaat als je je anders opstelt tegen zo iemand.

De conclusie van de kringgesprekken, zoals die ook in de film naar voren komt, was: als je elkaar beter leert kennen en door die vooroordelen heen kunt kijken, dan gaat het beter. De leerlingen die werden geïnterviewd, onderschrijven die conclusie. Ook de allochtone leerlingen gaven aan dat ze geleerd hebben om minder snel te oordelen op basis van hoe iemand zich kleedt. Hoewel zij niet helemaal geloven dat jongeren met Lonsdalekleding geen racistische opvattingen hebben, hebben ze geleerd dat je toch even moet wachten met je oordeel. Ook hebben de leerlingen, zo-

wel allochtone leerlingen als Lonsdalers, geleerd dat je je anders kunt opstellen wanneer je in aanraking komt met iemand die heel anders is of denkt dan jijzelf.

[Allochtone leerling]

> 'Dat is volgens mij altijd zo. De eerste indruk die je hebt van iemand, ik denk dat het een grote rol speelt. Die indruk kan later wel veranderen, zoals nu, bij mij is hij wel deels veranderd. En dat komt dus door die gesprekken. Ik denk dat dit bij de andere mensen ook zo is. Je gaat toch wel een beetje door een andere bril ook kijken.'

[Allochtone leerling]

> 'Je staat er gewoon een beetje meer voor open, voor die mensen, denk ik. Omdat je dan ook weet hoe zij denken. Zij denken dat jij zo op hun zou reageren waardoor zij zich dan zo tegen jou gaan opstellen. En als je dat dan niet doet, dat het dan wel goed gaat.'

[Lonsdaler]

> 'Ik ben me er wel veel minder mee bezig gaan houden, er wordt nooit meer wat gegooid of zo. Maar als iemand wat naar mijn hoofd slingert, dan heb ik zoiets van zoek het allemaal maar uit, bekijk het maar. Dus, ik heb wel andere dingen te doen dan ruzie zoeken, zeg maar.'

### 2.2.3 Wat vonden de leerlingen van de aanpak van de schoolleiding?

De leerlingen vonden de aanpak van de school over het algemeen erg goed, al vonden de Lonsdalers, zoals gezegd, dat de school eerder had kunnen ingrijpen. Zij houden het gevoel dat ze al veel langer gepest werden. Vooral de gesprekken hebben volgens hen echter goed geholpen om elkaar beter te leren kennen en te leren begrijpen. De leerlingen vonden het leuk om aan de film mee te werken. Ze vonden het bovendien nuttig dat de boodschap was vastgelegd en aan anderen kan worden overgedragen. De groep allochtonen en de Lonsdalers hebben echter niet echt veel hoeven samenwerken tijdens het maken van de film. De leerlingen werden apart geïnterviewd en beide groepen werden een dag lang door de school gevolgd. Wel werden ze samen gefilmd tijdens de debatten en moesten ze samen een scène naspelen. De film heeft volgens de leerlingen daarom niet veel bijgedragen aan het leren kennen van elkaar.

Samen aan iets werken is volgens de leerlingen wel een heel goede manier om de ander beter te leren kennen. Een van de geïnterviewde allochtone leerlingen vertelde dat hij pas echt goed kennis heeft gemaakt met een Lonsdaler toen hij bokslessen ging volgen bij dezelfde sportschool. Ze werden sparringpartners en moesten toen wel samenwerken. Andere allochtonen ergeren zich nog wel aan de manier hoe die Lonsdaler zich kleedt, denkt hij, maar hijzelf heeft daar niet zo veel moeite meer mee.

[Allochtone leerling]

> 'Af en toe denk ik wel dat mensen naar hem kijken dat hij een racist is of iets dergelijks, maar ik weet… ik kijk niet anders naar hem. Hij is gewoon zo, ja. Als hij zich daar lekker in voelt, hij is gewoon normaal. Ik heb met hem een boksles gehad dus. En toen ging ik voor het eerst met hem echt over dagelijkse dingen spreken. Toen ging dat gewoon goed hoor. Wij waren partners, dus dan moet je wel.'

## 2.3 Conclusie verschillende groepen in school

Een belangrijke factor bij het ontstaan van het conflict tussen Lonsdalejongeren en allochtonen op de school was de groepsvorming. Als leerlingen Lonsdalekleding dragen, kan dat aanleiding geven tot problemen, maar de ervaringen op deze school leren dat het pas echt een probleem wordt als er verschillende groepen tegenover elkaar komen te staan. Door het vormen van groepen kan het probleem escaleren, zoals gebeurde op deze school. Op het moment dat het conflict op zijn hoogtepunt was, was een groot deel van de school erbij betrokken.

De schoolleiding heeft zich bij het aanpakken van het conflict vooral gericht op een gedragsverandering bij leerlingen. Het ging er vooral om dat er geen incidenten meer zouden plaatsvinden in en om de school en dat er geen vechtpartijen zouden uitbreken. De aanpak van de schoolleiding was dan ook niet gericht op het veranderen van de opvattingen van leerlingen, maar op het veranderen van de manier waarop leerlingen naar elkaar kijken en met elkaar omgaan. De schoolleiding wilde dat leerlingen zouden leren dat wanneer je verschillende opvattingen hebt, het niet nodig is om te gaan vechten en elkaar steeds uit te dagen. Ze wilden dat leerlingen elkaar minder bevooroordeeld als onderdeel van een groep en meer als individu zouden gaan zien. De aanpak was het met elkaar in gesprek gaan en nieuwe incidenten di-

rect aanpakken. Het was daarbij belangrijk om leerlingen als individuen te benaderen en hen te stimuleren om ook met elkaar als individu in gesprek te gaan. Tevens was het volgens de schoolleiding van groot belang om beide groepen te blijven steunen en het vertrouwen van leerlingen te winnen en te behouden. Zonder waardering en steun van de school is het volgens de afdelingsleiders moeilijker voor leerlingen om hun gedrag te veranderen.

De aanpak van de school heeft het beoogde effect gehad en tot een gedragsverandering geleid. Daarnaast zijn leerlingen tot op zekere hoogte ook anders gaan denken, in ieder geval over elkaar. En hoewel de leerlingen zeggen dat ze niet anders zijn gaan denken over andere mensen die tot de andere groep behoren, zeggen ze wel geleerd te hebben dat je ten minste moet proberen niet te veel op je vooroordelen af te gaan. Achter een Lonsdale-outfit zit toch ook een persoon en niet alle allochtonen zijn luie profiteurs.

Samenwerken blijkt ook belangrijk om echt tot elkaar te komen en anders over elkaar te gaan denken. De gesprekken en de film zijn een goed begin geweest volgens de leerlingen, maar een van de allochtone jongens geeft aan dat hij tijdens de bokslessen pas echt heeft ingezien dat die andere jongen eigenlijk heel normaal is. Hij lijkt de Lonsdale-outfit geaccepteerd te hebben als een minder goede kant van een veel bredere persoonlijkheid. Volgens de afdelingsleiders is samenwerken cruciaal en zij hebben onder meer om die reden besloten de leerlingen een film te laten maken. Het blijkt echter dat groepen laten samenwerken niet gemakkelijk is en dat het niet vanzelf gaat. Tijdens het maken van de film moesten de leerlingen wel samen scènes opnemen, maar ze hadden toch niet het gevoel echt te moeten samenwerken. Samenwerken lijkt echter wel vruchten af te werpen als het echt op individueel niveau gebeurt en het onvermijdelijk is, zoals tijdens de bokslessen.

De aanpak van de school laat zien dat bij groepsvorming en confrontaties eigenlijk zo snel mogelijk moet worden ingegrepen. De schoolleiding heeft sterk ingezet op het bevorderen van gesprekken tussen beide groepen, waarbij het accent lag op het laten spreken van elk individu, zonder dat er meteen een normatief oordeel wordt uitgesproken. De aanpak van de school laat ook zien dat dergelijke gesprekken niet eenmalig, maar een aantal keren over een periode dienen plaats te vinden. Bovendien is het wenselijk dat een dergelijke op communicatie en dialoog gerichte aanpak ingebed is een schoolcultuur die tegelijkertijd alert is op de onderlinge omgang tussen leerlingen als op het bevorderen van contact, communicatie en dialoog tussen leerlingen.

# 3 Casestudie 2: Ontmoetingsproject van meerdere scholen in een stad

Een categoraal gymnasium in een grote stad heeft een in sociaal en cultureel opzicht redelijk homogene groep leerlingen uit hoogopgeleide milieus en met een Nederlandse achtergrond. De school wil deze groep leerlingen echter kennis laten maken met leerlingen met een andere sociale en culturele achtergrond. De organisatie is in handen van de docent maatschappijleer, de begeleiding wordt gegeven door deze docent en een stagiair. Er vonden twee uitwisselingen plaats: de ene helft van de leerlingen van het gymnasium had een ontmoeting met leerlingen van de Internationale Schakel Klassen (ISK), de andere helft van de leerlingen hadden ontmoetingen met leerlingen van een vmbo. Het ISK is een openbare school voor de leerlingen die geen of weinig Nederlands spreken en die zich voorbereiden op een toekomst waarin het gebruik van de Nederlandse taal een belangrijke rol speelt. Het vmbo is een openbare school voor vmbo met de sectoren techniek, zorg & welzijn en economie. De uitwisseling tussen het gymnasium en het ISK bleef beperkt tot één dag, de uitwisseling tussen het gymnasium en het vmbo heeft een aantal keren plaats gevonden. Omdat deze uitwisselingen van een totaal verschillend karakter waren, zal expliciet een onderscheid worden gemaakt tussen de twee verschillende uitwisselingen.

Het onderzoek is door een onderzoeksassistent uitgevoerd tijdens een stage als docent levensbeschouwing aan het gymnasium. Het verslag is ten behoeve van dit onderzoeksrapport bewerkt. Het onderzoek was een vorm van participerend etnografisch onderzoek waarbij de onderzoeker mede het project begeleidde en tegelijkertijd observeerde en gesprekken voerde met leerlingen en docenten. Daarnaast hebben tien interviews plaatsgevonden met leerlingen van het gymnasium. Het betrof leerlingen die aan beide projecten hebben deelgenomen.
De interviewvragen waren:

1) Hoe heb je de ontmoeting/samenwerking ervaren
2) Wat heb je geleerd in de ontmoeting/samenwerking? Waar blijkt dat uit?
3) Wat in het project heeft je het meest aangesproken? Wat was (het meest) positief?
4) Wat in het project stond je het meest tegen? Wat was (het meest) negatief?

## 3.1 Uitwisseling gymnasium en ISK

Leerlingen van het gymnasium hebben aan het begin van het project een digitaal portret gemaakt van zichzelf. Dit portret was bedoeld als startpunt voor het verdere contact. Dit verdere contact zou eerst via MSN plaatsvinden en daarna in levende lijve. In het beste geval zouden de leerlingen er langdurige contacten aan overhouden. De bedoeling was dat iedereen een maatje of buddy zou krijgen, waarmee hij of zij tijdens het gehele project contact zou hebben. Door gebrek aan initiatief bij veel leerlingen hebben de docenten tijdens een les maatschappijleer de leerlingen meegenomen naar het computerlokaal om daar het eerste contact te leggen met hun maatje. De uiteindelijke ontmoeting vond plaats op beide scholen. Om de leerlingen met elkaar in gesprek te laten komen werd als werkvorm een carrousel gebruikt. Met de leerlingen van de ene school in de binnenkring en de leerlingen van de andere school in de buitenkring, kwamen er langzaam gesprekken op gang. Na enige twijfel gingen de leerlingen met elkaar in gesprek, na drie minuten moesten ze doordraaien zodat ze met de volgende leerling in gesprek zouden komen. Aan het eind van de dag werd er nog een musical vertoond door de ISK leerlingen.

Uiteindelijk reageerden de leerlingen positief op de 'verplichte kennismaking' via de computer. Ook de leerlingen van het ISK hadden digitale portretten gemaakt en daar werd enthousiast op gereageerd. Ook over de ontmoeting in levende lijve waren de leerlingen positief. Leerlingen leken oprecht geïnteresseerd in elkaar. Een leerling van het gymnasium.

> 'Wat mij het meest aansprak was dat de leerlingen van het ISK erg positief tegen het leven aankeken. Misschien nog wel positiever dan wij doen. Terwijl wij wel een betere opleiding hebben. Zij hadden een hele andere kijk op het leven. Het ging hun niet zozeer om succes maar om een "goed" leven te leiden en misschien kunnen wij daar ook wel van leren'.

Sommige leerlingen hebben naar aanleiding van deze ervaring 'hun blik verruimd'. Zij zijn erachter gekomen dat

> 'niet iedere allochtoon hetzelfde is en dezelfde denkwijze heeft. Je kan ontzettend goed met hen discussiëren en lachen. Ik heb echt mijn blik verruimd'.

Sommige leerlingen geven aan dat de verschillen tussen henzelf en de leerlingen van het ISK behoorlijk groot zijn. Dit maakt indruk.

> ‘Ik heb geleerd hoe moeilijk het is om zomaar naar een ander land te moeten gaan. Het lijkt me erg moeilijk om ineens alles achter te moeten laten, een nieuwe taal, een hele nieuwe samenleving te moeten leren kennen. De korte maar overduidelijke verhalen van sommige leerlingen zorgen voor een grote indruk’.

Ook het gedrag van veel ISK-leerlingen valt op.

> ‘Ik zie nu wel dat de leerlingen van het ISK hele andere gewoontes hebben dan wij. Zij reageren veel explosiever dan wij doen’.

Ondanks de positieve ervaringen, vonden veel leerlingen de dag té lang. Ook vonden veel leerlingen het vervelend dat de uitwisseling zich buiten schooltijd afspeelde. Veel leerlingen van het gymnasium geven aan dat ze het druk hebben en dat dit soort dagen beter binnen schooltijd georganiseerd kan worden. Dit zegt ook iets over hun motivatie. Ze vinden de ervaringen waardevol, maar ze willen er liever geen ‘eigen vrije tijd’ aan besteden.

Leerlingen uit woonwijken met veel allochtonen waren minder onder de indruk van de ontmoeting met verschillende nationaliteiten.

> ‘Ik denk dat zo’n project vooral bedoeld is voor autochtonen, die nauwelijks tot niet in aanraking willen of durven te komen met mensen van een andere afkomst’.

Over de carrousel waren de reacties van de leerlingen gemengd. Ze gaven aan dat ze met elkaar in gesprek kwamen, maar ze graag een andere vorm hadden willen zien. De carrousel vonden ze te gedwongen en kinderachtig. Liever zien de leerlingen dat het gesprek vanzelf op gang komt.

> ‘Ik vond de tijden dat ons niets verplicht werd het leukst, zoals tijdens het eten en het sporten. De samenwerking ging vanzelf, je begon vanzelf met elkaar te praten, de sfeer was relaxeter en gezelliger. Ik vind het beter wanneer zoiets vanzelf gaat dan wanneer

> je tegenover iemand wordt gezet en je er toe aangedrongen wordt met iemand te gaan praten'.

De begeleiders concluderen dat het doel van de ontmoeting gehaald is. Leerlingen hebben een leuke dag meegemaakt waarin ze veel over zichzelf, hun eigen cultuur, de ander en diens cultuur geleerd hebben.

## 3.2 Uitwisseling gymnasium en vmbo

De uitwisseling tussen deze leerlingen vond in totaal vijf keer plaats. In tegenstelling tot het verplichte karakter van deze uitwisseling voor de leerlingen van het gymnasium, mochten de leerlingen uit de derde klas van het vmbo op vrijwillige basis meedoen. Boven verwachting waren er voldoende aanmeldingen om iedereen te koppelen aan een maatje. De docent schrijft over de eerste bijeenkomst:

> 'In het najaar heeft er al een eerste kennismaking plaatsgevonden op het vmbo. Leerlingen van het gymnasium en het vmbo debatteerden toen met elkaar op allerlei thema's, die met de multiculturele samenleving en immigratie van doen hadden onder de bezielende leiding van Shouf Shouf acteur Mohammed Chaari. Het sterkste moment was toen een leerling van het gymnasium voorstelde om door elkaar heen te gaan zitten i.p.v. tegenover elkaar zoals in een debatopstelling gebruikelijk is. De spanning werd direct gebroken en het contact gelegd'.

Jammer genoeg vond de tweede ontmoeting pas in februari plaats. Op het gemeentehuis was een tentoonstelling over Marokko. Tijdens de les maatschappijleer bezochten leerlingen van het gymnasium deze tentoonstelling samen met de leerlingen van het vmbo. Door het vrijwillige karakter van deze ontmoeting was er een andere samenstelling van de leerlingen van het vmbo. Hierdoor moesten de leerlingen weer opnieuw aan elkaar voorgesteld worden. Na deze korte kennismaking gingen de twee 'maatjes' samen de voorstelling bekijken. Een leerling schrijft hierover:

> 'De eerste ontmoeting bij de tentoonstelling vond ik vooral erg leerzaam. De samenwerking... bij de tentoonstelling ging heel goed. We hebben over alle vragen gewoon overlegd en daarna opgeschreven'.

De derde ontmoeting vond plaats in theater De Kikker. Daar werd de voorstelling 'Djelleba Groove' vertoond, een politieke satire gespeeld door leden van het Platform Marokkaanse Jongeren. Voor aanvang van de voorstelling staan er al veel leerlingen voor het gebouw te wachten. De leerlingen van het vmbo staan aan de ene kant, leerlingen van het gymnasium aan de andere kant. 'Toen zij aankwamen was het nog wij-zij'. Deze scheiding wordt tijdens het plaatsnemen in de zaal ook duidelijk. Docenten en begeleider moeten veel moeite doen om de leerlingen te 'mengen'. Als niemand kijkt gaan sommige leerlingen weer snel terug naar hun eigen 'vrienden'. De voorstelling is erg geestig en maakt op een grappige manier gebruik van de duidelijke vooroordelen en stereotypen die bestaan over moslims en allochtonen. De leerlingen van het vmbo lachen hardop. De leerlingen van het gymnasium houden zich muisstil. Een leerling zegt hierover:

> 'De leerlingen van het vmbo reageerden op sommige dingen heel anders dan wij. Dat kwam mooi naar voren tijdens de voorstelling in De Kikker. Daar bleek heel sterk dat we om andere dingen lachten, maar bij de discussie grotendeels wel dezelfde mening hadden'.

De vierde ontmoeting werd georganiseerd op het gymnasium. Het was de bedoeling dat de leerlingen verder met elkaar zouden kennismaken en dat ze samen een poster of collage zouden maken over de toekomst. Deze ontmoeting begon vrij moeizaam. Leerlingen van het vmbo kwamen veel te laat binnen. Ook was een stel leerlingen niet komen opdagen. Hun docente had daarom weer andere leerlingen meegenomen. Hierdoor moest de kennismaking weer opnieuw op gang komen. De ontmoeting verloopt enigszins chaotisch, ook worden een aantal vooroordelen bevestigd. Een aantal leerlingen geeft aan dat ze een negatief beeld hadden van de leerlingen van het vmbo. Dit beeld wordt tijdens de ontmoetingen bevestigd.

> 'Van de meisjes had ik het beeld dat ze altijd in grote groepen samen waren, en dat ze luidruchtig waren. Ook dacht ik dat ze vaak een grote mond hadden en hun zegje klaar hadden. Dit klopte allemaal, ik zag de meisjes in grote groepen luidruchtig doen, en zeer veel opmerkingen naar de anderen maken. Van de jongens had ik het beeld dat ze grote versierders waren en dat ze brutaal waren. Dit klopte wederom, ik kreeg een aantal opmerkingen van ze en ik werd met "chickie" aangesproken. Ook waren ze brutaal, ze

> spraken hun leraren onbeleefd aan en speelden met hun eten. Ik heb dus geleerd dat mijn beeld klopte, en dat ik het niet goed met ze kan vinden'.

Leerlingen van het gymnasium geven aan dat ze van tevoren hoopten dat vooroordelen niet bevestigd zouden worden.

> 'Ik moet helaas opmerken dat dit veelal wel gebeurd is en dat ik zelfs een negatiever beeld gekregen heb'.

Leerlingen weten goed aan te geven waar de verschillen tussen hen liggen en hoe dat komt.

> 'Ik heb geleerd dat de verschillen tussen leerlingen van het vmbo en het gymnasium eerder ontstaan door een verschillend intellectueel niveau, dan een verschil in afkomst. Wel ontstaat er ook verschil door de omgeving waar de leerlingen vandaan komen, maar dat is een indirect gevolg van het intellectuele niveau van de leerling en zijn familie'.

De evaluaties van de leerlingen van het gymnasium zijn tweeledig. Aan de ene kant geven leerlingen aan dat ze de leerlingen van het vmbo impulsief, asociaal en brutaal vinden en dat de ontmoeting en de kennismaking daardoor niet altijd even goed liep. Aan de andere kant zeggen leerlingen dat ze juist door die negatieve aspecten, heel veel hebben geleerd. Ze vinden het vooral erg interessant om andere mensen en hun leefwereld te leren kennen.

> 'In het begin wist ik niet helemaal wat ik ervan moest verwachten, wat we gingen doen, hoe de samenwerking zou verlopen en vooral hoe de leerlingen van het vmbo zouden zijn. Tijdens de uitwisseling kon je wel grote verschillen tussen de leerlingen van de twee verschillende scholen merken, op allerlei gebieden. Dit maakte de uitwisseling juist leerzaam en interessant'.

Doordat leerlingen deze ervaringen hebben opgedaan, leren ze ook meer begrip op te brengen voor de situatie van leerlingen van het vmbo.

> ‘Ook al lijkt mijn indruk voornamelijk negatief, ik heb wel degelijk iets geleerd. Respect, met name. Ik kan me nu toch beter inleven in de gedachtegang van allochtonen. Zij voelden zich meteen erg aangesproken zodra het over discriminatie ging. Wel ben ik van mening dat ze te snel zich gediscrimineerd voelen, zoals ik vroeger ook al dacht. Maar ik begrijp wel dat wanneer het erg leeft binnen je omgeving, je er behoorlijk mee bezig bent’.

## 3.3 Conclusie ontmoetingen

De uitwisselingen lijken volgens de begeleiders behoorlijk te zijn geslaagd. Misschien is de uitkomst minder positief dan verwacht. Iedereen hoopt natuurlijk dat leerlingen veel van elkaar leren, elkaar respecteren en tot een ‘echte’ ontmoeting komen. Dit zijn mooie doelen, maar de werkelijkheid bleek anders uit te pakken. Leerlingen waren niet altijd even betrokken en geïnteresseerd en bleken soms weinig gespreksstof te hebben. Ook werden bestaande vooroordelen bevestigd. De begeleiders spreken toch van een geslaagde uitwisseling omdat leerlingen in ieder geval met elkaar in aanraking zijn gekomen. Ze hebben een ervaring opgedaan die ze de rest van hun leven zullen blijven herinneren. Zoals één leerling het verwoordt:

> ‘Uiteindelijk blijven de ontmoetingen het belangrijkste, het feit dat we hieraan meegedaan hebben. Het heeft hoe dan ook ons algemeen denkbeeld verruimd. En dat was uiteindelijk het algemene doel’.

Wat dit soort uitwisselingen kan bijdragen aan persoonsvorming en burgerschap blijft dan ook een persoonlijk antwoord.

> ‘Ik heb de ontmoeting ervaren als een echte ervaring. Dit klinkt raar, maar ik kan niet zeggen dat ik het heel leuk vond of iets, maar ik vond het wel heel nuttig. Ik denk namelijk dat het goed is dat er zulke dingen gebeuren. Zo kom je namelijk iets te weten over de cultuur waar deze mensen in leven en zo kan je in het vervolg misschien beter dingen begrijpen’.

Uit de evaluaties blijkt voornamelijk dat leerlingen een echte ‘ervaring’ hebben gehad. Niet goed, niet slecht, maar een ervaring. Tijdens de uitwisselingen zelf, was

hun houding veelal negatief. Leerlingen gaven de indruk niet geïnteresseerd te zijn, maar bij de evaluatie vertelden zij dat zij het vooral moeilijk vonden om zelf contact te maken.

# 4 Casestudie 3: Uitwisseling tussen stad en platteland

## 4.1 Inleiding

De derde en laatste casestudie betreft een uitwisselingsproject tussen een groep allochtone leerlingen van een school uit de Randstad en een groep autochtone leerlingen van een school in een kleine stad in het oosten van het land. Het onderzoek richt zich op een onderdeel van een groter uitwisselingsproject van leerlingen van de twee scholen uit Nederland met leerlingen in Zuid-Afrika. De eerste school, in de Randstad, die we hier Apollo zullen noemen, is een openbare scholengemeenschap voor vmbo, havo en vwo in een buitenwijk in een van de vier grote steden. Leerlingen op deze school zijn voor een groot deel afkomstig uit het Caribische gebied en Afrika. De tweede school, die we aanduiden met Neptunus, is een christelijke scholengemeenschap voor vmbo, havo en vwo. De leerlingen op deze school zijn vrijwel allemaal van Nederlandse afkomst.

Het doel van het uitwisselingsproject is om leerlingen in contact te brengen met verschillende culturen en daarmee hun kennis van de wereld te verbreden. Door in contact te komen met leeftijdgenoten die onder andere omstandigheden opgroeien, zouden leerlingen een bredere kijk ontwikkelen en daarmee ook meer over zichzelf leren. Wanneer leerlingen uit hun eigen beschermde leefomgeving treden en in contact komen met andere culturen, zouden ze zich daarnaast meer bewust worden van wie ze zelf zijn en hoe hun eigen leefomgeving zich verhoudt tot die van anderen.

Van elk van de twee scholen zijn er 24 leerlingen betrokken bij het project. In eerste instantie maken de leerlingen van de twee scholen met elkaar kennis tijdens twee kennismakingsdagen. Vervolgens worden er op elke school 12 van 24 leerlingen geselecteerd, die door mogen naar het tweede onderdeel van het project. Bij dit tweede onderdeel volgen de leerlingen een cursus over het omgaan met verschillen; tegelijkertijd vindt er een tweede ontmoeting plaats met de leerlingen van de andere school. Na het tweede onderdeel volgt er nog een selectie. Van elke school mogen er uiteindelijk zes leerlingen de reis naar Zuid-Afrika gaan maken, waar ze kennis zullen gaan maken met Zuid-Afrikaanse leerlingen.

Deze casestudie beperkt zich tot de eerste uitwisseling tussen de twee scholen uit Nederland. Het doel van het onderzoek was om erachter te komen hoe docenten en leerlingen de uitwisseling hadden ervaren. Hoe verliep het contact tussen de leerlingen van de twee scholen en wat hebben leerlingen ervan geleerd?

### 4.1.1 Opzet van de kennismakingsdagen

Van elke school deden 24 leerlingen uit het vierde leerjaar van het vwo mee aan de uitwisseling. Apollo, de school uit de Randstad, had één 4-vwo-klas met 24 leerlingen voor wie de uiwisseling verplicht was. Neptunus, de school in het oosten van het land, had drie vwo-klassen met in totaal 80 leerlingen. Leerlingen van Neptunus die wilden meedoen, schreven een sollicitatiebrief waarin ze moesten aangeven waarom ze dat wilden. Op basis van deze brieven werden de leerlingen geselecteerd die het meest gemotiveerd waren. De uitwisseling duurde twee dagen. De leerlingen van beide scholen werden in twee groepen opgedeeld. Op de eerste dag kwamen er twaalf leerlingen van Neptunus op bezoek bij Apollo en werden daar ontvangen door twaalf leerlingen van Apollo. Tegelijkertijd gingen er twaalf leerlingen uit de Randstad op bezoek bij de school in het oosten van het land en werden daar ook weer ontvangen door twaalf leerlingen. De tweede dag draaide het om: de leerlingen die de eerste dag naar de andere school waren geweest, bleven nu op hun eigen school en ontvingen de twaalf leerlingen die hen de dag daarvoor op hun school hadden ontvangen.

*Het programma van Apollo*

De leerlingen werden samen met twee begeleidende docenten van Neptunus ontvangen door de leerlingen en docenten van Apollo. Ze werden welkom geheten door de rector van de school en de wethouder van Onderwijs van de stadsdeelraad. Daarna volgden er twee kennismakingspelletjes. Leerlingen moesten in een kring gaan zitten in de volgorde van hun verjaardag. Vervolgens noemden allen om de beurt hun naam en verjaardag. Het tweede kennismakingsspel werd gespeeld met een touw. De leerling die begon, hield het begin van het touw vast en gooide de rest van het touw naar iemand anders in de kring. Die zei zijn/haar naam en vertelde wat hij/zij het leukst vind om te doen. Vervolgens hield die persoon weer een stukje van het touw vast en gooide de rest weer naar een ander (het liefst iemand van de andere school). Zo ging het door totdat het touw op was. Daarna moesten de leerlingen zorgen dat het touw weer ‘uit de knoop’ kwam, zonder het los te laten. Hierna volgde het debat: de leerlingen moesten in groepjes een mening over een aantal stellingen vormen, waarna zij met de hele groep in debat gingen. Vervolgens was er een lunch

en vertrokken ze naar het centrum van de stad. Daar kregen ze een rondleiding en mochten de leerlingen vrij rondlopen. Uiteindelijk kwamen de leerlingen weer terug naar de school voor het avondeten.

*Het programma van Neptunus*
De leerlingen en een begeleidende docent van Apollo kwamen met de bus aan op de school in het oosten van het land, waar ze met een korte introductie werden ontvangen door de vestigingsdirecteur. Vervolgens gingen ze op de tandem naar het Huis van Cultuur en Bestuur; daar hield de burgermeester een toespraak over de stad. Op de tweede dag werd dit onderdeel vervangen door een aardrijkskundeles over de omgeving door een docent van Neptunus. Daarna gingen de leerlingen op de tandem naar een boerderij. Bij het fietsen op de tandem zat steeds een leerling van Neptunus voorop en een leerling van Apollo achterop. In de boerderij kregen de leerlingen een rondleiding van een uur door de boer en boerin. Vervolgens fietsten ze terug naar de stad en kregen een maaltijd (stamppot) in een jeugdherberg.

## 4.2 Methode van onderzoek

Voor deze casestudie werd gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. Het kwalitatieve gedeelte bestond uit observaties en interviews met docenten en leerlingen en vragenlijsten met open vragen. Het ochtendprogramma van Apollo werd op beide uitwisselingsdagen geobserveerd. Er werd daarbij gelet op hoe het programma werd uitgevoerd, op de interactie van leerlingen en op de begeleiding van de leerlingen door de docenten. Na de uitwisseling werden er interviews afgenomen bij docenten en leerlingen van beide scholen. Bij Neptunus vonden de interviews een week na de uitwisseling plaats en bij Apollo drie weken na de uitwisseling.

Van elke school werden twee docenten geïnterviewd die de leerlingen hadden begeleid tijdens de uitwisseling. Gedurende de twee uitwisselingsdagen waren deze docenten verbonden aan één groep leerlingen; de docenten die de eerste dag bij Apollo waren, gingen de tweede dag met de groep leerlingen mee naar Neptunus. Van elke school werd er één docent geïnterviewd die de eerste dag op de school in het oosten was en één die de eerste dag op de school in de randstad was geweest. Aan de docenten werd gevraagd wat zij dachten dat het doel van de uitwisseling was en wat hun verwachtingen vooraf waren. Verder werd hen de vraag gesteld hoe zij dachten dat leerlingen de twee dagen ervaren hadden, hoe het contact tussen leerlingen ver-

liep en wat zij hadden gedaan om de interactie tussen leerlingen te bevorderen. Ook werd de docenten gevraagd wat zij dachten dat leerlingen ervan hadden geleerd en ten slotte wat ze tijdens de uitwisseling goed vonden gaan en wat minder goed.

Op elke school werd van elke groep van twaalf leerlingen een groepje van drie geïnterviewd. Van de groep leerlingen die de eerste dag op Apollo waren werden er drie leerlingen van elke school geïnterviewd en ook van de leerlingen die de eerste dag op Neptunus waren werden er van elke school drie leerlingen geïnterviewd. Van Apollo werden er twee jongens en vier meisjes geïnterviewd. Van de leerlingen van Neptunus werden drie jongens en drie meisjes geïnterviewd. De interviews duurden ongeveer een half uur per groepje. Tijdens de interviews werd aan de leerlingen gevraagd wat hun verwachtingen waren van de uitwisselingsdagen. Hoe dachten de leerlingen vooraf over de andere groep leerlingen? Daarnaast werd hen gevraagd hoe ze dag ervaren hadden. Hoe verliep het contact met de andere groep leerlingen en wat vonden ze van het programma en de begeleiding van docenten? Als laatste werd hen gevraagd wat ze er van geleerd hadden. Waren ze anders gaan denken over de leerlingen van de andere school of over mensen in het algemeen met een andere sociale en culturele achtergrond dan die van zichzelf?

Na afloop vulden de leerlingen die hadden meegedaan met de uitwisseling een vragenlijst in met open vragen. De leerlingen werd gevraagd op te schrijven waar ze over hadden gepraat met de andere leerlingen, wat voor verwachtingen ze hadden van de leerlingen van de andere groepen en wat er anders was dan ze hadden verwacht. Verder werd de leerlingen gevraagd naar hun leerervaringen: wat ze in het algemeen hadden geleerd en wat ze over zichzelf hadden geleerd. Ten slotte werd de vraag gesteld wat ze goed vonden gaan tijdens de twee uitwisselingsdagen en wat bij een volgende keer beter zou kunnen.

Het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek betrof het afnemen van vragenlijsten met gesloten vragen voor en na de uitwisseling. Deze vragenlijst bestond uit drie afzonderlijke schalen. Allereerst werd de ‘intergroup anxiety’ gemeten (Stephan en Stephan,1985; Turner, Hewstone & Voci, 2007). Aan de leerlingen van Apollo werd de vraag gesteld: Stel je voor dat je naar een nieuwe school gaat en je komt in een klas waar alle leerlingen van Nederlandse afkomst zijn. Voor de leerlingen van Neptunus was de vraag: Stel je voor je dat je naar een nieuwe school gaat en je komt in een klas waar alle leerlingen van Surinaamse of Antilliaanse afkomst zijn. Op vijf semantische differentiële vijfpuntschalen konden leerlingen aangeven hoe zich zou-

den voelen. De vijf schalen waren: gespannen/ontspannen, gelukkig/ongelukkig, veilig/angstig, tevreden/bezorgd, zelfverzekerd/onzeker.

Daarnaast werd de attitude ten opzichte van verschillende groepen gemeten. Dit werd gedaan door middel van de outgroup acceptance scale (Solomon, Watson, & Battistich, 2001). Deze schaal bestond uit 13 items, waarbij leerlingen op een vijfpuntsschaal moesten aangeven hoe vaak ze wilden omgaan met verschillende groepen mensen, bijvoorbeeld met jongeren uit andere wijken, dikke mensen, mensen met een andere huidskleur, mensen die er anders uitzien etc.

Vervolgens werd de attitude ten opzichte van verschillende etnische groepen gemeten (zie Knecht, 2008; Turner, Hewstone & Voci, 2007). Per etnische groep werd gevraagd hoeveel mensen van die groep volgens de leerling eerlijk, agressief, vriendelijk, slim of ruziezoekend waren. Per eigenschap konden de leerlingen antwoorden op een vierpuntsschaal: (bijna) niemand, een paar, de meeste, (bijna) iedereen. De vijf etnische groepen waren Nederlanders, Surinaamse Nederlanders, Antilliaanse Nederlanders, Marokkaanse Nederlanders en Turkse Nederlanders. Om de etniciteit en de sociaal-economische status (SES) van de leerlingen te bepalen, werd de leerlingen gevraagd naar het geboorteland en de opleiding van hun ouders

*Samenstelling van de groepen*

Bij het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek werden alleen leerlingen betrokken die hadden meegedaan aan zowel de voor- als de nameting. Van Apollo waren dat 21 leerlingen en van de leerlingen van Neptunus vulden 19 leerlingen beide vragenlijsten in. Daarnaast deden een aantal leerlingen van Neptunus mee aan het onderzoek als controlegroep. Van de vwo-vier-leerlingen die niet waren geselecteerd voor de uitwisseling, vulden tien leerlingen de vragenlijsten in. Op Apollo kon geen geschikte controlegroep worden gevonden – Apollo had maar één vwo-vier-klas en alle leerlingen in vwo vier deden mee aan de uitwisseling. Er deden aan het onderzoek meer meisjes mee dan jongens; 28 procent van de leerlingen was een jongen en deze waren gelijkmatig verdeeld over beide scholen. De leerlingen van Apollo waren bijna allemaal van niet-Nederlandse afkomst: er was één leerling waarvan beide ouders waren geboren in Nederland, drie van de leerlingen van Apollo had één ouder geboren in Nederland en van de overige leerlingen waren beide ouders geboren in het buitenland. Meer dan de helft van de leerlingen was van Surinaamse afkomst, drie leerlingen waren van Antilliaanse afkomst en er waren zes leerlingen waarvan beide ouders geboren waren in andere landen. De leerlingen van Neptunus waren allemaal van Nederlandse afkomst, van alle leerlingen waren beide ouders geboren

in Nederland. Van de leerlingen van Apollo was bij tien procent tenminste één van de ouders hoger opgeleid (hbo of universiteit), bij zestig procent waren beide ouders lager opgeleid en tien procent van de leerlingen wist niet wat voor opleiding de ouders hadden gevolgd. Van de leerlingen van Neptunus was bij 52 procent tenminste één ouder hoog opgeleid. Bij 48 procent waren beide ouders lager opgeleid.

## 4.3 Observaties

Het ochtendprogramma van Apollo werd op beide dagen geobserveerd. Op de eerste dag kwam de eerste groep van Neptunus naar de school in de Randstad en was het de eerste keer dat de leerlingen elkaar zagen. Op de tweede dag kwam de tweede groep van Neptunus en waren de leerlingen de dag ervoor op Neptunus geweest, waar ze elkaar hadden ontmoet.

*Dag 1*
Na de toespraak van de rector beginnen de kennismakingspelletjes. Iedereen moet in een kring gaan zitten in de volgorde van verjaardag. Leerlingen moeten hiervoor met elkaar praten, want ze moeten aan elkaar vragen wanneer ze jarig zijn. Het blijft echter betrekkelijk stil. Er wordt voorzichtig contact gezocht. De interactie tussen leerlingen van verschillende scholen is over het algemeen kort en zeer doelgericht: 'wanneer ben je jarig'… '12 juni' … 'ok, dan moet ik dus voor jou' … De leerlingen van Neptunus nemen hierbij vaker het initiatief dan de leerlingen van Apollo; deze laatste nemen vaker een afwachtende houding aan. Uiteindelijk zitten de leerlingen van beide scholen door elkaar in de kring en noemen ze omstebeurt hun naam en hun verjaardag. Daarna volgt het spel met het touw. Ook hierbij wordt over het algemeen weinig gesproken. Bij het uit de knoop halen van het touw moet er weer samengewerkt worden. Omdat de leerlingen het touw niet los mogen laten, moeten sommige leerlingen over het touw heenstappen of er onderdoor kuipen. Dat vereist wat organisatie, maar ook dit onderdeel verloopt zonder dat er veel gepraat wordt.

Na de kennismakingsspelletjes volgt het debat. Van elke school worden de leerlingen opgedeeld in drie groepjes van vier. De groepjes zijn dus niet gemixt. De leerlingen krijgen tien minuten om in hun groepjes een mening voor te bereiden over een stelling. Elk groepje krijgt een andere stelling. Na de tien minuten voorbereiding gaan de leerlingen weer in de kring zitten. De Apollo-leerlingen moeten aan de ene kant van de kring gaan zitten en de Neptunus-leerlingen aan de andere kant. Om de beurt gaat er een groepje van Apollo tegenover een groepje van Neptunus in het

midden van de kring zitten en de twee groepen voeren een debat over de stelling die ze hebben voorbereid. Bij de eerste twee stellingen ontstaat er een redelijke discussie, al is er van elk groepje steeds maar één leerling die het woord voert. De derde stelling is: 'Leerlingen kunnen beter opgroeien op het platteland'. Nu ontstaat er wat meer een discussie, waarbij er echt ingegaan wordt op de verschillen tussen de twee groepen. De leerlingen van Apollo zijn tegen de stelling en de leerlingen van Neptunus zijn voor. De leerlingen van Neptunus voeren aan dat je beter op het platteland kunt opgroeien, omdat je dan minder in aanraking komt met criminaliteit; omgekeerd vinden de leerlingen van Apollo dat je je op het platteland niet goed kunt ontwikkelen. De leerlingen van Neptunus zijn tijdens deze discussie vaker aan het woord en komen zelfverzekerder over dan de leerlingen van Apollo. Van het groepje van Neptunus zijn twee leerlingen het meest aan het woord. Van Apollo is er één meisje die het woord voert, maar ook dit meisje is een beetje terughoudend.

De docenten van Neptunus geven nu hun mening over de debaters. De eerste docent houdt een praatje over iedereen en noemt bij allen iets positief. De tweede docent gaat vooral in op het algemene verschil tussen de scholen dat hem is opgevallen. De leerlingen van Neptunus waren volgens de docent een stuk mondiger. De leerlingen van Apollo leken hem wat overdonderd. "Misschien zijn wij het meer gewend om te debatteren of misschien spreken jullie wanneer jullie met elkaar praten geen Nederlands."

Na een korte pauze volgt er een één-op-één finale. Twee duo's die volgens de docenten het beste waren, gaan met elkaar in debat. Elk duo bestaat uit een leerling van Neptunus en een leerling van Apollo. Bij het tweede duo wordt het debat erg persoonlijk. Het moet dan in debat over de stelling: 'Om je eindexamen te kunnen halen, moet je een voldoende voor het vak Nederlands hebben.' Eén de leerlingen, een meisje van Neptunus, is het hier mee eens, want Nederlands heb je toch nodig in je latere leven. De andere leerlinge, een meisje van Apollo, is het niet eens met de stelling. Zij zelf is bijvoorbeeld niet zo goed in Nederlands omdat het niet haar eerste taal is, maar in de rest van de vakken is ze beter. Als ze alleen een diploma kan halen als ze voldoende heeft voor het vak Nederlands, zou ze haar examen niet halen. Maar als ze bijvoorbeeld in Engeland zou gaan studeren, zou ze helemaal geen Nederlands nodig hebben. Het meisje van Neptunus zegt dat het toch de basis is; hoe kun je nu die andere vakken doen als je geen Nederlands kan? Het meisje van Apollo antwoordt dat ze schriftelijk wel goed is in Nederlands, ze kan Nederlands verstaan en anderen begrijpen haar ook. Dat is dus geen probleem. Hierop vraagt het meisje van Neptunus hoe dat kan; als ze dan zo goed is in Nederlands waarom heeft

ze er dan een vier voor? Er volgt een luid gejuich van de leerlingen van Neptunus en de docent breekt de discussie af.

De groepjes van Apollo mogen nu een groepje van Neptunus rondleiden door de school. Aansluitend is er een lunch. Tijdens de hele ochtend blijven de groepen over het algemeen gescheiden. De leerlingen praten voornamelijk met de leerlingen van de eigen school. De sfeer is goed, er wordt veel gelachen, ook over en weer tussen de beide scholen. Tijdens de rondleiding is er wel wat meer interactie tussen leerlingen van verschillende scholen, maar tijdens de lunch zitten de leerlingen van elke school weer ieder aan een kant van het lokaal.

*Dag 2*

De leerlingen lijken iets minder gespannen dan de leerlingen die de eerste dag op Apollo waren. Er is meer lawaai, ze zijn uitbundiger en de kennismakingsspelletjes gaan gepaard met meer gepraat. Interactie tussen leerlingen van verschillende scholen is ook nu beperkt, maar toch duidelijk meer dan de dag ervoor. Er vinden geen hele gesprekken plaats, maar er worden wel over en weer opmerkingen gemaakt en er wordt gelachen.

De docenten hebben overleg gehad over de eerste dag en de opzet van het debat is nu anders. De docent die de eerste dag leidde, vond dat de groepen te weinig mixten en dat het debat te persoonlijk werd. Leerlingen worden ook nu weer in groepjes van vier ingedeeld, maar nu zitten er in elk groepje twee leerlingen van Neptunus en twee van Apollo. De groep wordt vervolgens in tweeën gesplitst; de ene helft van de groepjes moeten het eens zijn met de stelling, de andere oneens. De eerste stelling is: ‘Gewelddadige computerspelletjes moeten verboden worden’. De groepjes krijgen vijf minuten om zich voor te bereiden. Sommige groepjes zijn druk met elkaar in gesprek, maar er zitten ook een paar groepjes bij waar helemaal niet wordt gesproken.

Nadat de leerlingen zich hebben kunnen voorbereiden, gaan allen in een kring zitten en er volgt een debat onder leiding van de docent. Er is geen specifieke structuur, de docent vraagt wie wat wil zeggen over stelling. Nu zijn het de leerlingen van Apollo die het meest aan het woord zijn, al zijn het uiteindelijk slechts enkele leerlingen die iets zeggen. De Neptunus-leerlingen zijn stil. De docent stelt vragen en probeert meer inhoud aan de discussie te geven. Hierdoor is de docent echter voornamelijk zelf aan het woord.

De tweede stelling is: ‘Schooluniformen moeten terug in de klas’. Nu komt er iets meer discussie, al zijn het wel weer steeds dezelfde leerlingen, voornamelijk van Apollo, die aan het woord zijn. De docent probeert de discussie weer te verdiepen en zegt dat een schooluniform misschien wel goed kan helpen tegen pesten. Later trekt ze deze lijn verder door en brengt het onderwerp op gediscrimineerd worden vanwege je kleding. Ze vraagt wie er ervaring mee heeft dat iemand gepest werd of eruit lag omdat hij of zij niet de juiste kleren aan had. Een jongen merkt op dat het daar toch eigenlijk niet echt om gaat. De docent zegt dat het daar juist wel om gaat, omdat ze hier bij elkaar zijn om anderen te leren kennen. Als je met elkaar gaat praten, blijken anderen toch vaak anders te zijn dan wat je je had voorgesteld. Ze vraagt aan de leerlingen van Apollo wat ze hadden verwacht van leerlingen uit Twente. De jongen vindt dat de situatie te extreem wordt voorgesteld, want “wij kennen heus wel Nederlanders”.

## 4.4 Interviews docenten

*Wat was het doel?*

We vroegen de docenten achteraf wat zij van de uitwisseling hadden verwacht en wat zij dachten dat het doel van de uitwisseling was. Zowel de docenten van Apollo als de docenten van Neptunus gaven aan dat horizonverbreding een belangrijk doel van de uitwisseling was. Leerlingen moeten inzien dat de wereld groter is dan hun eigen leefwereld. Voor beide groepen leerlingen geldt volgens de docenten dat ze in hun latere leven in de samenleving te maken zullen krijgen met een wereld die anders is dan hun eigen omgeving. De leerlingen uit het oosten van het land groeien op in een omgeving met alleen autochtonen. Later, wanneer zij bijvoorbeeld voor hun werk in een meer stedelijke omgeving gaan wonen, komen zij in aanraking met de multiculturele kanten van de samenleving. Deze uitwisseling is een goede manier om daar kennis mee te maken.

[Docent van Neptunus]

> ‘Ik denk dat je leerlingen toch ook een beetje op de maatschappij moet voorbereiden. Als ze in de maatschappij belanden komen ze, via een studie of nog later, met de grote stad in aanraking en met andere mensen en culturen. Vanuit die optiek hebben we dat gedaan, om verschillen te leren kennen. Bij dit project komen ze in aanraking met een aantal verschillen: oost/west, stad/land, wit/zwart.’

Ook de leerlingen uit de Randstad moeten volgens de docenten van Apollo zien dat de wereld groter is dan hun omgeving. In de buurt waarin zij wonen, komen zij volgens de docenten relatief weinig in contact met autochtone jongeren. Door deze uitwisseling leren ze meer over hoe veel autochtone Nederlanders leven. Ook voor deze groep is dat belangrijk voor hun latere leven.

[Docent van Apollo]

> 'Het gaat erom dat ze zich bewust worden dat zelfs in Nederland de wereld groter is dan de hun wijk en hun stad. Want daar houdt in de belevingswereld van de meeste leerlingen de wereld op.'

Volgens een van de docenten van Apollo is deze kennismaking belangrijk om de leerlingen van Apollo over een drempel te helpen. Veel van de leerlingen zijn volgens haar zodra ze uit de buurt komen waar ze wonen, een beetje bang voor autochtone Nederlanders. Ze zouden bang zijn om gediscrimineerd te worden. In deze wijk en op school zijn ze als allochtonen onder elkaar, maar op latere leeftijd zullen ze volgens de docent toch ook uit die veiligheid van hun eigen groep moeten komen, zonder bang te zijn gediscrimineerd te worden. Door uitwisselingsprojecten zouden leerlingen kunnen zien dat niet alle Nederlanders discrimineren.

[Docent van Apollo]

> 'En ook wel zodat ze ontdekken dat Nederlanders, om het zo maar te zeggen, niet zo eng zijn. Want dat vinden ze soms wel. Ze hebben wel eens zoiets: die vinden ons ook maar raar en die zijn zelf raar. Volgens mij zijn ze daar zijn ze toch wel bang voor af en toe. Ze zijn heel snel bang om gediscrimineerd te worden.'

*Hoe verliep de uitwisseling volgens de docenten?*

De docenten vonden over het algemeen dat de sfeer erg goed was. Er ontstonden nagenoeg geen problemen of conflicten tussen leerlingen van de verschillende scholen. Wel vonden de docenten dat de groepen gedurende de twee dagen meestal gescheiden bleven; interactie tussen leerlingen van verschillende scholen bleef erg beperkt. Tijdens de activiteiten die gepland waren om interactie tussen de scholen te bevorderen, kwam er wel contact tot stand, maar zodra deze activiteiten waren afgelopen trokken de leerlingen zich over het algemeen weer terug in hun eigen groep.

[Docent van Apollo]

> Over het algemeen vond ik het wel goed gaan. Wat je wel zag, was dat als je zelf niet constant bezig bent met de kinderen te mengen en ze in gesprek te houden, dat ze wel snel weer terugzakken in hun eigen wereldje met hun eigen vriendjes. Zo ging het in de ochtend tijdens het deel met de spelletjes dus eigenlijk wel goed, maar bij het weggaan bij school merkte je dat het meer een leuke excursie werd. Dan ben je wat minder bezig met uitwisseling. Sommigen zie je wel hun best doen, door te vragen: kom je hier nu vaker? Maar de meeste gaan weer terug naar hun eigen groepje.'

[Docent van Neptunus]

> 'Als je die twee dagen bekijkt, is het toch wel heel erg opmerkelijk dat die twee groepen heel erg apart blijven. Dus dan probeer je allerlei vormen te vinden die de kans op mixen zo groot mogelijk maken. Bijvoorbeeld het tandemfietsen en bij het eten hebben we ze gewoon om en om gezet. Maar dan toch zie je dat ze heel erg naar elkaar toe trekken. Als er even een moment is, wanneer ze niet in die setting zitten, dan trekken ze gelijk weer naar elkaar. Als er twee groepen bij elkaar komen heb je dat natuurlijk altijd, maar dit ging wel extra stroef. Als er dan een initiatief was van een leerling naar de ander, willekeurig welk onderwerp, dan kwam er een kort antwoord en gebeurde er weer wat anders.'

De docenten zijn het erover eens dat interactie tussen de groepen niet vanzelf op gang komt. Interactie moet voortdurend gestimuleerd worden, door de activiteiten zo op te zetten dat de leerlingen daaraan niet kunnen ontkomen. Hoewel daar in het programma rekening mee was gehouden en er meerdere activiteiten waren waarbij interactie tussen de scholen gestimuleerd werd, zou hier volgens de docenten toch nog meer aandacht voor moeten zijn. Op een aantal punten had het beter gekund. Zo hadden volgens de docenten de groepen beter niet tegenover elkaar gezet kunnen worden tijdens het debat. De bedoeling van deze opzet was dat de groepen op deze manier met elkaar in gesprek zouden gaan en elkaar beter zouden leren kennen. Er werden daarom thema's gekozen waarvan de docenten dachten dat de groepen er verschillend over zouden denken. Het resultaat was echter dat het debat erg persoonlijk werd en dat de leerlingen van de twee scholen tegenover elkaar kwamen te staan. Het werd volgens een van de docenten een wedstrijd, waarbij de leerlingen van de ene school de leerlingen van de andere school probeerden te verslaan. Dit

bracht de groepen niet samen, integendeel, het werkte eerder polariserend. Hierbij speelde ook mee dat de docent die dit onderdeel zou verzorgen en vaker dit soort debatten leidt, dit wegens ziekte nu niet kon doen. Het bleek erg moeilijk om een debat op zo'n manier te leidden dat je een inhoudelijk gesprek krijgt. De docent die het debat de eerste dag leidde, vond dat het achteraf gezien beter was geweest als de groepen vanaf het begin gemixt waren geweest. Op de tweede dag werd dit na overleg met de andere docent van Apollo dan ook gedaan. Dit vonden de docenten beter gaan, maar het bleek nog steeds niet gemakkelijk om gesprekken tussen leerlingen van verschillende groepen op gang te brengen.

Ook tijdens de rondvaart in de stad vonden de docenten dat er weinig interactie was tussen de groepen. Volgens de docenten had er ook bij dit onderdeel meer gedaan kunnen worden om interactie te bevorderen, bijvoorbeeld door spelletjes of opdrachten te doen waarbij leerlingen door elkaar komen te zitten. Tijdens het vrij rondkijken in de stad gingen leerlingen weer voornamelijk om met leerlingen van hun eigen school. De tweede dag werd ter voorkoming hiervan het buddysysteem bedacht: elke leerling van Apollo kreeg een leerling van Neptunus onder zijn of haar hoede. Ook dit bleek echter geen garantie voor interactie tussen leerlingen van de verschillende scholen.

[Docent van Apollo]

> 'Ik heb toen gezegd: iedereen van Apollo heeft een buddy, en jij moet daarvoor zorgen. Jij moet zorgen dat die niet verdwaalt. En ik had eigenlijk moeten zeggen: je moet zorgen dat die een goede tijd heeft, want later werd er dus aangevoerd: Nee, ik ben hem uit het oog verloren, want ik dacht die verdwaalt toch niet.'

Alle docenten waren wel zeer te spreken over het fietsen op de tandems. Leerlingen moesten nu samen iets doen en dit leidde volgens de docenten tot veel persoonlijke gesprekken tussen leerlingen. Ook bij dit onderdeel lukte dat echter niet altijd. Sommige leerlingen wilden niet met elkaar op de tandem, waardoor er vervelende situaties ontstonden, waarbij docenten moesten ingrijpen. Ook gingen sommige leerlingen zo naast elkaar fietsen dat leerlingen van Neptunus, die voorop zaten, met elkaar konden praten; de leerlingen van Apollo praatten dan achterop met elkaar. Zodra het fietsen weer voorbij was, gingen de leerlingen weer terug naar hun eigen groep. Het is blijkt dus belangrijk te zijn om voortdurend te zorgen dat de groepen gemengd zijn.

[Docent van Apollo]

> ‘Dat moet geforceerd. Je moet dat doen met een botte bijl, het liefst samen in een zwembad, ze moeten dingen samen doen. Onze groepen moeten losgeweekt worden, die hangen teveel aan elkaar.’

Daarnaast zouden de docenten de uitwisseling goed moeten begeleiden en voortdurend leerlingen moeten stimuleren om met elkaar te gaan praten. Een van de docenten geeft aan dat het daarbij belangrijk is om gespreksonderwerpen aan te dragen, want leerlingen wisten vaak niet waar ze het met elkaar over moesten hebben.

[Docent van Apollo]

> ‘Je merkt dat ze vrij snel uitgepraat zijn. Je zou zo’n gesprek kunnen stimuleren door bijvoorbeeld een opdracht waarbij ze allebei moeten opschrijven wanneer ze voor het laatst gefietst hebben. Wat is het verschil in de rol van je moeder thuis? Hoe vaak je de familie ziet? Hoe vaak je de buren ziet? En waar je over praat met je zusje? Dat soort opdrachten die gaan over de vraag: hoe leef je nou eigenlijk? Wat doe je nou? Dat soort dingen moet je een beetje aangeven, want ze gaan het niet uit zichzelf doen.’

De nieuwsgierigheid van leerlingen zou volgens een docent van Apollo meer geprikkeld moeten worden. Het beste is misschien om dat vooraf al te doen door vragen met leerlingen voor te bespreken.

*Uitspraken van volwassenen*

Eén van docenten merkte op dat bepaalde uitspraken van de betrokken volwassenen over de verschillende groepen niet bevorderlijke werkte. Een voorbeeld is dat er vooraf was gezegd dat de leerlingen van Apollo niet konden fietsen. Dit zou misschien gelden voor een aantal leerlingen, maar de meeste leerlingen van Apollo vonden het niet zo leuk dat de leerlingen van Neptunus dachten dat ze niet konden fietsen. Een ander voorbeeld was de toespraak van de burgemeester van de stad in het oosten van het land.

[Docent van Apollo]

> ‘De burgemeester begon over “norberschap”, dat dat zo fantastisch was in hun stad en dat ze daar enorm aan hadden gewerkt, een lange traditie, en dat daarom het welzijn van mensen dus veel beter was. Hij bedoelde het in te bedden in de cultuur, maar toch, in de

eerste tien minuten klonk het toch alsof hij wilde zeggen: dat kennen jullie niet in die grote stad. En dat was eigenlijk een beetje pijnlijk. Maar misschien dat de leerlingen het niet zó hebben opgevat.'

Volgens deze docent moeten de volwassenen alleen dingen aankaarten en niet zelf alles voor de leerlingen invullen.

[Docent van Apollo]

'Eigenlijk kwamen de volwassenen met de vooroordelen. En dat is bijna jammer. Je kan beter zeggen: waar gaan jullie uit, hoe doe je dat? Dat soort dingen. Dus inhaken alleen maar op hun dingen. Het is ook een heel groot gevaar dat je zelf met je vooroordelen zo'n gesprek stuurt.'

### 4.4.1 Wat hebben leerlingen geleerd volgens docenten?

*Horizonverbreding: verschillen en overeenkomsten zien*

Volgens de docenten is de belangrijkste winst van de uitwisseling, zowel voor de leerlingen van Neptunus als die van Apollo, dat zij een beter beeld hebben gekregen van hoe leerlingen in andere plekken in Nederland leven. Het deel van Nederland waar de leerlingen van Neptunus wonen, was voor veel leerlingen van Apollo een heel andere wereld, die ze niet goed kennen. Eén van de docenten van Apollo merkte dat al onderweg naar Neptunus op door de opmerkingen die leerlingen maakten in de bus:

[Docent van Apollo]

'…over hoe anders ze het landschap vonden, dat de huizen zo ver uit elkaar stonden, hoe groot de auto's waren die bij de huizen stonden. Allemaal observaties waarvan ik nooit had gedacht dat hen dat zou opvallen en dat het voor hen zo anders was dan in hun eigen omgeving. Ze vroegen zich zelfs af hoe de kinderen die in die grote huizen woonden in hemelsnaam op school moesten komen, want ze zagen geen bussen, trams en metro. En die huizen stonden in weilanden, dus hoe kom je dan in hemelsnaam op school? Op een gegeven moment zagen we een Shell tankstation en toen ze zeiden: Oh Shell, gelukkig die ken ik: we zijn nog in Nederland. Zó vreemd was die omgeving voor hen.'

De leerlingen van Apollo hadden er volgens docenten geen duidelijk beeld van hoe veel Nederlanders leven. Nu hebben ze er in ieder geval over nagedacht dat buiten hun eigen bekende leefwereld ook mensen wonen, die op hetzelfde moment naar school gaan en hetzelfde eindexamen moeten doen. Ook voor de leerlingen van Neptunus was het volgens de docenten goed dat ze kennis hebben gemaakt met leerlingen die in een andere omgeving opgroeien en een andere afkomst hebben.

[Docent van Neptunus]

> 'Ik denk dat ze zich nu in ieder geval realiseren dat die verschillen er zijn. Dat kun je natuurlijk wel vertellen, maar als je het echt aan den lijve ervaart, dat is natuurlijk even wat anders. Toen zij daar door de aula liepen en de enige blanke leerlingen waren. Zoals die leerlingen van Apollo hier binnen kwamen, dat omgekeerde effect zag je natuurlijk daar. Om in die situatie te zijn, dat lijkt me wel heel erg goed. Ze hebben toch geleerd dat er toch andere omstandigheden zijn in Nederland.'

De docent denkt niet dat de leerlingen van Neptunus heel anders zijn gaan denken over leerlingen uit de stad of met een niet-Nederlandse achtergrond, maar wel dat de uitwisseling geleid kan hebben tot nieuwe inzichten.

[Docent van Neptunus]

> 'Ik denk dat zo'n verandering in denkwijze stapsgewijs en heel langzaam gaat. Ik denk niet, maar dat is meer algemeen gesproken, dat dat iets is voor deze uitwisseling. Dat gaat niet zo heel erg snel, denk ik. Het is denk ik meer een aanzet. Er is eerst een soort bewustwording: zo kan het ook zijn in Nederland. En als die bewustwording er dan is, kun je het later gaat internaliseren: wat betekent dat voor mij en voor mijn leven, werken en denken en mijn plaats in de maatschappij? Ik denk niet dat dat van de ene op de andere dag gaat.'

De leerlingen van Apollo hebben ervaren hoe het leven in het oosten van het land verschilt van dat in de grote stad, maar ze hebben volgens docenten vooral ook ontdekt hoeveel ze overeenkomen met elkaar. Zo luisteren veel leerlingen naar dezelfde muziek en spelen ze dezelfde computergames; ze hebben gezien dat ze eigenlijk niet zo heel anders zijn. Volgens een van de docenten zouden de leerlingen van Apollo hierdoor in de toekomst misschien minder angstig zijn.

[Docent van Apollo]

> ‘Ik denk dat het ze meeviel met de cultuurverschillen. Ik denk dat dát de meeste kinderen bijgebleven is. Dat die mensen uit het dorp dus helemaal niet zo eng en anders zijn als jij. Het is nu een soort van eye-opener. Je hoopt dat ze er wat mee doen, om het wereldbeeld dat ze hebben misschien wat aan te passen en hun reactie op andere mensen wat aan te passen. Maar dat is denk ik iets van de veel langere termijn. Maar nú is het belangrijk dat ze het een keer gezien hebben.’

*Een open houding voor het onbekende*

Volgens een van de docenten zouden met name de leerlingen van Apollo meer zelfvertrouwen hebben gekregen door de kennismaking en in de toekomst opener staan tegenover leerlingen met een Nederlandse afkomst. De leerlingen van Apollo waren volgens de docenten vooraf een beetje bang dat ze gediscrimineerd zouden worden en dat de leerlingen van Neptunus op hen zouden neerkijken. Sommige leerlingen waren behoorlijk zenuwachtig en hebben er letterlijk wakker van gelegen. Dat beeld is volgens de docenten wel veranderd. Ze hebben nu ook gezien dat Nederlandse kinderen heel aardig kunnen zijn en een aantal leerlingen heeft ervaren dat ze best kunnen omgaan met heel andere leerlingen. Daarnaast zijn sommige leerlingen ook hun eigen afkomst en woonomgeving meer gaan waarderen.

[Docent van Apollo]

> ‘Het grappige is dat onze kinderen ook best wel een beetje trots waren op hun afkomst en hun woonomgeving. Trots ook op het internationale karakter van hun samenleving. Het waren de jongens vooral die zeiden: nou ik vind het wel tof dat ik met heel veel culturen te maken heb. Hun zelfbeeld is er toch een beetje door opgekrikt.’

Volgens een van de docenten van Apollo zijn de leerlingen van Apollo door de uitwisseling ook nieuwsgierig geworden naar de andere leerlingen. Op voorhand hadden de leerlingen volgens deze docent niet echt een beeld van de anderen en waren ze ook niet echt benieuwd; ze waren eerder een beetje terughoudend. Door deze kennismaking hebben ze ontdekt hoe interessant het kan zijn om kennis te maken met mensen die anders zijn. Volgens de docent is interesse in de ander een belangrijk

startpunt voor integratie en daarvoor is een uitwisseling met een andere groep heel zinvol.

[Docent van Apollo]

> 'Die nieuwsgierigheid naar een andere groep, een onbekende groep, dat zou bij wijze van spreke ook om de hoek kunnen, of in een bejaardentehuis, het maakt niet uit. Daar hoeft niet eens een afstand of huidskleur bij te komen. Dat zou in mijn optiek het eerste punt zijn als je integratie wilt bevorderen of gettovorming wilt tegen gaan. Dat is punt één. Het zou ideaal zijn als ze altijd zouden voelen: iedere onbekende is interessant. Het is alleen even dat je het begin moet maken.'

*Omgangsvormen*

Het viel de docenten van beide scholen op dat er tussen de twee groepen leerlingen een verschil was in omgangsvormen. Volgens de docenten van Apollo was dat vooral voor hun eigen leerlingen een belangrijk leerpunt. Het viel de docenten op dat de leerlingen van Neptunus op de leerlingen van Apollo afstapten, ze een hand gaven en zich netjes voorstelden. Aan het eind van de dag bedankten ze de anderen voor de dag en gaven weer een hand. De leerlingen van Apollo vonden dit volgens de docenten overdreven: 'Wat een slijmballen'. Ook groetten veel leerlingen van Apollo de buschauffeur niet, terwijl de leerlingen van Neptunus dat wel deden. Volgens de docenten kwam dit verschil in omgangsvormen voor een deel door verschillen tussen de grote stad en het platteland, maar de docenten dachten ook dat dit gedeeltelijk te maken zou kunnen hebben met een verschil tussen de Nederlandse omgangsvormen aan de ene kant en Surinaams-Nederlandse en Antilliaans-Nederlandse omgangsvormen aan de andere kant. In ieder geval vonden de docenten het belangrijk dat leerlingen in aanraking komen met de omgangsvormen die voor een groot deel van de Nederlanders normaal zijn.

[Docent van Apollo]

> 'Ja, daar heb je dit soort uitwisselingsprojecten voor. Dat ze het ook zien en dat moeten ze ook leren. Of ze blijven hier de rest van hun leven. Zeker de leerlingen van vier en vijf atheneum, die zullen toch gaan studeren en die willen het maken in de wereld. Ze zullen dan toch moeten leren dat bedankt zeggen en af en toe een handje geven er wel bij hoort. En al zou het wél slijmen zijn, dan nog kun

je het maar beter doen als je een baan wilt hebben. Als je op een sollicitatiegesprek geen hand geeft wordt je niet aangenomen.'

## 4.5 Interviews leerlingen en kwalitatief gedeelte van de vragenlijst

*Hoe verliep de kennismaking met de andere groep leerlingen?*
De eerste ontmoeting met de leerlingen van de andere school was voor zowel de leerlingen van Apollo als de leerlingen van Neptunus een bijzondere ervaring, vooral toen ze voor het eerst door de andere school liepen en merkten dat ze daar een bezienswaardigheid waren. Dat was een vreemde en voor sommigen niet zo prettige ervaring.

[Meisje van Neptunus]

'Als je daar liep vroegen ze allemaal waar komen jullie vandaan, waar komen jullie vandaan. Op een gegeven moment waren we niet meer aan het antwoorden en dachten ze allemaal dat we uit Duitsland kwamen. Maar voor de rest viel het wel mee.'

[Jongen van Apollo]

'We liepen zo buiten en ze hadden net pauze. En we liepen zeg maar langs die ramen en iedereen die staarde ons echt aan. Da's wel raar.'

Het contact met de andere groep leerlingen werd door alle geïnterviewde leerlingen over het algemeen als positief ervaren. De sfeer was goed en er waren volgens de leerlingen weinig of geen vervelende incidenten. Wel vonden de leerlingen dat er over het algemeen weinig interactie was tussen leerlingen van Neptunus en de leerlingen van Apollo. De leerlingen van de beide scholen bleven tijdens de twee dagen toch veelal gescheiden.

[Jongen van Neptunus]

'Over het algemeen blijven die groepen toch wel een beetje behouden. Er zijn wel een paar mensen die echt contact maken. Dat is misschien wel een beetje de bedoeling van het project, maar het is toch wel een beetje onwennig en misschien is twee dagen toch iets te kort om echt met mensen te gaan praten.'

[Meisje van Apollo]

> ‘Ik was in het begin ook al meteen met een meisje gaan praten, want ik ben van mezelf heel nieuwsgierig. Maar voor de rest was het niet echt zo. Er waren zeg maar twee groepjes en dan ging ik even naar de andere kant om te praten en dan voelde ik me een beetje alleen en dan ging ik weer terug naar dat andere groepje.’

Zowel bij de leerlingen van Apollo als van Neptunus waren er leerlingen die aangaven dat ze het moeilijk vonden om contact te maken. Vooral de eerste stap zetten en een gespreksonderwerp bedenken vonden leerlingen een lastige opgave.

[Meisje van Apollo]

> ‘Ik vond het toch zo raar, want ik dacht bij mezelf, oké wat kan ik nou vragen. De docent zei dat er zoveel vragen waren. Dan dacht ik oké maar hoe moet ik dan beginnen, want je kunt toch niet zomaar op diegene afstappen en zeggen: vertel me alles. Bij mij voelde dat echt raar aan gewoon.’

[Jongen van Neptunus]

> ‘Iedereen was een beetje gespannen. Ieder vond het een beetje vreemd. Het was ook wel steeds zo dat wat mensen bij elkaar gingen staan en dat het dan in eens zo was dat iedereen van Apollo bij elkaar stond en alle mensen van hier ook weer bij elkaar stonden. Dus dat was eigenlijk wel jammer, dat niet echt iedere keer de groepjes mengden.’

Er leek daarbij wel een klein verschil te zijn tussen de groep leerlingen die de eerste dag op Apollo was en de groep die de tweede dag op Apollo was. Bij de eerste groep waren het volgens de leerlingen vooral de leerlingen van Neptunus die de eerste stap zetten. Sommige leerlingen van Apollo zochten de verklaring hiervoor in het verschil in achtergrond. Zo dacht een van de geïnterviewde leerlingen dat de leerlingen van Neptunus opener waren omdat ze in een veiliger omgeving zijn opgegroeid.

[Meisje van Apollo]

> ‘Ja om de eerste stap te nemen was moeilijk, maar gelukkig hadden zij dat gedaan. Eentje vroeg mij van alles, ze begon met een paar vragen te stellen en toen begon ik ook.’

[Meisje van Apollo]

> ‘Nou ja, er was een meisje die begon mij dingen te vragen over waar ik woon en over school. Duurt het lang om naar je school te gaan en zo. Ja toen raakten we aan de praat. Ik heb ook wel het gevoel dat ze makkelijker in de omgang zijn want het is een klein dorpje. Hier is het anders, je moet jezelf een beetje beschermen want je kunt niet zomaar iedereen vertrouwen. Het is een harde wereld hier. Volgens mij is het daarom.’

In de tweede groep, de groep die de tweede dag op Apollo doorbracht, vonden leerlingen van zowel Apollo als Neptunus dat de andere leerlingen zich opener hadden kunnen opstellen. Een leerlinge van Apollo vond bijvoorbeeld dat de leerlingen van Neptunus wat teruggetrokken en verlegen waren. Ook in deze tweede groep werd de verklaring door sommigen gezocht in de verschillende achtergronden. De leerlingen van Apollo dachten dat de leerlingen van Neptunus iets meer gesloten waren dan zij, omdat zijzelf in de stad wonen en daar zijn mensen directer en zeggen meteen wat ze denken. Een andere mogelijke verklaring die de leerlingen van Apollo gaven was dat de leerlingen van Neptunus niet bij elkaar in de klas zaten en daarom minder op hun gemak waren. `
Omgekeerd vonden sommige leerlingen van Neptunus uit die tweede groep dat juist de leerlingen van Apollo zich meer afsloten en zich sneller terugtrokken in hun eigen groep. Een leerling van Neptunus merkte op dat de leerlingen van Apollo na het eten meteen van tafel waren gegaan om zich als groep terug te trekken. Ook vonden de leerlingen van Neptunus een enkele leerling van Apollo minder gemotiveerd. Een verklaring voor dit laatste was volgens de leerlingen dat het voor de leerlingen van Apollo verplicht was om mee te doen.

Over het algemeen werd het niet tot stand komen van veel interactie niet gezien als het gevolg van onwil of van culturele of sociale verschillen. De leerlingen hadden vooral het idee dat er te weinig tijd was om tot meer interactie te komen en gaven aan dat als ze meer tijd met elkaar zouden kunnen doorbrengen, ze best vrienden zouden kunnen worden met leerlingen van de andere school.

Leerlingen van beide scholen gaven bovendien aan dat het over het algemeen leuk en gezellig was en bij een aantal leerlingen vond er wel degelijk interactie plaats. Sommige leerlingen zeiden leuke gesprekken te hebben gehad met leerlingen van de andere school. Tijdens de tandemfietsen ontstonden de meeste persoonlijke gesprekken. Deze gesprekken gingen vooral over school muziek en uitgaan.

[Jongen van Neptunus]

> 'Ja, vooral op zo'n manier, dan zit je er bij achterop en dan begin je vanzelf een keer te praten. Eerst een beetje over hun school, wat ie eigenlijk dan van onze school vond, en dan een beetje over de dagelijkse dingetjes als uitgaan. Dat soort dingen en wat voor hobby's hij heeft.'

Ook tijdens het eten, toen de leerlingen van de verschillende scholen om en om moesten zitten, ontstonden er gesprekken. Daarnaast vonden veel leerlingen ook de kennismakingsspelletjes van het programma van Apollo goed werken. Een leerling uit de tweede groep gaf aan dat die kennismakingsspelletjes op de tweede dag minder nuttig waren. Deze leerling had het liefst, net als de leerlingen uit de eerste groep, de kennismaking op de eerste dag gedaan. Het debat vonden de meeste leerlingen minder goed werken. Met name de eerste groep vond het niet prettig dat de twee scholen met elkaar moesten debatteren.

*Wat voor verwachtingen hadden leerlingen vooraf?*

Tijdens de interviews gaven de leerlingen aan dat ze eigenlijk niet zulke duidelijke verwachtingen hadden. Over het algemeen hadden ze geen grote verschillen verwacht. De leerlingen uit de grote stad dachten dat de leerlingen uit het oosten van het land toch een beetje zouden achterlopen en dat ze 'boers' en 'onderontwikkeld' zouden zijn. Ook dachten ze dat ze misschien met een vreemd accent zouden praten en naar hele andere muziek zouden luisteren, naar Hollandse muziek zoals Frans Bauer of 'dorpsmuziek'. Tevens hadden de leerlingen van Apollo verwacht dat de leerlingen van Neptunus wat rustiger en meer teruggetrokken zouden zijn.

[Meisje van Apollo]

> 'Ik had eigenlijk geen verwachting. Ik was er gewoon naartoe gegaan en dacht, ik laat het over me heenkomen. Sommige kinderen dachten dat ze misschien zouden gaan discrimineren of zo iets. Ik ga me daar niet bezig houden, ik ga gewoon ernaartoe en ik zie wel.'

[Jongen van Apollo]

> ‘Ja, ik had wel gedacht dat ze een beetje boers zouden zijn, gewoon dat ze niet echt modern waren, dat ze een beetje achterlagen. Ik dacht niet dat ze daar bruine mensen in hun omgeving hebben, dus dat het misschien wel wat anders voor ze zou zijn.’

Ook de leerlingen van Neptunus gaven aan geen duidelijke verwachtingen te hebben gehad. Zij hadden wel verwacht dat de leerlingen uit de grote stad drukker en vlotter zouden zijn en makkelijker contact zouden maken. Ook zij hadden gedacht dat de leerlingen van Apollo anders zouden praten. Het idee bestond dat de meeste leerlingen van Surinaamse achtergrond waren en dus dachten sommige leerlingen dat ze allemaal met een Surinaams accent zouden praten. Een jongen gaf aan dat zijn beeld van mensen met een Surinaamse achtergrond vooral werd bepaald door televisie.

[Jongen van Neptunus]

> ‘Ik was eigenlijk niet met gigantische verwachtingen gegaan. Ik dacht ik zie wel wat er op me af komt en dan kijken hoe het gaat. Maar je hebt natuurlijk wel als je puberruil kijkt…. ja dat had ik in mijn hoofd, puberruil, maar dan met wat meer mensen. En bij Surinamers heb je natuurlijk altijd het beeld van de gezellige mensen die allemaal zo praten (doet een Surinaams accent). Ja dat is heel stom maar dat beeld had ik, maar dat viel hartstikke mee. Het was misschien ook een beetje het traditionele vooroordeel of beeld van Surinamers, maar dat zullen zij ongetwijfeld ook over ons hebben, dat we misschien ook allemaal plat praten, op klompen lopen en met de tractor gaan. Het viel wel mee.’

Tevens hadden sommige leerlingen een bepaald beeld bij een school in een buitenwijk van een grote stad.

[Meisje van Neptunus]

> ‘Ik had bijvoorbeeld gedacht dat de school bijvoorbeeld een beetje oud was, misschien een beetje vies omdat het toch in de grote stad was... Maar het was eigenlijk allemaal veel schoner dan hier.’

Uit de vragenlijsten en leerlingverslagen kwam ongeveer hetzelfde beeld naar voren. Veel leerlingen gaven aan vooraf geen erg duidelijk beeld te hebben gehad. Toch

kwam uit de vragenlijst een iets breder beeld naar voren van de verwachtingen die leerlingen dan wel hadden. Er kwamen daarbij ook iets meer negatieve verwachtingen naar buiten dan bij de interviews. Zo gaven sommigen leerlingen van Neptunus aan dat ze hadden verwacht dat de leerlingen van Apollo behalve vlotter en wereldwijzer ook asocialer zouden zijn. Sommige leerlingen van Apollo dachten dat de leerlingen van Neptunus behalve boers, ook erg godsdienstig zouden zijn en een aantal leerlingen gaf aan dat bij hen het beeld bestond dat de leerlingen van Neptunus 'bekakt en verwaand' zouden zijn.

*Kwamen de verwachtingen van de leerlingen uit?*
Zoals gezegd, gaven zowel de leerlingen van Apollo als Neptunus tijdens de interviews aan dat ze niet hadden verwacht dat ze heel erg van elkaar zouden verschillen, maar toch bleek dat ze uiteindelijk minder van elkaar verschilden dan ze van tevoren hadden verwacht. Beide groepen bleken minder met een accent te praten dan ze van elkaar hadden verwacht en ook op muziekgebied bleken er meer overeenkomsten te zijn. De leerlingen van Apollo luisterden niet alleen maar naar hiphop en omgekeerd luisterden leerlingen van Neptunus niet alleen naar Nederlandse muziek. Het idee bestond bij sommige leerlingen van Neptunus dat de leerlingen van Apollo wereldwijzer zouden zijn en dat ze bijvoorbeeld veel meer vrienden zouden hebben met veel meer verschillende achtergronden. Dat viel eigenlijk wel mee. Een jongen van Neptunus was verbaasd toen hij hoorde dat de jongens van Apollo ook vaak met een groepje van niet meer dan vier uitgingen.

[Meisje van Apollo)

> 'Maar ja, het viel heel erg mee. Er zijn gewoon minder faciliteiten daar, bijvoorbeeld bioscoop of zo, dan moesten ze een uur met de auto rijden om bij de dichtstbijzijnde bioscoop te komen. Maar over het algemeen zijn ze gewoon hetzelfde. Als ze hier zouden wonen of hiernaartoe zouden verhuizen, dan zouden gewoon hetzelfde als wij zijn.'

[Meisje van Neptunus]

> 'Ik had ook niet verwacht dat we heel erg verschillend zouden zijn, maar het is meer bevestigd nog dat eigenlijk ja. Het is wel anders hier, maar het is niet zo verschillend dat je echt een cultuurshock hebt.'

Achteraf geven leerlingen aan dat hun verwachtingen toch een beetje waren gevormd door stereotyperingen, meestal onder invloed van televisie.

[Meisje van Apollo]

> 'Je moet niet te vaak naar tv kijken. Ik ging af op wat er op tv gebeurt. Je hebt films van mensen die in dorpen wonen en dan zie je wat typisch voor hen is. Bijvoorbeeld als je de Eiffeltoren zie,t dan denk je direct aan Parijs. Dat stereotype heb ik gebruikt bij hen, en dat bleek heel erg anders te zijn. Ik heb geleerd dat ze opener zijn, ze zijn ook heel erg nieuwsgierig.'

[Leerling van Neptunus)

> 'Ja, ik ben er zelf niet zo van maar soms automatisch dan heb je al een vooroordeel. En dat heb ik er toch wel van geleerd, dat je er absoluut niet op in moet gaan want het is heel anders dan je toch verwacht.'

Toch zagen leerlingen ook wel verschillen, vooral in de leefomgeving. Zo moeten leerlingen van Neptunus vaak ver fietsen om naar school te komen. Ook zagen de leerlingen van Apollo dat veel leerlingen van Neptunus in mooie huizen wonen.

Over het algemeen kwam ook uit de vragenlijsten en verslagen naar voren dat de leerlingen vonden dat ze minder van elkaar verschilden dan verwacht. Veel leerlingen van Apollo gaven aan dat ze aangenaam verrast waren door de openheid en assertiviteit van de leerlingen van Neptunus. Ze vonden de leerlingen van Neptunus over het algemeen erg aardig. Ook de verwachtingen over de kleding bleek niet te kloppen. De leerlingen van Neptunus bleken minder ouderwets te zijn dan verwacht. Ook bleek hun school groter dan de algemene verwachting was. Omgekeerd vonden ook de leerlingen van Neptunus dat ze uiteindelijk meer gemeen hadden met de leerlingen van Apollo dan ze aanvankelijk hadden gedacht.

*Wat hebben leerlingen ervan geleerd?*

Leerlingen gaven tijdens de interviews aan dat ze geleerd hebben om niet uit te gaan van vooroordelen. Je moet bij een dergelijke ontmoeting eigenlijk al je verwachtingen opzij zetten, want die blijken toch erg beïnvloed te zijn door bestaande stereotyperingen. En als je dat doet, blijkt het erg leuk en interessant om met mensen met een andere achtergrond in contact te komen. Een aantal leerlingen vond dat ze nu een beter en realistischer beeld van de andere omgeving had gekregen.

[Meisje van Neptunus]

> ‘Als je soms bepaalde beelden hebt van mensen kun je maar beter, als je die mensen gaat tegenkomen, die beelden uit je hoofd zetten, want anders ga je constant daarmee vergelijken en dan zit je daar alleen maar mee bezig. Je moet gewoon niet op vooroordelen afgaan.’

[Jongen van Neptunus]

> ‘Je hebt nu gewoon een iets ander beeld, het is niet meer dat standaardbeeld wat een beetje op tv de hele tijd langs komt. Je kunt er nu echt zelf je eigen beeld bij geven.’

[Jongen van Apollo]

> ‘Ja dat je niet zo snel moet oordelen. Gewoon eerst mensen leren kennen voor je er een oordeel over kunt geven. En niet denken als die zo is, dan is de rest ook zo. Gewoon leren kennen, daar gaat het om volgens mij.’

[Meisje van Apollo]

> ‘Als je in een dorp woont betekent dat nog niet dat je onderontwikkeld bent. En ook al zijn bioscopen en dat soort dingen er niet, het is toch eigenlijk een beetje hetzelfde als in de stad. Het zijn eigenlijk gewoon kleine steden en niet iedereen woont op een boerderij. Er zijn daar heel veel mooie huizen.’

Uit de vragenlijsten kwam eveneens naar voren dat leerlingen vonden dat ze geleerd hadden minder op vooroordelen af te gaan. Daarnaast geven sommige leerlingen aan dat ze dingen over zichzelf ontdekt hadden, bijvoorbeeld dat ze het best wel moeilijk vonden om contact te maken met onbekenden in deze setting. Anderen hadden juist ontdekt dat ze veel opener konden zijn naar anderen dan ze hadden gedacht.

*Wat zou er volgens de leerlingen beter kunnen?*

Terugkijkend op de twee uitwisselingsdagen vonden de leerlingen dat er een aantal dingen beter hadden gekund. Zo vond een aantal leerlingen dat de groepen meer gemengd hadden kunnen worden. Uit jezelf contact leggen bleek moeilijk; dat zou het makkelijkste gaan als dit door een activiteit werd gestimuleerd, zoals bijvoorbeeld bij het tandemfietsen. Zowel de leerlingen van Apollo als van Neptunus vonden het niet leuk dat er vooraf was verteld dat de leerlingen van Apollo niet konden

fietsen. Veel leerlingen van Apollo waren daardoor een beetje beledigd en ook de leerlingen van Neptunus vonden dat ze hierdoor verkeerde verwachtingen hadden gekregen, want de meeste leerlingen konden gewoon fietsen.

De leerlingen vonden de activiteiten leuk, al hadden leerlingen van Neptunus graag iets meer gezien van de leefomgeving van de leerlingen van Apollo. De meesten waren wel eens in het centrum van die stad geweest; ze hadden liever wat meer gezien van de eigen leefomgeving van de leerlingen. Ook de leerlingen van Apollo hadden graag meer gezien van hoe de leerlingen van Neptunus werkelijk leven. Ze vonden de rondleiding op de boerderij erg leuk, maar kwamen erachter dat de meeste leerlingen van Neptunus niet op een boerderij woonden en vonden dat dus niet representatief.

## 4.6 Kwantitatief onderzoek

In deze paragraaf zullen we ingaan op de resultaten van het kwantitatieve gedeelte van de vragenlijst. Dit kwantitatieve gedeelte bestond uit drie onderdelen: de outgroup acceptance scale, de intergroup anxiety scale en de attitudes ten opzichte van vijf etnische groepen. Het effect van de uitwisseling op deze variabelen werd onderzocht door per variabele een variatieanalyse voor herhaalde metingen te doen met de voor- en nameting als binnen-subject variabelen. We waren ook geïnteresseerd of eventuele verschillen tussen voor- en nameting anders waren voor de verschillende condities. Conditie werd daarom als tussen-subjectvariabele meegenomen. De groep leerlingen van Neptunus die had meegedaan met de uitwisseling wordt hier aangeduid als de experimentele conditie. Daarnaast was er een kleine groep leerlingen van Neptunus die wel de vragenlijsten had ingevuld, maar die niet had meegedaan met de uitwisseling. Deze groep leerlingen wordt als de controleconditie van Neptunus beschouwd. De leerlingen in de derde conditie zijn de leerlingen van Apollo die meededen met de uitwisseling. Er was, zoals gezegd, geen controlegroep met leerlingen van Apollo.

De eerste analyse betrof de intergroup acceptance scale. Er bleek een significant interactie-effect te zijn tussen de conditie en het meetmoment ($F (2, 47) = 4,897$, $p = .012$). In tabel 1 zijn de gemiddelde scores per conditie gepresenteerd op de voor- en nameting. De leerlingen van Neptunus die meededen met de uitwisseling scoorden bij de voormeting, met een gemiddelde van 3,79, een stuk hoger dan de leerlingen in

de andere twee condities. Bij de nameting is te zien dat de gemiddeldes ongeveer gelijk zijn.

| | | | Voormeting Outgroup acceptance | | Nameting Outgroup acceptance | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | N | Gem | sd | Gem | sd |
| Neptunus | Experimenteel | 19 | 3,79 | 511 | 3,54 | ,393 |
| | Controle groep | 10 | 3,48 | ,825 | 3,40 | ,81 |
| Apollo | | 21 | 3,42 | ,298 | 3,55 | ,534 |
| Totaal | | | 3,57 | ,535 | 3,55 | ,566 |

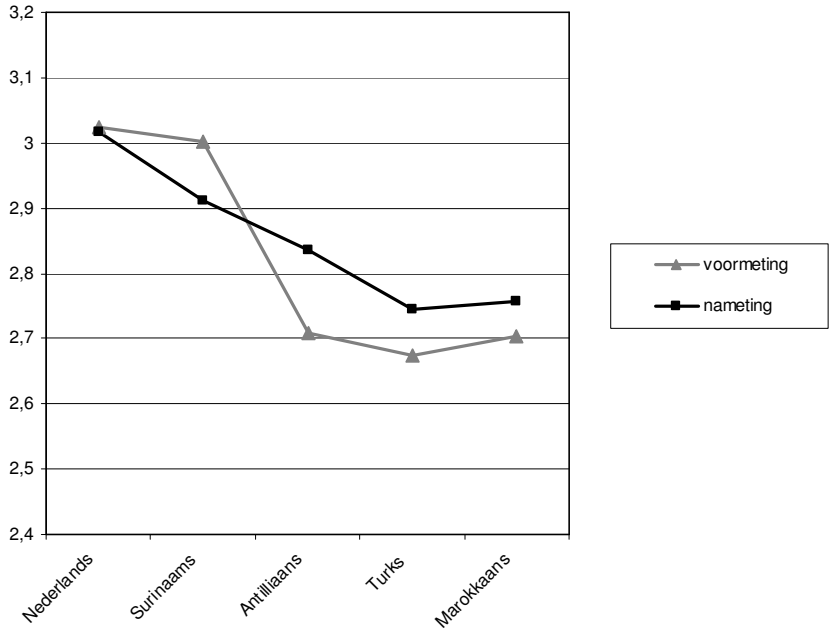
*Tabel 1 Gemiddelde scores op de voormeting en nameting van de outgroup acceptance*

Wat intergroup anxiety betreft werden er geen significante verschillen gevonden voor conditie en tussen de voor- en nameting. Ook werden er geen verschillen tussen de condities gevonden. De leerlingen in de verschillende condities scoorden gemiddeld 2.84 op deze vragenlijst.

Als laatste werd er gekeken naar de attitudes van leerlingen ten opzichte van de meest voorkomende etnische groepen in Nederland. In tabel 2 zijn de gemiddelde scores op de attitudevragenlijsten weergegeven. Er werd een variatieanalyse gedaan voor herhaalde metingen met twee binnen-subjectfactoren. De eerste factor was attitude ten opzichte van de vijf etnische groepen: Nederlands, Surinaams, Antilliaans, Marokkaans en Turks. De tweede binnen-subjectfactor was het moment waarop de attitude gemeten was: voor of na de uitwisseling. Conditie werd weer meegenomen als tussen-subjectvariabele. Het bleek allereerst dat er een significant hoofdeffect voor attitude kon worden waargenomen ($F (4, 188) = 17{,}001$, $p < .001$). Daarnaast bleek er een significant interactie-effect te zijn tussen attitude en conditie ($F (8, 188) = 4{,}937$, $p < .011$) en tussen attitude en het moment van meten ($F (4, 188) = 5{,}291$, $p < . 026$). Er was geen significant interactie-effect tussen het moment van meten en conditie.

| Conditie | | | Neder-lands | Suri-naams | Antil-liaans | Turks | Marok-kaans |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Neptunus | voormeting | Gem | 3,02 | 3,14 | 3,01 | 2,93 | 3,01 |
| Experi-menteel | N = 19 | sd | 0,15 | 0,21 | 0,18 | 0,22 | 0,23 |
| | nameting | Gem | 3,08 | 3,15 | 3,04 | 2,97 | 3,02 |
| | | sd | 0,24 | 0,24 | 0,24 | 0,31 | 0,27 |
| Neptunus | voormeting | Gem | 3,02 | 3,00 | 2,58 | 2,32 | 2,48 |
| Controle groep | N = 10 | sd | 0,11 | 0,37 | 0,76 | 0,83 | 0,78 |
| | nameting | Gem | 3,03 | 2,85 | 2,83 | 2,59 | 2,60 |
| | | sd | 0,43 | 0,42 | 0,66 | 0,73 | 0,73 |
| Apollo | voormeting | Gem | 3,03 | 2,87 | 2,53 | 2,77 | 2,62 |
| | N = 21 | sd | 0,46 | 0,51 | 0,56 | 0,56 | 0,55 |
| | nameting | Gem | 2,87 | 2,67 | 2,56 | 2,69 | 2,65 |
| | | sd | 0,44 | 0,47 | 0,47 | 0,46 | 0,42 |
| Totaal | voormeting | Gem | 3,02 | 3,00 | 2,72 | 2,74 | 2,74 |
| | N = 50 | sd | 0,31 | 0,40 | 0,55 | 0,57 | 0,55 |
| | nameting | Gem | 2,98 | 2,88 | 2,80 | 2,76 | 2,77 |
| | | sd | 0,38 | 0,44 | 0,50 | 0,51 | 0,50 |

*Tabel 2. Gemiddelde attitude ten opzichte van verschillende etnische groepen voor en na de uitwisseling per conditie*



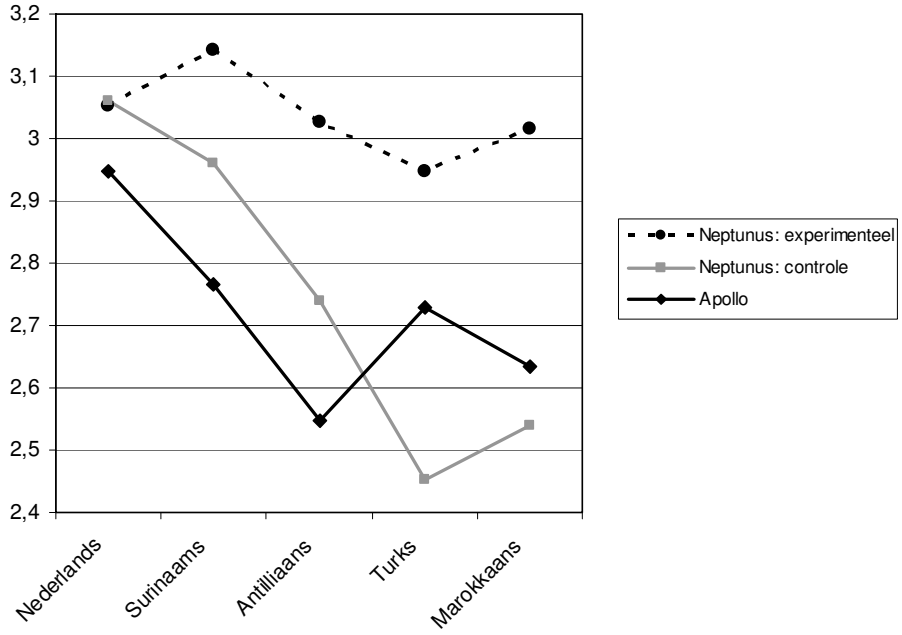

*Figuur 1 Gemiddelde scores op de voor- en natmeting van attitudes ten opzichte van de vijf etnische groepen*

Wat deze resultaten betekenen, kan beter zichtbaar worden gemaakt door middel van twee grafieken. In figuur 1 zijn de gemiddelde scores op de voor- en nameting van de attitudes ten opzichte van de vijf etnische groepen grafisch weergegeven voor alle leerlingen. Omdat er geen interactie-effect was tussen het moment van meten en conditie, moeten we aannemen dat de verschuiving tussen de voor- en nameting voor alle condities gelijk is.

In de figuur is allereerst is te zien dat de leerlingen gemiddeld over de condities heen over Surinaamse Nederlanders en Nederlanders het meest positief denken. Dat geldt voor zowel de voormeting als de nameting. Daarnaast is te zien dat de attitude ten opzichte van Surinaamse Nederlanders iets negatiever is geworden en de attitude ten opzichte van Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse Nederlanders iets positiever is geworden.

De verschillen zijn echter zeer klein. Het verschil bij Surinaamse Nederlanders is het grootst, maar met kwart standaard deviatie (zie tabel 2) nog altijd vrij klein. Hoewel er geen verschillen waren tussen condities op dit punt, lijkt het verschil niet veroorzaakt te zijn door de groep leerlingen van Neptunus die meededen aan de uitwisseling. De controlegroep en de leerlingen van Apollo scoren wel negatiever op de attitudevragenlijst ten opzichte van Surinaamse Nederlanders.

De tweede significante interactie die werd gevonden, was tussen conditie en attitude over beide meetmomenten heen. In figuur 2 zijn de gemiddelde scores op de attitudevragenlijst te zien voor de drie condities. Op dit punt was er geen verschil gevonden tussen de voor- en nameting; daarom zijn deze in deze figuur samengenomen.




*Figuur 2 Gemiddelde score per conditie van de attitudes ten opzichte van de vijf etnische groepen*

In figuur 2 is te zien dat de groep leerlingen van Neptunus over alle etnische groepen positiever denken dan de leerlingen in de andere condities. Over Surinamers zijn ze het meest positief. De controlegroep denkt negatiever over mensen die niet van Nederlandse afkomst zijn. De leerlingen van Apollo zijn over alle etnische groepen

negatiever dan de leerlingen van Neptunus die meededen aan de uitwisseling. Opvallend is dat zij Nederlanders positiever beoordelen dan de andere etnische groepen.

## 4.7 Conclusie en discussie casestudie 3

De twee uitwisselingsdagen waren opgezet om leerlingen met elkaar te laten kennismaken en te leren over de leefwereld van de anderen. Het belangrijkste doel was volgens de betrokken docenten het verbreden van de horizon van de leerlingen; het was voor beide groepen leerlingen belangrijk om te zien hoe andere leerlingen in andere delen van Nederland en met een andere sociale en culturele afkomst leven. Tijdens de uitwisselingsdagen werden activiteiten georganiseerd om de leerlingen iets te laten zien van de leefomgeving van de andere leerlingen en om interactie te stimuleren tussen de beide groepen.

Achteraf vinden docenten en leerlingen dat er meer interactie had mogen zijn tussen de verschillende groepen. De activiteiten die bedoeld waren om interactie te stimuleren, werkten volgens de docenten en leerlingen redelijk tot goed, maar zodra die activiteiten waren afgelopen trokken de leerlingen zich weer terug binnen hun eigen groep.

Uit de interviews met leerlingen en docenten en de vragenlijsten onder leerlingen blijkt dat veel leerlingen van tevoren eigenlijk geen heel duidelijk beeld hadden van de andere groep. Een aantal leerlingen gaf daarnaast aan niet te hebben gedacht dat er veel verschillen zouden zijn. Bij doorvragen bleek dat het beeld dat leerlingen hadden veelal gekleurd was door stereotypische beelden van het leven op het platteland en het leven in de stad en stereotypische beelden van mensen in een boerendorp of met een Surinaamse achtergrond. Veel leerlingen van Apollo dachten dat de leerlingen van Neptunus boeren waren die achterlopen op het gebied van mode en muziek. Andersom werd het beeld van de leerlingen van Neptunus deels bepaald door het idee van het leven in een grote stad. Daarbij hadden de leerlingen van Neptunus gehoord dat de leerlingen van Apollo voornamelijk van Surinaamse achtergrond waren; dat had ook voor een deel het beeld bepaald. Het beeld dat leerlingen vooraf van elkaar hadden, was voornamelijk positief. Toch kwamen er ook wat minder positieve verwachtingen naar voren, met name uit het kwalitatieve gedeelte van de vragenlijsten. Sommige Apolloleerlingen dachten van tevoren dat de leerlingen van Neptunus verwaand en bekakt zouden zijn. Ook bestond er bij sommige Apolloleer-

lingen de angst dat ze misschien gediscrimineerd zouden worden. Andersom dachten sommige leerlingen van Neptunus dat de leerlingen van Apollo misschien asociaal zouden zijn.

Uit de interviews met docenten en leerlingen en het kwalitatieve gedeelte van de vragenlijsten komt naar voren dat de uitwisseling vooral heeft opgeleverd dat leerlingen een beter beeld hebben gekregen van de andere groep leerlingen, zowel van hoe hun leefomgeving eruitziet als van de leerlingen zelf. Uiteindelijk bleek dat ze minder van elkaar verschilden dan verwacht; veel stereotyperingen bleken niet te kloppen. Leerlingen hebben hierdoor geleerd dat ze vooroordelen hadden waarvan zich niet bewust waren en dat je daar niet op moet afgaan. Volgens de docenten hebben ze daardoor ook een opener houding gekregen naar mensen die anders zijn. De leerlingen van Apollo zouden daarbij ook meer zelfvertrouwen hebben gekregen.

De resultaten van het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek laten zien dat de uitwisseling niet heeft geleid tot grote veranderingen in attitudes bij leerlingen ten opzichte van verschillende culturele en sociale groepen. Opvallend is dat de etnische groepen die het meest vertegenwoordigd waren in de uitwisseling, Nederlanders en Surinaamse Nederlanders, het meest positief werden beoordeeld. De attitudes van de leerlingen van Neptunus die meededen met de uitwisseling wijken af van die van de andere leerlingen; ze beoordelen andere etnische groepen net zo positief als Nederlanders, en Surinaamse Nederlanders worden het meest positief beoordeeld. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij geselecteerd zijn op basis van hun motivatie. Het is goed mogelijk dat de leerlingen die positief denken over andere sociale of culturele groepen ook gemotiveerder waren om mee te doen en daarom uitgekozen zijn. De positieve houding van de Neptunusleerlingen, voorafgaand aan de uitwisseling, bleek ook uit de resultaten van de intergroup acceptance scale. Op deze variabele scoren de leerlingen van Neptunus die meededen ook hoger dan de andere leerlingen. Na de uitwisseling is deze positieve houding voor een deel verdwenen. De Neptunusleerlingen zijn minder positief over het omgaan met verschillende andere groepen in het algemeen, maar hun positieve houding ten opzichte van Surinaamse Nederlanders was ongeveer hetzelfde gebleven.

Dat de etnische groepen die het meest vertegenwoordigd waren het meest positief gewaardeerd werden, kan een effect van de uitwisseling zijn. Mogelijk hebben leerlingen elkaar van tevoren al positiever beoordeeld vanwege het idee dat ze die andere groep gaan ontmoeten. Dit zou dan verklaard kunnen worden door dissonantiereductie (zie paragraaf 1.1). Door deze positieve attitudes aan het begin van de uitwis-

seling was eigenlijk niet meer te verwachten dat de attitudes nog positiever zouden worden. Dat de attitudes niet negatiever zijn geworden, kan dan ook als een goed resultaat van de uitwisseling gezien worden.

Uit deze casestudie blijkt dat een uitwisselingsproject waarbij leerlingen gaan kennismaken met andere bevolkingsgroepen veel voorbereiding vergt en dat er goed nagedacht moet worden over hoe leerlingen het beste gestimuleerd kunnen worden om met elkaar in contact te komen. Twee groepen bij elkaar brengen en samen iets laten doen, blijkt geen garantie voor interactie; activiteiten op groepsniveau leken in deze casestudie niet zo goed te werken. Bij de debatten was het de bedoeling dat de leerlingen door middel van een groepsdiscussie elkaar beter zouden leren kennen door over verschillen te discussiëren. Een dergelijk groepsgesprek voeren is echter erg moeilijk en de docent die daar het meest ervaring mee heeft was ziek. Zonder duidelijke structuur is het moeilijk een gesprek op gang te brengen. Daarnaast bestaat het gevaar dat een dergelijk debat wordt opgevat als een competitie, hetgeen juist kan leiden tot verwijdering van de groepen. Daarbij leken veel leerlingen het moeilijk te vinden (en misschien ook eng) om hun mening naar voren te brengen in een groepsdiscussie. Hierdoor kreeg een van de twee groepen al snel de overhand, doordat er in die groep een paar assertieve leerlingen zaten.

Verder blijkt dat wanneer de groepen duidelijk zichtbaar zijn als groep, dit invloed heeft op de beeldvorming. De leerlingen bleken de verschillen tussen individuen te interpreteren als eigenschappen van de hele groep. Verklaringen voor die verschillen werden vervolgens gezocht in de leefomgeving van die groep. Zo bleek bijvoorbeeld uit de observaties dat van de leerlingen die de eerste dag op Apollo waren, de leerlingen van Apollo iets meer teruggetrokken waren dan de leerlingen van Neptunus. De leerlingen van Apollo dachten dat dit kwam doordat de leerlingen van Neptunus in een dorp wonen en daardoor opener tegen elkaar zijn. Van de leerlingen die de tweede dag op Apollo waren, waren de leerlingen van Apollo vaker aan het woord en leken de leerlingen van Neptunus meer teruggetrokken. De leerlingen van Apollo verklaarden dit doordat zij in de stad wonen en meer voor zichzelf moeten opkomen.

Ook kunnen docenten met hun interpretaties en de uitspraken die zij doen over de groepen leerlingen, invloed hebben op de beeldvorming van leerlingen. De leerlingen hadden eigenlijk niet zo'n heel duidelijk beeld van de andere leerlingen en pikken dingen die de docenten daarover zeggen snel op. Zo was er bijvoorbeeld gezegd dat veel leerlingen van Apollo waarschijnlijk niet zouden kunnen fietsen. De leerlingen van Apollo voelden zich daardoor een beetje gekwetst. Ook uitspraken tijdens

de toespraak van de burgemeester van de gemeente waarin Neptunus ligt en een beoordeling van een docent over debatteren, namelijk dat de leerlingen van Neptunus mondiger waren en beter in debatteren, kunnen ertoe leiden dat leerlingen verschillen tussen individuen gaan zien als verschillen tussen groepen. Hier moet aan de andere kant misschien ook niet te gevoelig over gedaan worden. In dit geval lijken de negatieve effecten van dergelijke oordelen over de groep als geheel mee te vallen. De leerlingen van deze leeftijd (15 tot 16 jaar) lijken ook goed in staat daar doorheen te kijken. Over het algemeen gaven leerlingen aan dat ze het een positieve ervaring vonden en een positief beeld hadden gekregen van de andere groep. Dit blijkt ook uit het vragenlijstenonderzoek: de intergroup anxiety is niet toegenomen en de leerlingen blijven positief over andere etnische groepen. Toch is het beter als docenten voorzichtig zijn met dergelijke interpretaties van het gedrag van de leerlingen en uitspraken over de groep in zijn geheel, omdat dit nieuwe negatieve verwachtingen kan veroorzaken en bestaande vooroordelen daarmee bevestigd kunnen worden.

De casestudie laat zien hoe belangrijk het is om de groepssetting te doorbreken. Zowel docenten als leerlingen gaven aan dat het belangrijk is om de groepen vanaf het begin te mixen en persoonlijke interactie tussen leerlingen van verschillende groepen te stimuleren. Leerlingen moeten elkaar meer als individuen gaan zien en minder als een groep. Juist dat blijkt echter erg moeilijk te zijn, zoals gezegd vonden de docenten en leerlingen dat er meer interactie tussen de groepen had mogen zijn. De vraag is of je meer had kunnen verwachten van deze twee dagen. Een uitwisseling als deze kan gepaard gaan met gevoelens van angst. Zo bleek dat het door de andere school lopen voor sommigen een vervelende ervaring was. Ook ontstonden er bij sommige leerlingen problemen bij het tandemfietsen; een aantal leerlingen wilde niet met een leerling van de andere school op een tandem. Voor sommige leerlingen moet het misschien niet sneller gaan dan dit en kan er bij de volgende ontmoeting wel weer een stap worden gemaakt. Het blijkt dat contact leggen moeilijk is voor leerlingen. Dit hoeft niet te liggen aan het verschil in achtergrond van de groepen. Zoals één van de leerlingen opmerkte, heb je altijd onwennigheid als twee groepen elkaar ontmoeten. Aan de andere kant vonden docenten het af en toe moeizamer gaan dan verwacht. Het kan dus zijn dat er door het verschil in achtergrond toch nog wat meer tijd nodig is.

Persoonlijk interactie tussen leerlingen van verschillende groepen leek het beste tot stand te komen toen leerlingen moesten samenwerken op individueel niveau, zoals dat gebeurde tijdens het tandemfietsen. Hier waren leerlingen gedwongen samen te

werken met een leerling van de andere groep. Hoewel enkele leerlingen zoals gezegd niet met een leerling van de andere school op een tandem wilden, gaven de meeste leerlingen aan dat tijdens dit onderdeel de persoonlijkste gesprekken ontstonden. Juist tijdens die persoonlijke gesprekken ontdekten leerlingen dat ze meer gemeen hadden met elkaar dan gedacht.

Het lijkt er dus op dat een uitwisseling het beste werkt als deze kleinschalig is, dus op individueel niveau en in kleine groepjes. Juist dat is echter erg moeilijk te organiseren. Het bedenken en plannen van activiteiten waarbij leerlingen moeten samenwerken, vraagt veel voorbereidingstijd. Er moet goed worden nagedacht over welke activiteiten daarvoor geschikt zijn, rekening houdend met het feit dat het voor sommige leerlingen ook niet te snel moet gaan. Leerlingen gaven aan dat ze wel nieuwsgierig waren naar de ander. Ze hadden graag nog meer willen weten over de ander en ze hadden ook graag meer aandacht in het programma gehad voor de werkelijke leefwereld van de ander. Van die nieuwsgierigheid zou misschien meer gebruik gemaakt kunnen worden, bijvoorbeeld door samen met de leerlingen van tevoren vragen bedenken die je de ander kunt stellen.

# 5 Conclusie en discussie geheel onderzoeksproject

In deze laatste paragraaf zullen de conclusies worden samengevat. Aan de hand van de resultaten van het literatuuronderzoek en de drie casestudies zal er worden ingegaan op de onderzoeksvragen.

*Wat zijn de effecten van contact tussen groepen op de wijze waarop mensen tegen andere groepen aankijken en wat zijn de voorwaarden voor het realiseren van positieve attitudeveranderingen?*
Volgens een uitgebreide meta-analyse van onderzoeken naar contact tussen verschillende culturele of sociale groepen blijkt dat contact leidt tot positievere attitudes ten opzichte van andere groepen (Pettigrew & Tropp, 2006). Er is echter veel variatie tussen de verschillende onderzoeken en er zijn ook aanwijzingen dat contact juist kan leiden tot negatieve attitudes ten opzichte van die andere groep (bijv. Bakker et al., 2007). Er zijn verschillende theorieën die het effect van het contact tussen groepen proberen te verklaring. De meeste daarvan zijn gebaseerd op de sociale identiteitstheorie. Een verklaring voor het positieve effect van contact is dat wanneer mensen met elkaar in contact komen, ze elkaar minder gaan beschouwen als leden van verschillende groepen (Brewer & Miller, 1984). Het is belangrijk dat er tijdens het contact persoonlijk interactie ontstaat. Een andere belangrijke factor bij contact tussen groepen is intergroup anxiety (Stephan & Stephan,1985). Wanneer verschillende groepen met elkaar in contact komen, ontstaat er een zekere angst of gespannenheid, omdat men niet goed weet hoe men moet omgaan met de leden van de andere groep. Deze angst kan ervoor zorgen dat het contact een negatieve ervaring en tot negatievere attitudes leidden. Ook statusverschillen en competitie tussen groepen kunnen de attitudes negatief beïnvloeden. Samenwerking tussen groepen lijkt de beste manier om van een ontmoeting tussen groepen een positieve ervaring te maken. Wanneer groepen samenwerken aan gemeenschappelijke doelen, ontstaan er gemakkelijker persoonlijke gesprekken en ontdekt men sneller een gedeelde identiteit.

*Wat wordt er door scholen in de praktijk gedaan om leerlingen van diverse culturele en sociale groepen met elkaar in contact te brengen en met welk doel?*
In de praktijk blijkt dat ook scholen contact tussen groepen belangrijk vinden. De docenten van de scholen die wij in de casestudies hebben geïnterviewd, gaven aan het belangrijk te vinden dat leerlingen kennismaken met leerlingen met een andere

culturele achtergrond dan zijzelf en dat leerlingen op een positieve manier leren omgaan met diversiteit. De drie casestudies illustreren verschillende manieren waarop scholen contact tussen leerlingen van verschillende culturele achtergronden kunnen bevorderen. De eerste casestudie beschrijft een op dialoog gerichte aanpak van een schoolleiding, om conflicten tussen groepen binnen de eigen school aan te pakken. De andere twee casestudies beschrijven uitwisselingen tussen scholen met verschillende etnische samenstellingen, om leerlingen in contact te brengen met culturele en sociale groepen waarmee ze anders weinig contact hebben. De verschillende uitwisselingsprojecten variëren van een eenmalige uitwisseling tot een contact dat voortduurt over langere tijd, waarin verschillende ontmoetingen plaatsvinden.

De scholen in de casestudies besteden aandacht aan het bevorderen van contact, omdat ze vinden dat dit bijdraagt aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerlingen. Het doel van de projecten was allereerst dat leerlingen kennisnemen van de diversiteit die in Nederland bestaat en dat ze zien hoe leerlingen met een andere achtergrond leven. De docenten en schoolleiders uit de casestudies gaven aan dat het doel in eerste instantie niet was om anders te gaan denken over andere culturele of sociale groepen. Waar het vooral om gaat, is dat leerlingen leren met een open houding te kijken naar mensen die anders zijn. In de eerste casestudie, waarbij het oplossen van het conflict centraal stond, was het daarbij belangrijk dat leerlingen leerden een verschil van mening niet op te lossen door te gaan vechten of schelden, maar door met elkaar in gesprek te gaan.

*Wat leren leerlingen van contact met leerlingen van een andere culturele of sociale groep?*
Uit de casestudies komt naar voren dat de belangrijkste leerervaring voor leerlingen is dat ze een beter beeld hebben gekregen van de andere groep leerlingen. Over het algemeen hadden leerlingen in beginsel geen duidelijk beeld van de andere groep en het beeld dat ze hadden was voor een belangrijk deel gevormd door stereotypische beelden. Leerlingen merkten echter dat ze minder van elkaar verschilden dan ze van tevoren hadden gedacht. Veel leerlingen gaven aan geleerd te hebben dat, hoewel je misschien denkt dat je niet bevooroordeeld bent, je toch een beeld blijkt te hebben van groepen mensen. Dit beeld bestaat vaak uit stereotypische beelden die gevormd zijn door bijvoorbeeld televisie. Attitudeveranderingen ten opzichte van de andere groepen werden in de onderzochte projecten niet echt bereikt. Wel laten de casestudies zien dat contact tussen leerlingen kan leiden tot een opener houding en meer nieuwsgierigheid naar mensen die anders zijn.

Casestudie 2 bevestigt hetgeen ook naar voren kwam uit de literatuur, namelijk dat contact niet altijd tot een positief resultaat hoeft te leiden. De leerlingen van het gymnasium die een uiwisseling hadden met leerlingen van een vmbo, gaven aan dat hun vooroordelen bevestigd werden. Deze gymnasiumleerlingen hadden door de ontmoeting wel geleerd zich meer te verplaatsen in deze leerlingen en zagen dat het verschil met vmbo-leerlingen niet alleen met afkomst te maken had, maar ook kwam door sociaal-economische achtergrond en academisch niveau.

*Wat zijn de voorwaarden voor het realiseren van positieve leereffecten bij het in contact brengen van verschillende groepen leerlingen?*
In literatuur over contact tussen groepen komt een aantal factoren naar voren die het contact tussen groepen positief kunnen beïnvloeden. Een aantal van deze factoren komt ook naar voren uit de casestudies.

Ten eerste bevestigen de casestudies dat contact op individueel niveau belangrijk is. Het lijkt essentieel dat leerlingen elkaar minder gaan zien als lid van een groep en meer als een individueel persoon. Wat niet goed lijkt te werken, is wanneer er twee duidelijk zichtbare groepen ontstaan. In casestudie 1 bleek het ontstaan van groepsvorming een van de belangrijkste oorzaken van het escaleren van het conflict. Bij de uitwisselingsprojecten komt naar voren dat leerlingen de ervaringen minder positief beoordelen als leerlingen elkaar als een groep blijven zien. Vooroordelen werden hierdoor bevestigd en er ontstonden zelfs nieuwe vooroordelen. Leerlingen en ook docenten zijn geneigd om bepaalde gebeurtenissen en individuele verschillen tijdens een uitwisseling te interpreteren als verschillen tussen groepen mensen; bij een uitwisseling is het daarom belangrijk om de groepssetting te doorbreken, leerlingen uit de groep te laten stappen en interactie op individueel niveau te bevorderen.

Volgens Brown en Hewstone (2005) is het belangrijk dat het juist wel duidelijk is dat het om een uitwisseling tussen verschillende groepen gaat. In de uitwisselingprojecten die wij onderzochten, was het echter overduidelijk dat het om een ontmoeting ging met een andere groep leerlingen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit hoe de leerlingen van Apollo en Neptunus het hebben ervaren om voor het eerst door de andere school te lopen.

De casestudies laten ook zien dat contact bevorderen op individueel niveau heel moeilijk is. Dat blijkt niet vanzelf te gaan; voor veel leerlingen is het leggen van contact met leerlingen uit een andere sociale of culturele groep erg moeilijk. Tijdens de uitwisselingsprojecten werd veel gedaan om individueel contact te bevorderen,

maar persoonlijke gesprekken tussen leerlingen kun je niet afdwingen. Het is belangrijk dat er activiteiten worden georganiseerd waar leerlingen elkaar nodig hebben. Uit de casestudies blijkt dat dit voor veel leerlingen essentieel is om contact te leggen. Kennismakingsspelletjes kunnen goed werken. Ook werd er bij de projecten met een buddysysteem gewerkt; ook dat kan erg nuttig zijn, maar het blijkt ook dat dit veel begeleiding en organisatie kost. Het contact tussen twee buddy's kan snel weer verwateren.

Zoals ook uit de literatuur naar voren komt, blijkt uit de casestudies dat samenwerken een erg goede manier is om persoonlijk contact te bevorderen. Tegelijkertijd wordt ook duidelijk hoe moeilijk dat te bewerkstelligen is. Samenwerking met grote groepen is lastig omdat groepsprocessen dan toch weer snel een rol gaan spelen. Het is dus belangrijk om interactie op individueel niveau te bevorderen door opdrachten te bedenken waarbij leerlingen in kleine groepjes moeten samenwerken. Voor een aantal leerlingen blijken een-op-een opdrachten, waarbij de partners tot elkaar veroordeeld zijn, goed te werken. Aan de andere kant kan dit leiden tot problemen, omdat sommige leerlingen niet met elkaar willen samenwerken. Het moet wel klikken tussen twee leerlingen en er moet voldoende tijd zijn om aan elkaar te wennen. Daarnaast vond een aantal leerlingen de kennismakingsspelletjes te gedwongen en kinderachtig. Er zijn ook leerlingen die wel contact leggen vanuit zichzelf; voor deze leerlingen kan een gedwongen setting misschien belemmerend werken, wanneer ze niet zelf gesprekspartners kunnen kiezen. Docenten die een dergelijk uitwisselingsproject opzetten en begeleiden, staan voor de moeilijke taak om een programma te maken waarbij leerlingen voldoende gestimuleerd worden tot contact en daarnaast toch voldoende vrijheid krijgen, zodat het uiteindelijk een positieve ervaring wordt voor de meeste leerlingen.

Wat ook belangrijk lijkt te zijn, is dat de groepen niet te verschillend moeten zijn. De gymnasiumleerlingen hadden positievere ervaringen met leerlingen van het ISK dan met de vmbo-leerlingen. Deze laatste leerlingen waren op meerdere punten zo anders, dat leerlingen niet echt aanknopingspunten leken te kunnen vinden. Wanneer het de bedoeling is om leerlingen kennis te laten maken met anderen die op een bepaald punt verschillen, bijvoorbeeld etniciteit, lijkt het verstandig om een groep uit te kiezen die op andere punten wel overeenkomsten heeft.

Het belang van een gelijke status tussen de groepen wordt vooral geïllustreerd door de eerste casestudie. Het blijkt belangrijk dat de schoolleiding bij conflicten geen partij kiest voor een van beide groepen. Ook tijdens de uitwisselingsproject tussen

stad en platteland kwam naar voren dat uitspraken van docenten, die negatief uitpakken voor een van beide groepen, het contact nadelig kunnen beïnvloeden.

Resumerend willen wij stellen dat het samenbrengen van leerlingen van verschillende sociale en culturele achtergronden niet vanzelf leidt tot een positievere houding van leerlingen ten opzichte van de ander. De onderzochte projecten laten wel zien dat de horizon van leerlingen wordt verbreed en voorzichtig durven we te stellen dat leerlingen meer openstaan voor de ander. Uit het onderzoek blijkt ook dat leerlingen leren om in contact te treden met anderen en dat leerlingen zich bewuster worden van vooronderstellingen die zij hebben ten opzichte van andere groepen. Leerlingen ervaren naast verschillen vooral ook meer overeenkomsten dan zij vooraf dachten.

# Referenties


Allport, G. (1954). *The nature of prejudice.* Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Bakker, J., Denessen, E., Pelzer, B., Veneman, M., & Lageweg, S. (2007). *De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst.* Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen te Groningen.

Banks, J. A. (2004). *Diversity and Citizenship Education*, San Francisco: Yossey-Bass.

Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller, & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: the psychology of desegregation* (pp. 281-302). New York: Academic Press.

Brown, R. & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology, 37,* 255-343.

Desforges, D. M., Lord, C. G., Ramsey, S. L., Mason, J. A., Van Leeuwen, M. D., West, S. C., & Lepper, M. R. (1991). Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 531-544.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias*: *The common ingroup identity model.* Philadelphia: Psychology Press.

Knecht, A. (2008) *Friendship selection and friends' influence* (dissertatie UU). Utrecht: UU/ICS.

Lee, A. Y. (2001). The mere exposure effect: An uncertainty reduction explanation revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27,*1255–1266.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 751–783.

Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566-603). Washington, D.C.: AERA.

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues, 41,* 157–175

Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel and L. W. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chigago: Nelson-Hall.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory.* Oxford: Blackwell.

Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology, 93,* 369-388.

# Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie' [1]

Roede, E. (1999). *Geweld, wat kan de school?* De Pedagogische Dimensie, nr 1, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derriks, M. & Schouten, C. (1999). *Andere kwaliteiten van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 2 , Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Derriks, M. & de Kat, E. (1999). *Mij maakt het niets uit, Homo- en vrouwonvriendelijk gedrag in het voortgezet openbaar onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 3, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C., Schouten, C. & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de School alsGemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch en levensbeschouwelijk schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 5, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C., Theunissen, M., van Veen, K. & Sleegers, P. (1999). *Het is bijna je Hoofdtaak*. De Pedagogische Dimensie, nr 6, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Vogel, L. Klaassen, C., Dam, G. ten & Veugelers, W. (1999*). Pedagogische waarden in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 7, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

---

[1] De verschillende publicaties zijn alleen te verkrijgen bij de betreffende uitvoerende instelling, namelijk:

- SCO-Kohnstamm Instituut, UvA: tel. 020 5251201; http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl
- Sectie Onderwijs en Educatie, KUN: 024 3612585; http://www.socsci.kun.nl/ped/owk/index.html
- Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA: tel. 020 5251291; http://www.ilo.uva.nl (t/m deel 55)

Veugelers, W. & Kat, E. de. (2000*) De ideale leraar. Leerlingen als spiegel voor het pedagogisch handelen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 8, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W. (1999*). De waarde van een mentor-mentee relatie.* De Pedagogische Dimensie, nr 9, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Leeferink H. & Klaassen C. (2000). *De waardevolle leerling. Leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school.* De Pedagogische Dimensie, nr 10. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen C. & Schouten C.(2000). *Leerlingen over het nieuwe leren. Een onderzoek door leerlingen naar de beleving van het studiehuis.* De Pedagogische Dimensie, nr. 11. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Roede E. & Derriks M. (2000). *Dat maak ik zelf wel uit.Ontwikkelen van zelfbeschikking bij seksuele vorming in het onderwijs.* De Pedagogische Dimensie, nr 12. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede E., Derriks M. & Klaassen C. (2000). *Montessori Gemeten?* De Pedagogische Dimensie, nr 13. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Vogel L. & Veugelers W. (2000). *Culturele en kunstzinnige vorming als vak in havo en vwo. Ervaringen van docenten en leerlingen met CKV 1*. De Pedagogische Dimensie, nr 14. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W & Kat, E. de (2001). *De Pedagogische Opdracht van het Studiehuis*. De Pedagogische Dimensie nr 15. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E., Bijstra, J.O., Derriks, M. & Moorlag, H. (2001). *Cool-down en RAM; Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen.* De Pedagogische Dimensie, nr 16. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Leeferink H. (2001). *Waarden op school, een onderzoek onder ouders en docenten.* De Pedagogische Dimensie, nr 17. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W. & Kat, E. de (2001). *De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke school, een verkenning van relevante elementen en procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr 18. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M. & Roede, E. (2001).*Observeren & registreren, invoering en gebruik van het Montessori kindvolgsysteem.* De Pedagogische Dimensie, nr 19. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C., Tolsma, B. & Veugelers, W. (2002). *"Hier is de start van je toekomst". Een onderzoek naar de relatie tussen jeugdcultuur en zelfsturing in het onderwijs op ROC Drenthe-College.* De Pedagogische Dimensie, nr. 20. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Roede, E. & Gijtenbeek, J. (2002). *Zelfstandigheid en mondigheid; ook op islamitische basisscholen.* De Pedagogische Dimensie, nr 21. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002). *Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen.* De Pedagogische Dimensie, nr. 22. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. & Linden, P. van der. (2002). *De pedagogische schoolleider; schoolleiders basisonderwijs over het pedagogische beleid.* De Pedagogische Dimensie, nr. 23. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2002). *Samenwerkingsscholen,van richtingenbundeling tot verantwoorde identiteit.* De Pedagogische Dimensie, nr 24. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2003). *De inbedding van waarden in de school.* De Pedagogische Dimensie, nr 25. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. & Linders, W. (2003). *Religie op school, een exploratief onderzoek naar het functioneren van docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs.* De Pedagogische Dimensie, nr. 26. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2003). *Het beroepsethos van de docent.* De Pedagogische Dimensie, nr. 27. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Kat, E. de & Roede, E. (2003). *Het beoordelen van waarden en normen.* De Pedagogische Dimensie, nr. 28. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E. (2003). *Emoties van leerlingen en de rol van de school.* De Pedagogische Dimensie, nr 29. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2003*). Betekenisvol leren in het lwoo*. De Pedagogische Dimensie, nr 30. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Onderwijs en ingrijpende maatschappelijke gebeurtenissen; 11 september en het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 31. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E. (2004). *De ontwikkeling van respect bij dove leerlingen, wat kan een leraar op school?* De Pedagogische Dimensie, nr 32. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA

Klaassen, C. (2004). *Waardengestuurd handelen van docenten.* De Pedagogische Dimensie, nr. 33. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 34. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M.& Roede, E. (2004*). Sociaal leren in praktijk*. De Pedagogische Dimensie, nr 35. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. (2005). *Identiteit en diversiteit. Een onderzoek naar de pedagogische, levensbeschouwelijke en interculturele identiteit van een school.* De Pedagogische Dimensie, nr. 36. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2005). *Leren in een waarde(n)volle schoolcontext.* De Pedagogische Dimensie, nr. 37. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. & Moll, B. (2005). *Kwaliteitsbeleid montessori onderwijs. Uitgangspunten, kenmerken, procedures.* De Pedagogische Dimensie, nr. 38. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Emans, B.& Roede, E. (2005). *Hoe katholiek zijn katholieke scholen? Specifiek katholieke accenten in beleid, praktijken en activiteiten op katholieke scholen.* De Pedagogische Dimensie, nr 39. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Blok, H., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Werken aan een veilige school; vereisen homodiscriminatie en antisemitisme afzonderlijk beleid?* De Pedagogische Dimensie, nr. 40. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Actieve participatie leerlingen en burgerschapsvorming*. De Pedagogische Dimensie, nr. 41. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders H.. (2005). *Burgerschapsvorming in het algemeen bijzonder onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 42. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006). *Scholen die werken aan burgerschap. Een verkenning van inspanningen en leerlingvolgsystemen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 43. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. & Van der Linden, W. (2006). *Waardengericht Onderwijs in Authentieke Contexten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 44. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Emans, B. & Roede, E.. (2006). *Sanctioneren of argumenteren? Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school.* De Pedagogische Dimensie, nr. 45. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen.* De Pedagogische Dimensie, nr. 46. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Boogaard, M. & Roede, E. (2006). *Het meten van waarden en normen in interculturele context.* De Pedagogische Dimensie, nr. 47. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. (2007). *Morele moed. Een onderzoek onder ROC-docenten.*. De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2007). *Pedagogische opvang. Een studie naar pedagogische aspecten van de buitenschoolse opvang.*. De Pedagogische Dimensie, nr. 49. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Gevoel van erkenning en binding bij leerlingen. Leerlingen en leraren over school en de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 50. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E.de & Leenders, H. (2007). *Dimensies van morele ontwikkeling*. De Pedagogische Dimensie, nr. 51. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.

Veugelers, W., & Klaassen, C. (2007). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs.* De Pedagogische Dimensie, nr. 52. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.

Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Leerlingen de baas; beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas.* De Pedagogische Dimensie, nr. 53. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E.. (2007). *Tijdig signaleren van gevaarlijk gedrag. Mogelijkheden voor leraren.* De Pedagogische Dimensie, nr. 54. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W (2008). *Levensbeschouwing en onderwijs, nieuwe ontwikkelingen en consequenties voor docenten godsdienst/levensbeschouwing.* De Pedagogische Dimensie, nr. 55. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.

Roede, E.. & Derriks, M. (2008). *Zijn Montessori scholen toekomstbestendig ingericht?* De Pedagogische Dimensie, nr. 56. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W., Derriks M. & Kat, E. de (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap.* De Pedagogische Dimensie, nr. 70. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.

# Multiculturele contacten in het onderwijs

Scholen worden geacht een bijdrage te leveren aan de burgerschapsvorming van jongeren. Een belangrijk onderdeel daarvan is om leren gaan met diversiteit. Om leerlingen kennis te laten maken met diversiteit, worden scholen vanuit de politiek gestimuleerd om groepen leerlingen met verschillende sociale en culturele achtergronden met elkaar in contact te brengen. In dit onderzoek proberen we meer zicht te krijgen op wat de ervaringen in de onderwijspraktijk zijn met het in contact brengen van verschillende groepen leerlingen. Het onderzoek bestaat uit een beknopte literatuurstudie en drie casestudies van praktijkvoorbeelden. De casestudies laten zien dat het tijdens een uitwisseling tussen verschillende sociale en culturele groepen belangrijk is, dat er interactie ontstaat op individueel niveau. Contact tussen leerlingen via uitwisselingsprojecten kan leiden tot een opener houding en bewustwording van vooronderstellingen die leerlingen hebben ten opzichte van andere groepen.

Universiteit van Amsterdam
*Instituut voor de Lerarenopleiding*