

## AUTEURS

Suzan de Winter-Koçak  
Hanneke Felten  
Mariam Badou  
Amella Mesic  
Jacomijne Prins

Kennisplatform  
Integratie &  
Samenleving



augustus 2020

# POLARISATIE TEGENGAAN MET THEATER OP SCHOOL



# Inhoud

	Leeswijzer	3
	Samenvatting	4
1	Inleiding	6
2	Methode van onderzoek	8
3	Mogelijke werkzame elementen uit de literatuur	10
4	Toetsing in de praktijk	22
5	Conclusie	33
6	Literatuur	35



# Leeswijzer

Deze verkenning heeft zich gericht op het in kaart brengen van de werkzame elementen van jeugdtheater bij het voorkomen en tegengaan van polarisatie op scholen. Aangezien dit nog niet eerder is onderzocht op het thema 'polarisatie', kent deze publicatie een exploratief karakter. In hoofdstuk een leiden we het onderwerp in en in hoofdstuk twee zetten we onze methode van onderzoek uiteen. In hoofdstuk drie vindt u de resultaten van de literatuurstudie. Dit onderdeel van de rapportage beschrijft de werkzame elementen en randvoorwaarden die vanuit de literatuur bekend zijn om (elementen van) polarisatie tegen te gaan. Voorts wordt er dieper ingegaan op de werkzame elementen bij de inzet van jeugdtheater als interventie (tegen polarisatie). In hoofdstuk vier geven wij weer hoe, en in welke mate, de werkzame elementen die bekend zijn uit de literatuur terugkomen bij twee theateervoorstellingen die wij voor dit onderzoek volgden. Daarnaast hebben wij door middel van observaties en interviews met alle betrokkenen (leerlingen, leerkrachten, acteurs en theatermakers) gekeken of er vanuit de praktijk eventueel nog aanvullende werkzame elementen te destilleren zijn. Dit rapport sluiten we af met een concluderend hoofdstuk (hoofdstuk vijf) waarin onder andere aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek.



# Samenvatting

Kennisplatform Integratie & Samenleving onderzocht de mogelijke werkzame elementen van theater in de schoolsetting ten behoeve van het verminderen of tegengaan van polarisatie. Om te beginnen is hiertoe een literatuurstudie uitgevoerd. De gevonden elementen werden getoetst in de praktijk van twee voorstellingen: 'Outsiders' en 'Count me in'. Tevens zijn door deze voorstellingen nieuwe werkzame elementen aan het licht gekomen die in de literatuur niet bekend zijn.

Polarisatie is een mechanisme waarbij tegenstellingen tussen groepen versterkt worden, onder andere langs etnisch-religieuze lijnen. Deze sociale verhoudingen zijn ook terug te zien in het klaslokaal. Leerkrachten geven aan moeite te hebben met het bespreekbaar maken van (groeierende) tegenstellingen, onder andere door een gebrek aan inhoudelijke kennis van bepaalde onderwerpen. Er bestaan al verschillende interventies die polarisatie op de agenda van scholen proberen te zetten. Theater als middel is ook een voorbeeld van een dergelijke interventie. Over de effectiviteit van theater is echter niet veel bekend. Theoretisch gezien kan theater invloed uitoefenen op het verminderen of tegengaan van polarisatie in de klas, omdat deze vorm van interventie zich baseert op 'verhalen'. 'Verhalen' hebben een verbindende kracht omdat ze – zeker wanneer empathie wordt opgewekt bij de toehoorder – mensen aan het denken zetten over de overeenkomsten die zij hebben met een 'andere' groep, waartoe zij niet behoren.

In dit onderzoek is een aantal mogelijke werkzame elementen uit de literatuur naar voren gekomen die bijdragen aan het verminderen of voorkomen van polarisatie door middel van theater:

## 1. Empathie bevorderen met mensen die 'anders' zijn

Empathie is het vermogen van iemand om zich in de gedachten en belevingswereld van anderen te kunnen inleven. Iemand die over veel empathie beschikt, is invoelend en begrijpend en kan zich verplaatsen in de situatie van de ander.

Juist als de verschillen tussen mensen groot zijn, kan empathie zorgen voor verbinding en het gevoel van verbondenheid vergroten.

## 2. Het inzetten van peers

Uit een studie waarin interventies zijn bestudeerd waarbij *peers* (leeftijdsgenoten) werden ingezet, bleek dat zij de problematiek en de leefwereld van jongeren beter kunnen begrijpen dan een beroepskracht. Als gevolg hiervan kunnen zij een sterkere invloed op de jongeren uitoefenen.

## 3. (Het aanschouwen van) contact tussen mensen met verschillende achtergronden

Het zien van positief contact tussen mensen met verschillende achtergronden of het contact zelf kan stereotypen en vooroordelen verminderen. Wederzijdse vooroordelen tussen groepen met verschillende achtergronden worden verminderd en er wordt plaats gemaakt voor positieve oordelen.

## 4. Een sociale norm stellen

In het kader van het verminderen van vooroordelen en discriminatie, kunnen mensen van houding veranderen door het horen of lezen van een positieve mening van iemand uit hun eigen groep over een gestigmatiseerde groep.

## 5. Leren anti-stereotiep te denken

Stereotypering betekent dat mensen van een bepaalde groep worden gezien als homogeen en er weinig oog is voor de verschillen binnen die groep. Door te leren om niet in stereotypen te denken, krijgen stereotypen minder invloed in de wijze waarop we anderen beoordelen.

## 6. Weerbaarheid vergroten

Weerbaarheid bestaat uit het denk- en handlingsvermogen om emotioneel evenwicht te behouden (bij discriminatie en uitsluiting) en emotionele stress te verminderen.



Elk van deze werkzame elementen kent randvoorwaarden om ervoor te zorgen dat de elementen tot hun werking komen. De praktijktoets wijst uit dat de werkzame elementen en randvoorwaarden in enige mate terugkomen in de uitvoering van de twee gevolgde voorstellingen. Daarbij dient wel rekening gehouden te worden met het feit dat beide voorstellingen zich voornamelijk richtten op 'uitsluiting', en minder expliciet op 'het tegengaan van polarisatie tussen groepen'. Desondanks concluderen de onderzoekers dat 'het opwekken van empathie', 'de inzet van *peers*' en '(het aanschouwen van) contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden' werkzame elementen zijn die in beide voorstellingen terugkwamen. 'Leren anti-stereotiep te denken' was ook enigszins van toepassing door het voorbeeld van contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden. De elementen 'een sociale norm stellen', en 'weerbaarheid vergroten' kwamen niet expliciet aan de orde. Daarnaast zijn er door de leerlingen en door docenten factoren genoemd die volgens hen mogelijk ook een positieve uitwerking zouden kunnen hebben, namelijk:

1. Interactiviteit tijdens en vooral na de voorstelling.
2. Gebruik van sociale media tijdens de voorstelling.
3. Gebruik van humor tijdens de voorstelling.
4. Een herkenbare setting.

Wij kunnen concluderen dat beide voorstellingen door de leerlingen en leerkrachten werden gewaardeerd. De meerderheid van de leerlingen geeft aan dat de voorstelling indruk op hen heeft gemaakt. De meerderheid haalt de achterliggende boodschap ook uit de voorstelling. De leerlingen geven aan er behoefte aan te hebben om deze thema's te behandelen. In enkele klassen was er sprake van spanningen (soms langs etnische lijnen) en de leerlingen willen die spanningen graag doorbreken.

Al met al bevatten de onderzochte jeugdtheatervoorstellingen op scholen al verschillende elementen, middelen en randvoorwaarden om polarisatie te kunnen verminderen en tegen te gaan, maar deze zouden uitgebreid kunnen worden en meer systematisch en expliciet in het programma kunnen worden opgenomen. Wanneer we kijken naar de literatuur, dan komt naar voren dat theater onder meer kansrijk is omdat deelnemers zich kunnen inleven in karakters die anders zijn dan zichzelf, wat de empathie kan vergroten. Hierdoor kunnen tegenstellingen overbrugd worden. Het weerleggen van stereotypen is nog onvoldoende teruggevonden in de theaterstukken. Theatermakers moeten ervoor waken dat in een voorstelling het stereotiepe beeld herhaald wordt om het dramatische effect te versterken. Het risico is aanwezig dat stereotypen onbewust juist bij de jongeren worden bekrachtigd.

Nader onderzoek van theaterstukken zou meer inzicht kunnen bieden over de effecten op de jongeren in het publiek. Dit kan vervolgens informatie opleveren om te voorkomen dat in toekomstige theaterstukken een averechts effect bereikt wordt ten aanzien van het wegnemen van stereotypen.

Wij bevelen aan om dit soort theaterprogramma's in die zin door te ontwikkelen en vervolgens evaluatieonderzoek te doen. Hiermee kan duidelijker worden of de programma's daadwerkelijk bijdragen aan het verminderen van polarisatie, bijvoorbeeld op langere termijn. Op grond van deze verkenning kunnen wij hierover nog geen uitspraken doen.



Een rondgang langs verschillende vmbo- en mbo-scholen deed Kleijwegt (2016) het volgende beeld schetsen van het Nederlandse onderwijs: twee werelden, twee werkelijkheden. Kleijwegt signaleerde een groeiende kloof langs etnische lijnen, gepaard gaand met een afname van begrip en empathie voor elkaar. Leerlingen met totaal verschillende denkbeelden zitten bij elkaar in de klas en zijn matig in elkaar geïnteresseerd. Er is sprake van polarisatie, van verscherping van tegenstellingen binnen de samenleving langs etnische of etnisch-religieuze lijnen (Schriemer, Grunenberg, Mink & Spoelstra, 2013; Van Wonderen en Van den Berg, 2019). Dergelijke ontwikkelingen beperken zich echter niet tot vmbo- en mbo-scholen. Ook op andere niveaus in het voorgezet onderwijs én het primaire en hoger beroepsonderwijs zijn er signalen van polarisatie (Taouanza & Ten Cate, 2017; De Graaff, Pattipilohy, Heidweiller & Den Otter, 2016).

### **POLARISATIE IN HET KLASLOKAAL**

Actuele maatschappelijke gebeurtenissen, zoals aan de islam gekoppeld terrorisme, geven voortdurend een impuls aan de tegenstellingen tussen (groepen) mensen, waardoor de groepsdynamiek op scherp komt te staan (Kleijwegt, 2016; Zannoni et al., 2008). Deze verscherpte tegenstellingen vertalen zich ook in het klaslokaal. Leerkrachten hebben moeite om met de groeiende tegenstellingen om te gaan. Met name het bespreekbaar maken hiervan vinden zij lastig. Leerkrachten binnen het voortgezet onderwijs hebben in het onderzoek van Kleijwegt (2016) aangegeven welke thematiek zij het moeilijkst vonden om in de klas te bespreken. Anti-moslimsentimenten werden hier het vaakst genoemd (17 procent) gevolgd door de integratie van etnische minderheden (12 procent) en seksuele diversiteit (12 procent) (Sijbers, Elfering, Lubbers, Scheepers & Wolbers, 2015). Een gebrek aan inhoudelijke kennis speelt een rol bij het niet bespreekbaar maken van bepaalde onderwerpen. Ook het feit dat de meeste leerkrachten geen toegang hebben tot informatie waar de leerlingen wel over beschikken (die bijvoorbeeld via sociale media wordt verspreid) speelt hierin een rol. Als leerlingen bijvoorbeeld over IS willen praten en de docent weet daar het fijne

niet van, kan dit een reden zijn om het gesprek niet voort te zetten (Taouanza & Ten Cate, 2017; De Graaff et al., 2016). Als gevolg hiervan worden de maatschappelijke spanningen in het onderwijs niet aangepakt en blijft de kloof tussen leerlingen bestaan. Hoewel er voor docenten steeds meer tools<sup>1</sup> worden ontwikkeld om met dergelijke kwesties om te gaan, met name door middel van dialoog, zijn over het algemeen alleen docenten maatschappijleer toegerust om een dergelijk gesprek in goede banen te leiden. Wanneer er echter iets actueels gebeurt, wachten leerlingen niet tot het uurtje maatschappijleer en staat een andere docent voor deze taak. Docenten die met een dergelijke situatie geconfronteerd worden, hebben behoefte aan reflectie, gespreksvaardigheden en overleg binnen het docententeam om deze gesprekken goed gevolgd te geven. Daar is niet altijd ruimte voor, stellen docenten (De Graaff et al., 2016).

### **THEATER ALS MIDDEL OM OM TE GAAN MET POLARISATIE IN HET KLASLOKAAL**

Een mogelijke andere vorm dan de dialoog om met tegenstellingen in de klas om te gaan, is via theater op school, met bijbehorende lesprogramma's om de voorstelling na te bespreken. In Nederland zijn er inmiddels meerdere jeugdvoorstellingen die 'in- en uitsluiting', 'vooroordelen' en 'wij-zij-denken' als centraal thema hebben. De voorstellingen 'Jihad, de voorstelling', 'Outsiders' en 'Count me in' zijn daar enkele voorbeelden van. Eerder onderzoek naar het bevorderen van de acceptatie van homoseksualiteit wees uit dat theater een kansrijk middel is om acceptatie te vergroten (Felten, Emmen & Keuzenkamp, 2015). Aangezien theater inspeelt op de empathie van toehoorders, kan dit zorgen voor een vermindering van het negatieve oordeel over een groep die 'anders' is (Felten et al., 2015).

<sup>1</sup> Onder andere de docententraining Je hebt makkelijk praten, het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas van Stichting School & Veiligheid.



Het is daarom goed mogelijk dat theatervoorstellingen ook de wederzijdse acceptatie van leerlingen met verschillende etnische achtergronden kunnen vergroten en daarmee kunnen bijdragen aan het verminderen van vooroordelen en polarisatie. Er zijn aanwijzingen dat jongeren eerder dan volwassenen vatbaar zijn voor de verhalen van mensen die 'anders' zijn of 'anders' denken dan zij (Polletta & Lee, 2006). Verhalen kunnen verbinden: het leren kennen van een ander – het basisprincipe van overbruggend contact – begint met het luisteren naar het verhaal van de ander. Het leren kennen van de ander aan de hand van verhalen is werkzaam door het principe van 'alteriteit': het benaderen van de ander vanuit de positie van de ander (Ghorashi, 2015). Tijd nemen om te luisteren naar het verhaal van een ander, kan leiden tot het ervaren van verbinding: mensen die verhalen met elkaar delen, leren niet alleen hoe ze verschillend zijn, maar ook hoe hun ervaringen op (soms onverwachte) punten overlappen.

Daarnaast worden verhalen in verband gebracht met weerbaarheid. Indien men reflecteert op de verhalen van anderen, krijgt men inzicht in hoe anderen zijn omgegaan met gebeurtenissen die als ontwrichtend zijn ervaren en hoe men deze inzichten zelf kan toepassen in zijn leven (East, Jackson, O'Brien & Peters, 2010). Indien men een soortgelijke negatieve gebeurtenis meemaakt als geschetst in het verhaal, bijvoorbeeld op het moment dat de identiteit onder druk staat of wordt bedreigd, kan dit verhaal houvast bieden en helpen de eigen identiteit te versterken. De literatuur bevestigt dit mechanisme: er zijn veel aanwijzingen dat een sterke en stabiele eigen identiteit mensen weerbaarder maakt bij tegenslag (Nguyen, Stanley, Stanley, Rank & Yonghui-Wang, 2015).

Onderzoek naar de theatervoorstellingen, 'Mijn vader de Expat' en 'Toen ma naar Mars vertrok' laten zien dat dergelijke voorstellingen een rol kunnen spelen in het weerbaarder maken van jonge mensen met een migratieachtergrond. Het betreft hier met name weerbaarheid tegen negatieve beeldvorming over hun identiteit (Prins et al., 2019a; 2019b; 2019c; 2019d). Jonge mensen met een migratieachtergrond ervaren een gebrek aan representatie, of een misrepresentatie van hun identiteit in het publieke domein. De genoemde voorstellingen bieden verhalen die de ervaringen van jonge mensen met een migratieachtergrond op een positieve of herkenbare manier weerspiegelen en geven aanleiding om hun ervaringen/identiteiten te herwaarderen.

### Huidig onderzoek

In onderhavig verkennend onderzoek bezien we of theater ingezet kan worden om polarisatie te voorkomen en te verminderen, en wat hierbij de werkzame elementen zijn. Wij baseren ons op een literatuurstudie en een praktijkonderzoek waarbij wij twee voorstellingen ('Outsiders' en 'Count me in') als uitgangspunt nemen. De resultaten van dit onderzoek zijn bruikbaar voor theatermakers, interventieontwikkelaars en scholen bij het opzetten en/of aanpassen van hun interventie gericht op het verminderen van polarisatie.



# 2

# Methode van onderzoek

## 2.1 Deel 1: Literatuuronderzoek

Het eerste onderdeel van deze verkenning is een literatuurstudie. Daarin hebben wij ten eerste gepoogd om in kaart te brengen wat er bekend is over mogelijke werkzame elementen bij het voorkomen en tegengaan van polarisatie. Hier lopen wij tegen het probleem aan dat er weinig wetenschappelijke studies zijn uitgevoerd naar factoren die kunnen leiden tot 'polarisatie'. Polarisatie is een breed begrip dat in verschillende contexten gebruikt wordt, maar nog weinig onderwerp is van systematisch wetenschappelijk onderzoek: het is veeleer een beleidsconcept dan een wetenschappelijk construct (Van Wonderen & Van den Berg, 2019). Wel zijn er veel studies uitgevoerd naar verschijnselen die onderdeel kunnen zijn van een polarisatieproces (zoals vooroordelen, vervreemding, conflict, de kwaliteit van contact tussen groepen (positief of negatief) en discriminatie). Ook is er het één en ander bekend over hoe het proces van polarisatie verloopt en welke factoren daarbij een rol spelen (uit wetenschappelijke literatuur, maar vooral ook uit 'grijze' literatuur<sup>2</sup>).

Wij hebben ons in dit onderzoek gericht op factoren die bijdragen aan het ontstaan of de versterking van polarisatie tussen groepen. De aanpak van deze factoren kan polarisatie voorkomen of verminderen. Interventies om polarisatie te verminderen dienen daarom bij voorkeur elementen te bevatten die zich richten op deze factoren. De factoren verwijzen naar: het gebrek aan kennis (over andere etnische en religieuze groepen), het gebrek aan contact tussen mensen met verschillende etnisch achtergronden, vooroordelen, stereotypering en discriminatie<sup>3</sup>.

---

2 Het gaat dan bijvoorbeeld om rapporten, proefschriften, *conference abstracts*, technische specificaties en standaarden, niet-commerciële vertalingen, technische en commerciële documentatie en rapporten en documenten van overheidsinstellingen.

3 In hoofdstuk drie wordt het gehele proces van polarisatie en welke factoren daarbij een rol spelen uitgebreider beschreven.

De werkzame elementen die wij vanuit de literatuur hebben gevonden, hebben dan ook betrekking op deze elementen van polarisatie. Aanvullend hebben wij beschreven onder welke randvoorwaarden deze elementen werkzaam zijn.

Ten tweede zijn we nagegaan wat er specifiek bekend is over de werkzaamheid van de inzet van jeugdtheater als interventie om polarisatie op scholen tegen te gaan. Bij dit doel wordt er vanuit de brede scope (wat werkt er bij het voorkomen en tegengaan van polarisatie) ingezoomd op het in te zetten middel (theater) en de verdere context (de school). Een deel van wat we weten over de werkzame elementen bij het tegengaan van polarisatie in het algemeen kan geëxtrapoleerd worden naar de context van theater op scholen. Additioneel zijn er uit de literatuur werkzame elementen gedestilleerd die specifiek te maken hebben met de inzet van theater als interventie tegen polarisatie in de klas.

## 2.2 Deel 2: Praktijktoets

Het tweede onderdeel van dit verkennende onderzoek bestaat uit een eerste toetsing van de in de literatuur gevonden werkzame elementen in de praktijk. Voor onze dataverzameling hebben wij twee verschillende jeugdvoorstellingen gevolgd: 'Outsiders' en 'Count me in'. Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen, hebben wij data verzameld via zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden. Ook hebben we verschillende perspectieven meegenomen in de verkenning: die van leerlingen, onderwijsprofessionals en theatermakers. Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van observaties om te onderzoeken of de waarnemingen in de praktijk de respons van respondenten kunnen onderbouwen. Binnen dit onderzoek is er, gezien het gevoelige en complexe thema, bewust voor triangulatie gekozen: de inzet van verschillende onderzoeksmethoden. Zo kunnen uitkomsten uit bijvoorbeeld de enquête onder leerlingen geverifieerd worden door middel van observaties, interviews met leerlingen,





leerkrachten én acteurs en andersom. Hiermee hebben wij ook gepoogd een zekere vorm van sociale wenselijkheid te ondervangen.

Op een rij gezet, zijn dit de middelen die wij voor de dataverzameling van het praktijkonderzoek ingezet hebben:

1. Observaties, in totaal bij 4 uitvoeringen.
2. Een online enquête onder leerlingen, in totaal 70 leerlingen.
3. Interviews met leerlingen, in totaal 12 leerlingen.
4. Interviews met leerkrachten, in totaal 6 leerkrachten.
5. Groepsinterview met acteurs, in totaal 4 acteurs.<sup>4</sup>

Voor het afnemen van de enquêtes en interviews met leerlingen en leerkrachten zijn er in totaal vier klassen bevraagd. Bij de selectie van de klassen waren wij grotendeels afhankelijk van de planning van de beide voorstellingen. Drie van de vier klassen bestonden uit leerlingen die een vmbo-opleiding volgden. Zij zaten allen op een middelbare school waar de meerderheid van de leerlingen een migratieachtergrond heeft. De andere klas betreft leerlingen van een mbo-entreeopleiding. In deze klas zaten veel leerlingen met een vluchtelingenachtergrond. Op de gehele school waar deze klas onderdeel van was, zaten overwegend leerlingen met een Nederlandse achtergrond.

De observaties en interviews zijn gebruikt om na te gaan in welke mate de uit de literatuur bekende werkzame elementen voorkomen bij de voorstellingen en of deze daadwerkelijk werkzaam lijken te zijn. Daarnaast zijn de observaties en interviews gebruikt om eventuele aanvullende werkzame elementen te signaleren. In de observaties en interviews stonden wij ook kort stil bij de stand van zaken in de klas. Hierbij vroegen wij ons bijvoorbeeld af of er spanningen in de klas zijn; of er sprake is van groepsvorming. Dit hebben wij gedaan om het vertrekpunt van de interventie in beeld te brengen. De focus van deze studie is niet het nagaan van het effect van de theatervoorstellingen. Daar zou immers een voor- en nameting voor nodig zijn. We houden rekening met de stand van zaken in de klas, omdat de verhoudingen in de klas mogelijk ook effect hebben op de werkzaamheid en randvoorwaarden van de theatervoorstelling. Waar dat het geval is, zullen wij dit ook in het rapport benoemen.

Bij deze praktijktoets moet worden aangetekend dat dit nadrukkelijk een exploratieve studie is. Het betreft een eerste toets van hoe en in hoeverre de werkzame elementen uit de literatuur terugkomen in de praktijk.

Wel biedt deze toets de gelegenheid om aanvullende werkzame elementen te signaleren. Zoals gezegd wordt geen effect gemeten, maar de praktijktoets kan wel de aanleiding vormen voor een verdiepend onderzoek naar bijvoorbeeld de duurzame impact van een dergelijke voorstelling.

Tot slot hebben wij de twee onderdelen samengebracht in onderhavig rapport. In november 2018 is een eerste concept van het eindrapport voorgelegd aan een groep professionals. Onder hen bevonden zich theatermakers, onderzoekers, interventieontwikkelaars en experts op het gebied van polarisatie (in de klas), zoals Radar en Stichting School en Veiligheid. Hun feedback is in de maanden daarna verwerkt in het definitieve rapport.

---

<sup>4</sup> Voor 'Count me in' is het niet gelukt om alle acteurs te interviewen. In plaats daarvan is er ook een interview afgenomen met de regisseur, die tevens gespreksleider is bij het nagesprek.



# 3

# Mogelijke werkzame elementen uit de literatuur

In dit hoofdstuk beschrijven we welke mogelijke werkzame elementen wij in de literatuur hebben kunnen vinden wanneer het gaat om het voorkomen en tegengaan van polarisatie. Om te beginnen staan we eerst kort stil bij de definitie en het proces van polarisatie (paragraaf 3.1.). Vervolgens beschrijven we de werkzame elementen en de bijbehorende randvoorwaarden (paragraaf 3.2.). We eindigen dit hoofdstuk met een conclusie.

## 3.1 Polarisation: terminologie, proces en aanpak

### DEFINITIES VAN POLARISATIE

Zoals eerder gesteld kan polarisatie gedefinieerd worden als: “de verscherping van tegenstellingen binnen de samenleving langs etnische of etnisch-religieuze lijnen” (Schriemer et al., 2013). Deze veel gebruikte definitie is afkomstig van het Rijk (Actieplan Polarisation en Radicalisering 2007 – 2011). Momenteel hanteert Platform Jeugdpreventie Extremisme en Polarisation (platform JEP), onderdeel van het Ministerie SZW) de volgende, nadere inkadering van het begrip polarisation:

*“Polarisation is de verscherping van tegenstellingen tussen groepen in de samenleving die kan resulteren in spanningen tussen deze groepen en toename van segregatie. Polarisation en spanningen zijn altijd aanwezig in een samenleving en hoeven niet altijd problematisch te zijn. Als polarisation zo erg wordt dat ze leidt tot bedreigende situaties, wordt de situatie wel problematisch. Sommige personen, groepen, of groeperingen polariseren bewust om de voedingsbodem voor extremisme en geweld te vergroten.”*

Polarisation is dus niet altijd problematisch. Het kan tegenstellingen inzichtelijk maken en zo bijvoorbeeld maatschappelijke veranderingen en emancipatie van groepen bevorderen (Van Wonderen & Van den Berg, 2019).

Er zitten echter ook risico's aan vast. Binding aan één bepaalde groep en zich afzetten tegen andere groepen wordt contraproductief wanneer de afstand tussen groepen te groot wordt. Er lijkt dan nog weinig gemeenschappelijks te zijn, waardoor het moeilijker wordt om met elkaar in gesprek te gaan. Dit kan het samenleven schade toebrengen.

### POLARISATIE ALS GEDACHTENCONSTRUCTIE EN GROEPSPROCES

Polarisation kan worden gezien als een proces. Dat wil zeggen: een fenomeen dat zich voltrekt in de tijd. Brandsma beschrijft polarisation als een dynamiek die onderhevig is aan een aantal wetmatigheden. Brandsma (2016) beschrijft deze wetmatigheden als volgt:

1. Polarisation is vooral een gedachtenconstructie: mensen gaan in termen van 'wij' en 'zij' denken, aan de hand van stereotiepe beelden. Dat gebeurt in eerste instantie op microniveau, individueel of in kleine kring. Van daaruit kan het zich uitbreiden naar steeds grotere groepen.
2. De toename van polarisation – zoals beschreven in het eerste punt – gebeurt alleen wanneer de polarisation voldoende brandstof krijgt. Polarisation moet gevoed worden om uit te groeien tot tegenstellingen tussen grote groepen in de samenleving. Die voeding bestaat veelal uit gesprekken over identiteiten, voorzien van beoordelingen. Door sociale media zijn de mogelijkheden om polarisation te voeden en aan te wakkeren enorm gegroeid.
3. Polarisation gaat over gevoelens en emoties. Het aanbieden van feitelijke informatie op zich biedt in het algemeen maar weinig tegenwicht tegen polarisation.



## FASEN VAN POLARISATIE EN EFFECTEN VAN PERSOONLIJKE ERVARINGEN

Wat preventie en aanpak ingewikkeld maakt, is dat de dynamiek van het ontstaan van de verscherping van de tegenstellingen tussen verschillende groepen complex is. Uit diverse onderzoeken (Van Wonderen & Van den Berg, 2019; Van der Varst, Bervoets, Bouabid & Van der Veen, 2011; Boutellier, Van Wonderen, Tan, De Groot & Nieborg, 2007; Van Wonderen, 2008) blijkt dat factoren op verschillende niveaus (maatschappij, media en politiek) met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden, waardoor er lastig een oorzakelijk verband gelegd kan worden als we het hebben over polarisatie. Het ontstaan van polarisatie hangt samen met uiteenlopende factoren:

- a. De specifieke groepen die zijn betrokken.
- b. De kenmerken van die groepen (zoals leeftijd, religie, afkomst, politieke voorkeur).
- c. Concrete risicofactoren.
- d. *Triggers* (zoals ruzies tussen individuen met verschillende achtergronden, waarna het escaleert tot groepsruzies).
- e. Berichtgeving in de media of op sociale media, uitspraken van politici of opiniemakers.
- f. De locatie van de polarisatie (op het schoolplein, in de klas, in de wijk, op sociale media).

Alhoewel de oorzakelijke verbanden van polarisatie niet duidelijk zijn, is het wel duidelijk dat polarisatieprocessen bepaalde wetmatigheden kennen, waardoor er verschillende fasen te onderscheiden zijn (Brandsma, 2016; Moors, Baloch, Van Donselaar & De Graaf, 2009; Van Wonderen & Van den Berg, 2019):

- Fase 1: Gebrek aan contact en onwetendheid over andere bevolkingsgroepen. Men leeft langs elkaar heen.
- Fase 2: Afkeurende uitspraken over andere bevolkingsgroepen. Het wij/zij gevoel wordt versterkt en discriminatie en racisme nemen toe.
- Fase 3: Er zijn incidenten en openlijke confrontaties.
- Fase 4: De situatie escaleert. Incidenten worden structureel, waarbij daderschap en slachtofferschap door elkaar heen beginnen te lopen.

## EFFECTEN VAN PERSOONLIJKE ERVARINGEN OP POLARISATIE

Daar waar verschillende groepen elkaar tegenkomen (zoals de wijk, school of werk) speelt persoonlijke ervaring een belangrijke rol binnen polarisatieprocessen. Als ontmoetingen tussen personen uit verschillende groepen op plezierige en constructieve wijze verlopen, dan draagt dit bij aan meer positieve oordelen over en weer en aan het verminderen van vooroordelen ('contact-theorie'). Als ontmoetingen echter minder plezierig verlopen, dan kan polarisatie ontstaan.

Van Wonderen en Van den Berg (2019) onderscheiden drie niveaus waarop polarisatieprocessen zich kunnen manifesteren:

1. Kennis (hoe denken groepen over elkaar, vooroordelen, stereotypen).
2. Emotie (het ervaren van vervreemding, ongemak, onzekerheid, irritaties, angst).
3. Gedrag (ontwijken, negatief gedrag, incidenten).

Ongemakkelijk contact, misverstanden en gevoelens van vervreemding tussen groepen kunnen leiden tot onbehagen, irritaties en negatieve wederzijdse beeldvorming, versterking van een wij/zij gevoel en een toename van discriminatie. Kortom, het zorgt voor 'schuring'.

## VERBAND TUSSEN POLARISATIE EN RADICALISERING

Polarisatie kan bijdragen aan de voedingsbodem voor radicalisering. Wanneer verschillen tussen groepen uitgroeien tot tegenstellingen, kan er een dynamiek ontstaan waarin groepen zich steeds sterker tegen elkaar afzetten. Standpunten kunnen dan verharder tot radicale opvattingen. Polarisation hoeft niet altijd te leiden tot radicalisering. Wel tast polarisatie de sociale samenhang aan en kan het sociale uitsluiting bevorderen. Jongeren zijn daar gevoelig voor en kunnen zich gaan afzetten tegen de samenleving. De stap naar radicalisering wordt dan kleiner, ook al zullen jongeren die zich afzetten tegen de samenleving in de meeste gevallen niet radicaliseren. Preventie van radicalisering kan niet zonder het tegengaan van polarisatie. Aangezien polarisatie zo'n veelomvattend verschijnsel is, kan dat alleen door een breed scala aan maatregelen en interventies in te zetten (Van Wonderen & Van den Berg, 2019). In een KIS handreiking beschrijft Van Wonderen (2019) de volgende oplossingsrichtingen voor de aanpak van polarisatie:

- Verbeter de kwaliteit van het contact en bevorder wederzijds begrip tussen groepen.
- Bevorder ontmoeting tussen groepen.
- Bevorder het positieve gedrag van jongeren tegenover leeftijdsgenoten die van hen verschillen, geef positieve rolmodellen een podium en zorg dat conflicten tussen groepen niet escaleren.
- Vergroot de sociale controle, bevorder een veilige sfeer en vergroot de weerbaarheid van jongeren om met negativiteit vanuit andere groepen om te gaan.
- Ga stereotypen en vooroordelen zoveel mogelijk tegen.
- Verbeter de deskundigheid van professionals ten aanzien van polarisatie en het signaleren van een groeiend wij-zij denken.
- Inventariseer onder de jongeren of er zorgen of gevoelens van onvrede zijn met betrekking tot polarisatie en betrek jongeren bij het zoeken naar oplossingen.



## AANPAK VAN POLARISATIE IN HET ALGEMEEN

In de handreiking 'Van Polarisation naar Verbinding' onderscheidt Van Wonderen (2019) zeven oplossingsrichtingen die kunnen werken bij het voorkomen en verminderen van polarisatie tussen bevolkingsgroepen. Deze oplossingsrichtingen zijn specifiek uitgewerkt voor buurten, maar een aantal van deze elementen lijkt ook bruikbaar voor verschillende groepen die elkaar op school ontmoeten. De bruikbare oplossingsrichtingen zijn hieronder weergegeven.

## AANPAK VAN POLARISATIE SPECIFIEK IN HET JEUGDDOMEIN

Uit verkennend onderzoek van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) en het Verwey-Jonker Instituut (VJI) (Van Wonderen & van den Berg, 2019) kunnen elementen afgeleid worden die van belang zijn om polarisatie bij jongeren te voorkomen of te verminderen. Dit onderzoek is eind 2018 uitgevoerd in opdracht van Platform JEP. Het had als doel om meer inzicht te krijgen in het aanpakken van en de werkwijzen bij oplopende maatschappelijke spanningen en incidenten rond polarisatie in het jeugddomein, en wat hierbij werkzame elementen zijn. Box 1 (pag. 13) bevat informatie over platform JEP en een opsomming van de belangrijkste conclusies uit het verkennend onderzoek. Op basis van deze conclusies is een aantal aanbevelingen gedaan over de werkwijzen bij oplopende spanningen of incidenten in het jeugddomein:

- Preventie en aanpak van polarisatie begint bij het zoeken van verbinding. Het gaat erom jongeren te betrekken bij de samenleving en hun weerbaarheid tegen polariserende invloeden te vergroten. Dat kan door goed te kijken naar de punten waarop zij kwetsbaar zijn voor polariserende invloeden. In het algemeen zijn dat: gevoelens en ervaringen van achterstelling en uitsluiting, discriminatie en er niet bij horen. Interventies moeten zich daarop richten door die jongeren te ondersteunen. Bijvoorbeeld bij het vinden van een stage en werk en door hen de vaardigheden bij te brengen waarmee zij verder kunnen komen, zoals het vermogen om conflicten op een vreedzame manier op te lossen. Belangrijk is om daarbij steeds verbinding te zoeken met hun leefomgeving, zowel thuis als op school en op straat. Preventie en aanpak zijn vooral dan effectief wanneer ze gebruik maken van de actieve betrokkenheid van de doelgroep.
- Interventies specifiek gericht op de **preventie** van polarisatie zijn er weinig. Er zijn wel veel interventies beschikbaar die je voor dat doel kunt inzetten zonder dat met zoveel woorden te benoemen. Denk aan de initiatieven om de sociale cohesie in een buurt te bevorderen of de aanpak van overlast in buurten. Preventie van polarisatie kan dan op veel manieren plaatsvinden.<sup>5</sup>

- Spanningen onder jongeren lopen bijna nooit echt uit de hand, omdat er in Nederland veel preventief wordt gehandeld door jongerenwerkers. Er is sprake van een kleurrijk palet aan werkwijzen, met als rode draad een preventieve insteek. Professionals uit jeugd- en jongerenwerk, jeugdzorg en onderwijs zitten dicht op de jongeren, onderhouden contacten met jongeren en met elkaar. Dit doen zij bijvoorbeeld door vertrouwen op te bouwen met jongeren (met name in het jongerenwerk) en het betrekken van gemeenschappen, ouders, jongeren zelf en wijkprofessionals, als zich gebeurtenissen dreigen voor te doen of zich hebben voorgedaan. Een belangrijke bevinding uit het onderzoek van Van Wonderen & Van den Berg (2019) is dat de spanningen tussen jongeren en professionals dreigen op te lopen. We dienen in acht te nemen dat dit de effectiviteit van de preventieve werkwijze van professionals kan gaan beïnvloeden.

## AANPAK VAN POLARISATIE IN HET ONDERWIJS MET THEATER ALS MIDDEL

De conclusies en aanbevelingen van het verkennend onderzoek van het NJI en VJI zijn bruikbaar voor het destilleren van belangrijke aandachtspunten bij de inzet van theater in het onderwijs bij het voorkomen of verminderen van polarisatie. Deze zijn als volgt:

- Maak kwetsbare jongeren weerbaarder.
- Bouw vertrouwensrelaties op met jongeren.
- Neem jongeren serieus (door middel van gesprekken en dialoog).
- Onderneem tijdig actie wanneer er spanningen worden gesignaleerd tussen jongeren.
- Betrek jongeren bij het uitvoeren van oplossingen.
- Ga de dialoog aan met gemeenschappen.
- Zet professionals in met dezelfde etnische of culturele achtergrond (in de context van het onderzoek van Van Wonderen & van den Berg (2019) betreft het de inzet van jongerenwerkers met een specifieke etnische of culturele achtergrond bij de aanpak van polarisatie in het jeugddomein).
- Neem impliciete oordelen en dilemma's bij professionals serieus.
- Zorg dat de samenwerking tussen partners goed verloopt (in het onderzoek van Van Wonderen & van den Berg (2019) betreft dit de samenwerking tussen jongerenwerkers, politie, veiligheidsfunctionarissen vanuit de gemeente en zorgpartners).
- Jongerenwerkers in het jeugddomein dienen de samenwerking met het onderwijs te verbeteren.
- Maak verschillen bespreekbaar in het onderwijs.
- Houd rekening met diversiteit op scholen.
- Verbeter collegiaal overleg en intervisie op scholen.

<sup>5</sup> Zie bijvoorbeeld deze voorbeelden op buurtniveau: <https://www.kis.nl/publicatie/van-polarisatie-naar-verbinding-buurten-praktijkvoorbeelden>.



## Box 1. Platform JEP en conclusies uit onderzoek over jongeren en polarisatie

### Platform JEP

Platform JEP ondersteunt professionals en vrijwilligers die met en voor jongeren werken bij vragen rond polarisatie, radicalisering en extremisme. Dit platform kreeg signalen uit onderwijs-, welzijns- en jeugdzorgorganisaties over de groeiende afstand die jongeren voelen tot de Nederlandse samenleving en de toenemende polarisatie tussen groepen jongeren. Professionals gaven aan daar lang niet altijd goed raad mee te weten. Ook was nog weinig bekend over hoe er in het jeugddomein met oplopende polarisatie wordt omgegaan en welke aanpakken daarbij gehanteerd worden.

### Conclusies over jongeren en polarisatie

Uit het rapport 'Jongeren en polarisatie.: verkenning naar polarisatie waarbij jongeren zijn betrokken en gehanteerde werkwijzen om hiermee om te gaan' (Van Wonderen & Van den Berg, 2019) zijn de belangrijkste conclusies als volgt:

- Bij jongeren kunnen 'polarisatie' of 'spanningen' worden geassocieerd met 'onvrede en boosheid' over de samenleving, zich buitengesloten voelen, geen vertrouwen hebben in instituties/professionals/samenleving, zich terugtrekken in de eigen groep.
- Spanningen onder jongeren blijven veelal onderhuids, het 'broeit', en dit kan zichtbaar/merkbaar worden bij bepaalde gebeurtenissen of 'triggers'. Zoals berichten in de media of incidenten of tegenslagen in het persoonlijk leven van jongeren.
- Oplopende spanningen naar aanleiding van incidenten en mediaberichtgeving zijn meestal kortdurend en verdwijnen veelal na verloop van tijd vanzelf weer.
- Op scholen kunnen spanningen ontstaan, voornamelijk tussen leerlingen met een migratieachtergrond en leraren zonder een migratieachtergrond. Deze leraren snappen soms het gedrag van deze jongeren niet. Dit komt door culturele en religieuze verschillen, andere opvattingen, onwetendheid over elkaar en onbegrip over waar bepaalde ideeën vandaan komen. Leerkrachten zijn handelingsverlegen. Scholen weten dat dit een probleem is. Het is dan ook een lastig thema. Ondanks de behoefte bij docenten om erover te praten, gebeurt dit in de praktijk weinig.
- Spanningen tussen groepen jongeren onderling op school, in de wijk, op sociale media, tijdens het uitgaan en sporten, komen volgens experts en praktijkdeskundigen minder vaak voor dan spanningen tussen jongeren en professionals of wijkbewoners. De indruk bestaat bovendien dat spanningen tussen jongeren onderling **niet** toenemen.
- Wel is frequent sprake van wederzijdse negatieve beeldvorming tussen groepen jongeren en het zich terugtrekken in de eigen groep en segregatie, zoals op scholen en online. Bij het ontwikkelen van een eigen identiteit zijn jongeren sterk gericht op hun sociale omgeving: zij zoeken groepen om zich mee te identificeren.
  - ❖ In de basisschoolleeftijd spelen kinderen met verschillende etnische en religieuze achtergronden met elkaar, ongeacht kleur. Op middelbare scholen en in het hoger onderwijs zijn jongeren zich steeds meer bewust van verschillen. Tussen groepen leerlingen met verschillende achtergronden is niet zozeer sprake van onderlinge 'spanningen', maar wel van segregatie en groepsvorming. Leerlingen gaan om met anderen met dezelfde achtergronden, en mengen niet of nauwelijks met andere groepen. Er wordt tussen leerlingen niet geïntegreerd. Docenten zien dat niet als een goede ontwikkeling, maar weten niet wat ze ermee moeten, ze worstelen met diversiteit. Scholieren en studenten vinden het lastig om te praten over verschillen. Scholen lopen er ook niet mee te koop als er spanningen zijn. Op scholen worden tegenstellingen en spanningen volgens experts en praktijkdeskundigen onvoldoende besproken.
  - ❖ Spanningen online (internet en sociale media) bestaan wel, maar dit betreft met name 'verticale spanningen', zoals negatieve uitspraken over Nederlandse opiniemakers, politici, of negatieve uitspraken over andere groepen. Het blijft bij discussies binnen groepen, die in feite 'informatiebubbels' zijn waarin iedereen elkaars gelijk bevestigt. Er is weinig 'horizontale polarisatie', want groepen jongeren hebben veelal hun eigen discussiefora, waarop geen jongeren uit andere groepen zitten. Hoewel discussies binnen fora heftig en gepolariseerd kunnen zijn, worden die dus eerder binnen groepen dan tussen groepen gevoerd. Het is vooral zonder elkaar over elkaar praten. Maar dit telkens bevestigen van het eigen gelijk voedt wel de polarisatie in de brede samenleving. Jongeren die telkens negatieve uitspraken lezen over andere groepen zullen ook steeds negatiever gaan denken over die groepen.
- Als er sprake is van spanningen of incidenten tussen jongeren dan is het niet altijd duidelijk of het te maken heeft met vooroordelen of met wij-zij denken. Het kan ook gaan om ruzies tussen jongeren met min of meer banale aanleidingen (zoals ruzie om een meisje, ruzie om geld of andere conflicten). Maar als het escaleert of er wordt gescholden, dan worden er wel vaak etnische stereotypen bijgehaald, die mogelijk wel latent aanwezig waren.



## 3.2 Werkzame elementen en middelen bij het voorkomen en tegengaan van polarisatie

Na bovenstaande beschrijving van de definitie en het proces van polarisatie, gaan wij in deze paragraaf in op de mogelijk werkzame elementen en de bijbehorende randvoorwaarden die wij in de literatuur hebben gevonden, die kunnen bijdragen aan het voorkomen en tegengaan van polarisatie. In paragraaf 3.2.1. beschrijven we de mogelijk werkzame elementen, middelen en randvoorwaarden in het algemeen. Vervolgens beschrijven wij in paragraaf 3.2.2. wat er, tot nu toe, bekend is over de werkzame elementen die specifiek spelen bij de inzet van theater als interventie bij het voorkomen en tegengaan van polarisatie.

### 3.2.1. MOGELIJK WERKZAME ELEMENTEN EN RANDVOORWAARDEN IN HET ALGEMEEN

#### a. Empathie bevorderen voor mensen die 'anders' zijn

Empathie is het vermogen van iemand om zich in de gedachten- en belevingswereld van anderen te kunnen inleven. Iemand die over veel empathie beschikt, is invoelend en begrijpend en kan zich verplaatsen in de situatie van de ander. Juist als de verschillen tussen mensen groot zijn, kan empathie zorgen voor verbinding en het gevoel van verbondenheid vergroten. Dit geldt ook voor groepen binnen de school (Akkerman, 2016; Meijer, De Winter- Koçak, 2018). Daarnaast kan het opwekken van empathie leiden tot gedragsverandering. Dit blijkt uit een onderzoek van Felten, Emmen & Keuzenkamp (2015), waaruit geconcludeerd kan worden dat het opwekken van empathie leidde tot een positievere houding van mensen ten opzichte van LHBT's. In een andere studie uit 2018 onderbouwen Felten en Taouanza dat empathie ook een werkzaam element is bij het tegengaan van vooroordelen/stereotypering en discriminatie. Over het effect van empathie op vooroordelen is veel onderzoek gedaan. Onder meer in de reviews van Todd en Galinsky (2014) en in een review van Batson en Ahmad (2009) bleek dat empathie kan leiden tot minder vooroordelen. Verschillende studies laten zien dat inleving in het perspectief van iemand uit een andere groep kan zorgen voor een positievere houding naar mensen uit die groep. Het lijkt erop dat deze veranderingen in houding ook standhouden op de lange termijn. Bovendien verminderen de vooroordelen en stereotypen.

De volgende randvoorwaarden horen bij dit element:

- **Bereidheid tot inleven**

Deelnemers kunnen zo'n sterke afkeer hebben van een bepaalde groep dat zij zich weigeren in te leven, waardoor er geen empathie ontstaat (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt, & Ortiz, 2007; Batson & Ahmad, 2009; Felten, Emmen en Keuzenkamp, 2015; Galinsky & Moskowitz, 2000).

- **Positief zelfbeeld**

Bij mensen met een negatief zelfbeeld heeft het inleven in een ander geen positief effect. Het negatieve beeld dat de ander heeft kan het eigen negatieve beeld juist versterken (Felten, Emmen en Keuzenkamp, 2015; Todd & Galinsky, 2014).

- **Werkvorm: verhaal over een onrechtvaardige situatie**

Empathie kan worden opgewekt in een werkvorm die voldoende ruimte biedt om impact te hebben. Er dient voldoende tijd te worden genomen. Het blijkt dat empathie goed kan worden opgewekt in een verhaalvorm waarin een voorbeeld wordt gegeven van een onrechtvaardige situatie, vanuit het perspectief van een persoon uit een gestigmatiseerde groep (Dovidio, Johnson, Gaertner, Pearson, Saguy & Ashburn-Nardo, 2010).

#### b. Inzet van *peers*

Uit een studie waarin interventies zijn bestudeerd waarbij *peers* (leeftijdsgenoten) werden ingezet, bleek dat zij de problematiek en de leefwereld van jongeren beter kunnen begrijpen dan een beroepskracht en als gevolg hiervan een sterkere invloed op de jongeren kunnen uitoefenen (Lub, De Groot en Schaafsma, 2011). Het delen en uitwisselen van ervaringen zorgt bij de jongeren voor herkenning en erkenning en kan ze het gevoel geven dat zij er niet alleen voor staan. Bovendien helpt het delen van ervaringen om betekenis te geven aan het verleden en een nieuwe richting te vinden. De inzet van *peers* bij interventies rondom polarisatie blijkt te kunnen bijdragen aan het verminderen van gepolariseerde verhoudingen en conflicten tussen jongeren (Boumans, 2015; Hutchison, Abrams & Christian, 2007). De volgende randvoorwaarden horen bij dit element:

- **Inbedding in een breder programma**

Een voorwaarde voor de effectieve inzet van *peers* om polarisatie tegen te gaan is een goede inbedding in een breder programma. Hiermee bedoelen wij dat de inzet van *peers* effectief is als er sprake is van een natraject, waarin de leerlingen met input van bijvoorbeeld een voorstelling een nagesprek voeren met elkaar of opdrachten maken.



- **Begeleiding door professionals**

Zij kunnen ervoor zorgen dat de dialoog tussen *peers* in een veilige en constructieve sfeer kan plaatsvinden en niet escaleert (Lub, De Groot en Schaafsma, 2011).

- c. **Contact tussen mensen met verschillende achtergronden**

Volgens de contacttheorie van Allport (1954) kan contact tussen mensen met verschillende achtergronden stereotypen en vooroordelen wegnemen. Wederzijdse vooroordelen tussen groepen met verschillende achtergronden worden verminderd en er wordt plaats gemaakt voor positieve oordelen. Meerdere onderzoeken, waaronder van Paluck en Green (2009), Pettigrew en Tropp (2006) en Brown en Hewstone (2005), hebben aangetoond dat contact met 'de andere groep' ook in de praktijk daadwerkelijk leidt tot het verminderen van (negatieve) vooroordelen.

Volgens Allport is dit effect van contacten tussen mensen met verschillende etnische achtergronden het meest van invloed in situaties die voldoen aan de volgende condities: (1) het contact moet worden aangegaan tussen 'gelijke statusgroepen' (d.w.z. gelijke status in de context); (2) er dient sprake te zijn van professionele ondersteuning; (3) er dient sprake te zijn van gemeenschappelijke doelen en samenwerking; en (4) er dient een overkoepelende identiteit te bestaan (bijv. Rotterdammer, ouder, mens) (Schriemer et al., 2013). Volgens de meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) helpen de voorwaarden die Allport (1954) heeft omschreven om vooroordelen te verminderen maar zijn deze niet per se noodzakelijk.

Op basis van de theorie van Allport en recente empirische studies (o.a. Felten, 2016) is een aantal randvoorwaarden opgesteld bij dit element:

- **Professionele begeleiding**

De ontmoeting vindt plaats onder professionele begeleiding met duidelijke spelregels.

- **Ontmoeting neemt angst weg**

De ontmoeting moet angst en het gevoel van bedreiging verminderen (Pettigrew & Tropp, 2006; Brown & Hewstone, 2005; Swart, Hewstone, Christ & Voci, 2011).

- **Het verhaal van de 'ander' zorgt voor empathie naar de 'ander'**

Het verhaal van de 'ander' moet zorgen voor meer empathie (Brown & Hewstone, 2005; Swart, Hewstone, Christ & Voci, 2011) en moet positieve zelfonthulling bevatten (zie o.a. Turner, Hewstone & Voci, 2007). Empathie en inlevingsvermogen komen uit de meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) naar voren als mediërende factoren: in het bijzonder empathie en

inlevingsvermogen verklaren dus het succes van de contacttheorie (Pettigrew & Tropp, 2006).

- **Het contact heeft een positief karakter**

De ontmoeting moet positief zijn (Brown & Hewstone, 2005; Smith, Axelson & Saucier, 2009; Plant & Devine, 1998). Bij een negatief contact neemt de omgang met de groep af (Barlow, Paolini, Pedersen, Hornsey, Radke, Harwood, Rubin & Sibley, 2012).

- **De 'ander' is representatief voor de groep waartoe hij/zij behoort**

De persoon uit de 'andere groep' moet worden gezien als representatief voor deze groep. Zo niet, dan vindt men alleen die persoon aardig en verbetert niet de houding naar de hele groep (Scarberry, Ratcliff, Lord, Lanicek & Desforges, 1997). Het gaat er met name om dat mensen zich er tijdens de ontmoeting bewust van zijn dat de ander onderdeel is van de andere groep en dat zij hem of haar zien als typisch behorende tot die groep (Brown & Hewstone, 2005; Vonofakou, Hewstone & Voci, 2007).

- **Vrijwilligheid**

Vrijwilligheid: ontmoetingen met 'de ander' verlopen beter als deze vrijwillig plaatsvinden (Pettigrew et al., 2011).

- d. **Sociale norm stellen**

Bewijs dat het stellen van sociale normen kan leiden tot minder vooroordelen en discriminatie, komt onder meer uit onderzoeken die aantonen dat mensen van houding veranderen door het horen of lezen van een positieve mening van iemand uit hun eigen groep over een gestigmatiseerde groep (Blanchard et al., 1994; Crandall, Eshleman & O'Brien, 2002; Monteith, Deneen & Toonman, 1996). Het waarnemen van voorbeeldgedrag en het horen van sociale normen heeft met name invloed op iemands houding (Plant & Devine, 1998; Hsueh et al., 2015) en op gedrag (Sechrist & Milford in 2007; Paluck et al., 2009). Deze sociale normen dienen goed ingebed te zijn in een sociale context, zoals de school of een organisatie, willen zij geïnternaliseerd worden door de mensen binnen die context.

De volgende randvoorwaarden horen bij dit element:

- **Norm vanuit de eigen groep**

Aangezien sociale normen gaan over groepsnormen, werkt het mechanisme alleen als de normen gecommuniceerd worden door iemand die wordt gerekend tot de eigen groep. Er wordt veel slechter of zelfs niet geluisterd naar anderen van buiten de groep (Haslam, Oakes, McGarty, Turner, Reynolds, Eggins, 1996; Munger, 2017; Puhl, Schwartz & Brownell, 2005; Stangor, Sechrist & Jost, 2001). *Peers* kunnen alleen succesvol worden ingezet bij





het stellen van een sociale norm als de andere jongeren zichzelf in hen herkennen; als zij zien dat de *peer* één van hen is (Felten en Keuzenkamp, 2016; Felten & Taouanza, 2018).

- **Autoriteit of populariteit**

Sommige mensen hebben meer invloed op de groepsnormen dan anderen; het gaat om mensen met veel aanzien of populariteit (Paluck & Shepherd, 2012). Ook een beroemd persoon die een sociale norm uitdraagt heeft relatief veel invloed (Bush, Martin & Bush, 2004; Cram, Fendrick, Inadomi, Cowen, Carptenter & Vijan, 2003; Pease & Brewer, 2008).

- **De norm moet niet te ver afstaan van de bestaande norm**

Sociale normen communiceren werkt alleen als dit enigszins aansluit bij bestaande normen (Felten, 2016). Daarom werkt het communiceren van sociale normen niet wanneer iemand echt een fel tegenstander is (Tankard & Paluck, 2016).

- **Communiceren hoe mensen vinden dat het hoort**

Het werkt beter om te communiceren wat mensen vinden dan wat mensen doen, zeker wanneer mensen nog niet het goede doen (Schultz, Nolan, Cialdini, Goldstein & Griskevicius, 2007; Tankard, & Paluck, 2016). Wanneer wordt gecommuniceerd dat veel mensen discrimineren, bestaat het risico dat mensen denken dat het daarom niet erg is om te discrimineren. Logischer is daarom om te communiceren dat veel mensen het belangrijk vinden om anderen gelijk te behandelen of om niet te discrimineren (Felten, 2016).

- **De norm wordt gesteld om iets te verbeteren**

Het is aantrekkelijker om je in te zetten voor het ideaal van gelijkheid dan voor het ideaal om niet te discrimineren (Does, Derks, Ellemers, 2011).

#### e. Stereotypen weerleggen

Stereotypering betekent dat mensen van een bepaalde groep worden gezien als homogeen en er weinig oog is voor de verschillen binnen die groep (Fiske, 2000). Een vooroordeel is een mening over iemand of een groep mensen die niet op feiten is gebaseerd. Het kan bijvoorbeeld één kenmerk van een stereotype betreffen. Bij vooroordelen gaat het om gevoelens. Deze gevoelens zijn van invloed op de beelden die je van de ander hebt. Stereotypen gaan daarentegen over cognities (Amodio & Devine, 2006).

Stereotypen hebben invloed op de manier waarop we individuen beoordelen (Kunda & Thagard, 1996). Het is niet helemaal hetzelfde als mensen in hokjes plaatsen, ook wel categoriseren genoemd, maar stereotypering vloeit wel direct voort uit categoriseren (Taylor, Fiske, Etcoff & Ruderman, 1978).

Stereotypen worden namelijk actief in je brein, vaak zonder dat je dat zelf in de gaten hebt. Het gaat als het ware automatisch (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Het proberen te weerleggen van negatieve stereotypen werkt vaak niet (Gawronski & LeBel, 2008): wanneer je een stereotype probeert te ontkennen of uit te leggen dat deze niet klopt, wordt door de herhaling van het stereotype deze juist actief in je brein (Galinsky, & Moskowitz, 2007). Dat komt omdat de associatie tussen het stereotype en de groep waarover het stereotype gaat dan wordt versterkt. Dus stereotypen benoemen is stereotypen bekrachtigen, ook al vertel je erbij dat de stereotypen niet kloppen.

Er is veel onderzoek gedaan naar hoe stereotypen te verminderen. Hierin werd bijvoorbeeld de vraag gesteld: "Kun je een stereotype weerleggen door iemand te laten zien die niet voldoet aan het stereotype?". Dit is onder meer relevant omdat stereotiepe beelden een voorspeller zijn van discriminatie (Amodio, & Devine, 2006; Cuddy, Fiske, Glick, 2007). Stereotypen weerleggen blijkt lastig. Wanneer er informatie wordt gegeven over een individu dat tegen het stereotype beeld ingaat, ontstaat er namelijk een probleem. Doordat deze persoon onderdeel is van een gestereotypeerde groep, treedt het fenomeen '*subtyping*' op. Het begrip *subtyping* verwijst naar het proces waarin mensen die afwijken van het stereotiepe beeld als uitzondering worden getypeerd en in een andere categorie worden ingedeeld (Alvídrez, Piñero-Naval, Marcos-Ramos, Rojas-Solís, 2015; Hantzi, 1995; Hewstone & Hamberger, 2000; Hewstone, Macrae, Griffiths, Milne & Brown, 1994; Johnston & Hewstone, 1992; Johnston, Hewstone, Pendry & Frankish, 1994; Kunda & Oleson, 1995; Moreno & Bodenhausen, 1999; Weber & Crocker, 1983). Het stereotiepe beeld van de groep als geheel blijft zo intact: "Jij bent vrouw die leiding geeft. Maar jij bent geen echte typische vrouw. Andere, meer échte vrouwen, die kunnen geen leiding geven" (Felten et al, 2015; Taouanza, Felten & Keuzenkamp, 2016). Zoals Park & Judd (2005) concluderen in hun review, veranderen negatieve stereotypen daardoor zelden onder invloed van informatie dat dit stereotiepe beeld niet klopt. Mogelijk zouden stereotypen wel weerlegd kunnen worden door informatie van het tegendeel, als er voldaan wordt aan de onderstaande voorwaarden:

- **Niet te veel informatie**

Allereerst is belangrijk om niet te veel informatie te geven over een persoon. Deze informatie zal namelijk worden gebruikt om de niet-stereotiepe persoon te benoemen als '*subtype*', oftewel als uitzondering (Kunda & Olsen, 1995; Yzerbyt, Coull, Rocher, 1999). Wanneer mensen geconfronteerd worden met informatie die tegenstrijdig is aan hun stereotiepe opvattingen, kunnen zij die makkelijker negeren als er extra informatie wordt geboden,





die niet tot de kernboodschap behoort (Felten, Emmen & Keuzenkamp, 2015). Dat klinkt in eerste instantie vreemd: hoe kan overbodige informatie van invloed zijn? Het lijkt erop dat mensen dankbaar gebruik maken van deze 'loze' informatie om creatief aan de slag te gaan om hun stereotiepe beeld, dat in twijfel wordt getrokken door de tegenstrijdige informatie, in stand te houden.

- **Enigszins voldoen aan het stereotype**

Het fenomeen 'subtyping' kan mogelijk voorkomen worden door ervoor te zorgen dat de persoon die wordt getoond, niet compleet afwijkt van het stereotiepe beeld (Felten et al., 2015; Hewstone et al., 1994; Kunda & Oleson, 1997). Dus als de leidinggevende vrouw wel op andere terreinen voldoet aan het vrouwelijk stereotype, kan zij moeilijker gelden als uitzondering. Ironisch is dat om stereotypen te weerleggen je dus moet zorgen dat je stereotypen enigszins bevestigt.

- **Focussen op overeenkomsten en verschillen**

'Subtyping' is mogelijk te voorkomen door een grote groep mensen te laten zien die allemaal onderling verschillen en deelnemers vervolgens de opdracht te geven om te focussen op de overeenkomsten en verschillen binnen de groep. Het gaat erom dat verschillende groepsleden uit de gestereotypeerde groep lichte afwijkingen vertonen met het stereotiepe beeld. Deze 'gradatieverschillen' maken het subcategoriseren moeilijker, wat stereotyperingen kan doorbreken (Felten, Emmen en Keuzenkamp, 2015; Hewstone, Hassebrauck, Wirth, Waenke, 2000; Taouanza, Felten en Keuzenkamp, 2016).

- **Afleiden van stereotypering**

Het kan helpen om deelnemers af te leiden waardoor ze niet merken dat hun stereotiepe beeld wordt veranderd. Als deelnemers niet bezig zijn met het in stand houden van hun stereotiepe beeld wordt het veranderen ervan makkelijker (Felten, Emmen en Keuzenkamp, 2015; Moreno en Bodenhausen, 1999; Sherman, Stroessner, Conrey, Azam, 2005; Yzerbyt, Coull, Rocher, 1999).

#### f. Weerbaarheid vergroten

Dit werkzame element richt zich niet zozeer op het verminderen van discriminatie, maar op het (beter) leren omgaan met discriminatie en uitsluiting. Een individu kan constructief en gebalanceerd met uitsluiting omgaan. Deze weerbaarheid bestaat enerzijds uit denkvermogen en anderzijds uit handelingsvermogen om emotioneel evenwicht te behouden en emotionele stress te verminderen (Noor, 2016). Dat denkvermogen is het vermogen van individuen om zich, ondanks sociale uitsluiting, gezond en positief te ontwikkelen (Fergus & Zimmerman, 2005; Tugade & Frederickson, 2004; Ungar, 2008; Rutter, 1985). Het handelingsvermogen bestaat uit vaardigheden om met situaties van

sociale uitsluiting om te kunnen gaan. Vaardigheden zijn bijvoorbeeld het voor jezelf kunnen opkomen, het kunnen aangeven van grenzen en wensen, en rekening houden met de grenzen van een ander (Boelhouwer, 2013; Fergus & Zimmerman, 2005). Sommige individuen zijn van nature weerbaar, maar anderen kunnen deze weerbaarheid ontwikkelen door middel van training, bijvoorbeeld in de vorm van een interventie (Boelhouwer, 2013; Gilligan, 2004).

volgende randvoorwaarden horen bij dit element:

- **Ervaringen en ideeën van deelnemers staan centraal**

Het delen van ervaringsverhalen biedt steun, maar ook aanknopingspunten voor anderen om van te leren. Het geeft bijvoorbeeld inzicht in hoe deelnemers weten om te gaan met discriminatie/uitsluiting (East, Jackson, O'Brien & Peters, 2010; Boumans, 2015) en helpt gespreksleiders om beter bij de leefwereld van de deelnemers aan te sluiten.

- **Uitgaan van de kracht van deelnemers**

Het krijgen van positieve feedback draagt bij aan een positief zelfbeeld en het leerproces (Bandura, 1997). Daardoor kunnen de feedback-ontvangers obstakels beter uit de weg ruimen en meer regie nemen.

- **Inzet van rolmodellen en co-learning**

Door als gespreksleider eigen ervaringen te delen, worden de deelnemers op hun gemak gesteld en wordt de drempel verlaagd om over hun eigen ervaringen te praten (Omlo, 2017). Daarnaast kunnen de gespreksleiders zich als *co-learners* opstellen. Hiermee bedoelen wij dat de gespreksleiders zich niet boven de groep stelt, maar samen met de groep wil leren (Boumans, 2015; Van Hoorik, 2011).

### 3.2.2. SPECIFIEKE WERKZAME ELEMENTEN, MIDDELEN EN RANDVOORWAARDEN VAN (JEUGD)THEATER

In deze paragraaf bespreken we de specifieke werkzame elementen van (jeugd)theater als middel om (factoren van) polarisatie te voorkomen of tegen te gaan. Voor een deel zullen we hierbij voortbouwen op de eerdergenoemde algemene werkzame elementen, maar we zullen ook meer specifieke werkzame elementen toevoegen.

Wat maakt dat een theatervoorstelling 'werkt' is een complexe vraag. Als het doel is om sociale verandering teweeg te brengen, willen we eigenlijk weten of een theatervoorstelling impact heeft op het denken en/of gedrag van het beoogde publiek op de langere termijn. Dit soort duurzame sociale impact is lastig in kaart te brengen. Onderzoekers richten zich mede om die reden op de impact van een voorstelling op opvattingen en/of ervaringen van het publiek op de korte termijn (zie bijvoorbeeld Walmsley, 2013).



### Werkzaamheid van verhalen

In het beschrijven van de werkzaamheid van theatervoorstellingen in relatie tot depolarisatie wordt uitgegaan van inzichten rondom de werkzaamheid van 'verhalen'. Onderzoekers wijzen op de verbindende kracht van verhalen: mensen die ogenschijnlijk niets met elkaar gemeen hebben, kunnen door het delen van verhalen stuiten op onverwachte overeenkomsten in (levens) ervaringen (Ghorashi, 2015). Een verhaal heeft daarbij een retorisch voordeel op een argument. Mensen kunnen afstand voelen ten aanzien van een persoon of diens argumenten, maar kunnen het moeilijk oneens zijn met diens ervaringen (Polletta & Lee, 2006).

Het onderzoek van Ghorashi (2015) betreft de 'impact' van theaterstukken op onder meer weerbaarheid en verbinding. Met betrekking tot verbinding wordt daarbij uitgegaan van de mate van overeenkomsten tussen mensen, zoals zojuist besproken. Met betrekking tot weerbaarheid staat de rol centraal die verhalen spelen in de erkenning (op een positieve manier) van de identiteiten en ervaringen van minderheidsgroepen (zie o.a. Prins et al., 2019a; Prins et al., 2019d).

In ander onderzoek naar de impact van verhalen (Green, Strange & Brock, 2013) worden termen als 'transportatie' en 'transformatie' gebruikt. Transportatie verwijst naar de potentie van een verhaal om mensen mee te slepen in de ervaringen van de hoofdpersonen. Of een verhaal iemand meesleept hangt af van de mate van plezier die mensen aan een verhaal beleven (Belfiore & Benett, 2008), en van de mate van empathie die ze ervaren ten aanzien van de hoofdpersonen.

Transformatie verwijst naar het idee dat het publiek na afloop van een theatervoorstelling een verandering heeft ondergaan, door het beter leren begrijpen van de eigen emoties en het leren associëren van deze emoties met de ervaring van anderen met wie daarvoor geen connectie bestond (Oatley, 2002). Oatley legt hier het verband met een liefdesrelatie: liefdesrelaties kunnen aflopen, maar net als bij het wegleggen van een boek of het verlaten van een theaterzaal, kan iets in ons door deze relatie blijvend veranderd zijn.

Op basis van ervaringen met (lopend) onderzoek zullen we hieronder de werkzame elementen en randvoorwaarden van (jeugd) theater nader uitwerken.

#### a. Empathie en identificatie

Empathie is het belangrijkste werkzame mechanisme dat wordt genoemd in relatie tot eenmalige/ kortlopende interventies,

gebaseerd op verhalen (films, theatervoorstellingen)(zie ook Felten et al., 2015). Zoals eerder aangegeven, verwijst empathie naar het vermogen van mensen om zich in te leven in de ander. Empathie ontstaat door een spontane, gedeelde emotionele reactie op de emoties van anderen die we aanschouwen, waar we over horen, of over wie we lezen (Keen, 2006). Batson en Ahmad (2009) stellen dat we deze emotionele reacties, waarbij we ons niet alleen 'inleven' in de ander maar ook 'meevoelen' met de ander, op twee manieren kunnen uiten. Ten eerste kan er sprake zijn van 'emotion matching', waarbij men dezelfde emoties ervaart als de persoon waarin men zich inleeft. Ten tweede kan er sprake zijn van 'empathic concern', waarbij men niet dezelfde emotie ervaart als de ander, maar waarbij men een emotie ervaart die in lijn is met hoe men het welzijn van de ander ervaart (Batson & Ahmad, 2009). Een voorbeeld van 'empathic concern' is: men voelt medelijden met iemand die bedroefd is.

Oatley (2002) veronderstelt dat verhalen aan mensen een fictieve situatie voorspiegelen die overeenkomsten kent met situaties uit hun eigen leven. Mensen kunnen zich, met andere woorden, in de gebeurtenissen in een verhaal of de acties van een hoofdpersonage herkennen. Identificatie met hoofdpersonages van een verhaal kan ertoe leiden dat mensen zich inleven in de situatie van dat hoofdpersonage. Identificatie met (hoofd)personages vindt plaats op het moment dat bezoekers, luisteraars of lezers een verhaal begrijpen van binnenuit, alsof de gebeurtenissen in een verhaal henzelf overkomen (Cohen, 2001).

#### b. Stimuleren van contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden (door middel van empathie)

Theatervoorstellingen kunnen ook contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden stimuleren. Volgens de theorie van Pettigrew & Tropp (2006) werkt dit mechanisme op basis van empathie. Onderzoek naar twee theatervoorstellingen die overbruggend contact als expliciet doel hadden<sup>6</sup>, wijst uit dat de betreffende voorstellingen meer succesvol waren in het tot stand brengen van positieve houdingen wanneer er sprake was van gevoelens van empathie voor de hoofdpersonages. Het ervaren van empathie leidde ertoe dat de leerlingen waaronder het onderzoek werd uitgevoerd, konden reflecteren op de ervaring van uitsluiting van de hoofdpersonages. Deze reflectie leidde soms tot begrip en in enkele gevallen zelfs tot het voorstellen om het eigen gedrag aan te passen (Prins et al., 2019b; 2019c, ).

6 Jihad, de voorstelling (Theater de Meervaart i.s.m. Senf theaterpartners); Nadia (Toneelmakerij).



Er waren ook leerlingen die geen empathie ervoeren in relatie tot de verhalen van de hoofdpersonages van deze voorstellingen. Een ervaren gebrek aan overlap in identiteit en/of persoonlijke ervaringen (identificatie) maakte dat leerlingen zich slecht in de hoofdpersonages konden inleven. Sommige leerlingen ervoeren niet alleen een gebrek aan overlap, maar afstand of zelfs afkeer ten aanzien van de doelgroep. Deze leerlingen **wilden** zich niet inleven. Een gebrek aan identificatie maakte reflectie over de situatie van de hoofdpersonages ingewikkeld (Prins et al., 2019a; 2019d). De bevindingen van het hierboven genoemde onderzoek herbevestigen de belangrijke rol van empathie in het tot stand brengen van overbruggend contact: zonder empathie vindt niet de reflectie plaats die nodig is om de ander te begrijpen vanuit zijn/haar perspectief, waardoor van gedragsverandering geen sprake kan zijn. Het laat tegelijkertijd zien dat empathie een kwetsbaar mechanisme is als het moet leiden tot medeleven: niet iedereen staat hiervoor open.

De volgende randvoorwaarden horen bij dit element:

- **Nagesprek in veilige sfeer zonder vooringenomen houding**

De twee theatervoorstellingen die Prins et al. (2019b; 2019c) evalueerden hadden het overbruggen van verschillen tussen groepen als doel. Deze voorstellingen kenden ook nagespreken of workshops waarin werd doorgepraat over de voorstelling. Zo'n nagesprek of workshop biedt ruimte voor daadwerkelijk contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden. Prins et al. stellen dat binnen deze contexten leerlingen kennismaken van ervaringen van medeleerlingen waar ze eerder niets van wisten. In een aantal gevallen leidde deze kennis tot reflectie en/of meer begrip voor verschillen. Een veilige setting is voor het slagen van overbruggend contact tijdens een nagesprek of workshop essentieel. Een veilige setting heeft te maken met de context van het nagesprek/de workshop en de begeleiding hiervan. De setting van een theater kan rumoerig zijn en werd door sommige leerlingen als onveilig ervaren. Leerlingen die over hun eigen ervaringen vertelden werden soms uitgelachen of uitgejoeld (Prins, 2019a). In het verlengde hiervan moet de begeleiding van een nagesprek adequaat zijn. Met name een vooringenomen houding ten aanzien van het onderwerp door een gespreksleider kan een discussie in de kiem smoren (Sniderman & Hagendoorn, 2007; Prins et al., 2019a; 2019b).

- **Narratieve techniek vanuit de eerste persoon**

Specifiek met betrekking tot overbruggend contact is er een aantal narratieve technieken aangeduid, die identificatie met een personage kunnen bevorderen. Het gaat hier om bijvoorbeeld het vertellen van verhalen vanuit de eerste persoon, of het weergeven van de innerlijke (emotionele) belevingswereld van personages (Keen, 2006).

### c. Aanschouwen van contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden

Het werkzame element 'aanschouwen van contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden' houdt in dat een theatervoorstelling niet per definitie deze vorm van contact als thema hoeft te hebben om polarisatie te voorkomen of tegen te gaan, maar dat het al voldoende is voor het publiek om te aanschouwen dat personages met verschillende etnische achtergronden contact hebben. Onderzoek laat zien dat, in het verlengde van de contacthypothese van Allport (1954), vooroordelen ook verminderd worden als mensen deze vorm van contact aanschouwen. Dit wordt ook wel de 'parasociale contacthypothese' genoemd. Het aanschouwen van dit contact kan bijvoorbeeld plaatsvinden via theater, films of series. Uit onderzoeken die gedaan zijn naar vooroordelen ten opzichte van homoseksuelen blijkt dit zo te werken (Schiappa, Gregg en Hewes, 2006). Zo constateerden Schiappa, Gregg en Hewes (2006) dat als mensen vaak naar een tv-serie zoals Will & Grace keken, zij een positievere houding aannamen tegenover homoseksuelen. De kanttekening is hierbij echter dat deze vorm vooral een positief effect teweegbrengt bij mensen die in het dagelijks leven geen contact hebben met, in dit geval, homoseksuelen.

Een andere vorm is de 'extended contact theorie' (Lemmer & Wagner, 2015; Turner, Hewstone, Voci, Paolini & Christ, 2007; Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997). Bij 'extended contact' gaat het erom dat iemand weet heeft van vriendschap tussen iemand uit de eigen groep en iemand van een andere groep. Dit kan via theater, een tv-serie of film maar ook door het horen van verhalen of door het zelf direct observeren van het contact. Tezamen worden deze vormen van contact ook wel 'indirect contact' genoemd (Vezzali et al., 2014). Deze vorm van indirect contact brengt een positievere houding teweeg over iemand uit een andere groep.

### d. Weerbaarheid vergroten

In paragraaf 3.2.1. werd ingegaan op het vergroten van de weerbaarheid als een mogelijk werkzaam mechanisme bij het tegengaan van polarisatie. De nadruk ligt hier niet op het verminderen van discriminatie, maar op het (beter) leren omgaan met de ervaring van uitsluiting en/of discriminatie (zie ook Meijer & De Winter-Koçak, 2018). De vraag is of en zo ja, hoe theatervoorstellingen hieraan kunnen bijdragen. Eerder is beschreven hoe verhalen enerzijds bij kunnen dragen aan het geven van betekenis aan verontrustende ervaringen, en hoe verhalen anderzijds een rol hebben in het bieden van houvast.



'Herkenning' vormt het belangrijkste mechanisme voor het vinden van houvast in verhalen. In de letteren is een bekend mantra met betrekking tot kinderboeken dat kinderen zowel spiegels als ramen nodig hebben (Bishop, 1990). Bishop verwijst daarmee naar de behoefte die kinderen hebben om aan de hand van boeken over anderen te leren, maar ook om zichzelf op een positieve manier te herkennen. Deze herkenning is met name belangrijk voor kinderen met een culturele minderheidsachtergrond (Zygmunt et al., 2015), die hun achtergrond in boeken vaak gereduceerd zien tot bepaalde aspecten van hun (migratie) geschiedenis. Literatuur over dit onderwerp is met name afkomstig uit de Verenigde Staten, maar de ervaring van een gebrek aan of misrepresentatie van ervaringen van minderheden is ook in Nederland actueel (zie bijv. Stutgard, 2018; Kartozen-Wong, 2019; Dibi, 2015).

Recent onderzoek naar de werking van de theateervoorstellingen 'Toen ma naar Mars vertrok' en 'Leo Africanus' (Prins et al., 2019a; 2019d) brengt aan het licht dat jongeren met een migratieachtergrond een gebrek aan herkenning ervaren in het huidige Nederlandse cultuuraanbod (ibid). De evaluaties van deze voorstellingen laten zien dat jongeren met een migratieachtergrond de betreffende voorstellingen vooral waarderen vanwege de (positieve) herkenning die zij ervaren met betrekking tot hun familiegeschiedenis en hun culturele (muzikale) achtergrond. In het onderzoek van Prins et al. (2019a; 2019d) sluit de ervaring van herkenning nauw aan op de ervaring van 'erkenning': door de ervaring van herkenning voelen bezoekers van deze voorstellingen zich op een positieve manier bevestigd in hun identiteit. De herkenning die ze ervoeren gaf ze het gevoel 'gezien' of 'gehoord' te worden. Hierbij was niet van belang dat de betreffende voorstelling hen een positief beeld voorschotelde van hun identiteit, maar een beeld dat aansloot op hun ervaringen: een ander, meer compleet beeld. Dat hun (culturele) ervaring nu eens onderwerp was van een theaterstuk, gaf jongeren ook het gevoel dat hun achtergrond ertoe deed en dat hun verhalen de moeite van het vertellen waard waren.

### 3.3 Conclusie

Op basis van de in dit hoofdstuk beschreven elementen en randvoorwaarden, concluderen wij dat de volgende elementen en bijbehorende randvoorwaarden in theateervormen op scholen kunnen bijdragen aan het verminderen van vooroordelen en polarisatie. In het volgende hoofdstuk analyseren wij in hoeverre deze werkzame elementen en bijbehorende randvoorwaarden terug te vinden zijn in twee jeugdvoorstellingen in het onderwijs die wij nader bestudeerd hebben.



Werkzame elementen en middelen	Randvoorwaarden
Empathie bevorderen voor mensen die 'anders' zijn	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bereidheid tot inleven.</li> <li>● Positief zelfbeeld.</li> <li>● Werkvorm: verhaal over een onrechtvaardige situatie.</li> </ul>
Inzet van <i>peers</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inbedding in een breder programma.</li> <li>● Begeleiding door professionals.</li> </ul>
Contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden (aanschouwen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De ontmoeting vindt plaats onder professionele begeleiding met duidelijke spelregels.</li> <li>● Nagesprek in een veilige sfeer zonder vooringenomen houding van de begeleider.</li> <li>● Het contact heeft een positief karakter.</li> <li>● De ontmoeting neemt angst weg.</li> <li>● Het verhaal van de 'ander' is persoonlijk (ik-vorm) en roept empathie op.</li> <li>● De persoon uit de 'andere groep' wordt gezien als representatief voor deze groep.</li> <li>● De ontmoeting is vrijwillig.</li> </ul>
Sociale norm stellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De norm wordt gesteld door iemand van de eigen groep.</li> <li>● De boodschapper heeft aanzien.</li> <li>● De gestelde norm staat niet ver af van de bestaande norm.</li> <li>● De norm gaat om hoe mensen vinden dat het hoort.</li> <li>● De norm wordt gesteld om iets te verbeteren.</li> </ul>
Leren anti-stereotiep te denken	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Informatie is to the point.</li> <li>● Voorbeeld wijkt niet te veel af van stereotype.</li> <li>● Focus op overeenkomsten én verschillen.</li> <li>● Afleiden van stereotypering.</li> </ul>
Weerbaarheid vergroten	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ervaringen en ideeën van deelnemers staan centraal.</li> <li>● Uitgaan van de kracht van deelnemers.</li> <li>● Inzet van rolmodellen en co-learning.</li> </ul>



# 4

# Toetsing in de praktijk

Voor de toetsing van de werkzame elementen heeft Kennisplatform Integratie & Samenleving in de periode september tot en met november 2018 twee jeugdvoorstellingen gevolgd, waarin de thema's in- en uitsluiting, polarisatie en culturele en religieuze diversiteit centraal staan. Te weten:

1. 'Outsiders' van DOX en Theater Utrecht.
2. 'Count Me In' van interactief & educatief theater Playback.

In dit hoofdstuk zullen we per voorstelling beschrijven in hoeverre de werkzame elementen en randvoorwaarden uit de literatuur terugkomen in onder andere het verhaal en de uitvoering van de jeugdvoorstellingen. Hiervoor maken wij gebruik van onze eigen observaties, een enquête onder leerlingen, interviews met leerlingen, interviews met leerkrachten en interviews met acteurs.

Met enige regelmaat is het binnen de scope, omvang en methode van dit onderzoek niet mogelijk geweest om over bepaalde randvoorwaarden uitspraken te doen. Dit heeft verschillende oorzaken. Zo vereisten sommige randvoorwaarden een bepaalde voorkennis waaraan het in dit onderzoek ontbrak (bijvoorbeeld over de bereidheid tot inleving van de deelnemers, het hebben van een positief zelfbeeld van de deelnemers). Andere randvoorwaarden hebben wij, wegens de beperkte tijd die er beschikbaar was voor de enquête en de interviews met de jongeren, niet voldoende kunnen uitvragen. In het kader van de leesbaarheid zullen we in dit hoofdstuk alleen de randvoorwaarden behandelen die wij hebben kunnen signaleren en/of hebben kunnen bespreken in de interviews (met jongeren, onderwijsprofessionals en theatermakers). Daarnaast belichten we de aanvullende werkzame elementen en randvoorwaarden die vanuit de praktijk naar voren komen.

## 4.1 Outsiders

**Het verhaal:** David heeft een aantal keer van school moeten wisselen en is recent wederom van school gewisseld. Het verhaal begint als hij net weer op een nieuwe school moet beginnen. David vindt het moeilijk om contacten te leggen en vrienden te maken en zijn vader probeert hem daar (zo goed en zo kwaad als het gaat) in te ondersteunen. Ook de leerkracht probeert hem zich thuis te laten voelen op zijn nieuwe school en een leerlinge, Aaysa, is erg nieuwsgierig naar hem. Desondanks kan David moeilijk aarden en dwaalt hij rond in alle uithoeken van de stad. Daar ontmoet hij Sam, een dakloze jongen. Later blijkt Sam de zoon van zijn leerkracht te zijn. De twee jongens raken bevriend en spreken steeds vaker af. David leert Sam en zijn problemen steeds meer kennen en stimuleert hem om terug naar huis te gaan. Dit doet Sam uiteindelijk ook. De vriendschap met Sam lijkt ook David veranderd te hebben, in de zin dat hij nu meer openstaat voor contact met anderen.

Het doel van de voorstelling is leerlingen meer inzicht te geven in het mechanisme van uitsluiting. Hierbij kunnen leerlingen zichzelf een aantal vragen stellen, zoals: "Tot welke groep behoor je?"; "Hoe zie je andere leerlingen die tot een andere groep behoren?" en "Hoe kan dit leiden tot pesten, ongelijke behandeling en gepolariseerde verhoudingen?"

**Acteurs:** De voorstelling wordt gespeeld door twee jonge mannen met een migratieachtergrond (Marokkaans en Surinaams) en een jonge vrouw met een Nederlandse achtergrond. De vrouw en één van de mannen spelen in de voorstelling een dubbelrol. De vrouw speelt de rol van zowel de leerkracht als van leerlinge Aaysa. De man speelt de rol van zowel Sam als de vader van David. Gedurende de voorstelling wisselen ze van kleding om zo tussen de rollen te switchen.



**Uitvoering:** De voorstelling wordt gespeeld op school, in het klaslokaal of in de gymzaal. De leerlingen zitten in een kring en de acteurs spelen hun spel rondom de leerlingen. Afwisselend zitten zij naast de leerlingen of bewegen zich door de kring heen.

**Interactie:** Door de setting van de voorstelling worden de leerlingen als het ware deelgenoot van de voorstelling. De acteurs spreken de leerlingen ook regelmatig aan tijdens de voorstelling. Die is interactief.

**Gebruik multimedia:** Gedurende de voorstelling wordt er gebruik gemaakt van eerder opgenomen geluidsmomenten. Verder wordt er geen gebruik gemaakt van multimedia.

**Reflectie:** Na de voorstelling is er een nagesprek. De acteurs stappen uit hun rol en gaan in drie groepen uiteen om met de leerlingen over de voorstelling en aanverwante thema's te praten. Vervolgens leggen de acteurs in hun groep de leerlingen een aantal vragen voor, die ze beantwoorden met ja of nee. De vragen worden door de acteurs gesteld vanuit een verschillende, specifieke groepen in de samenleving: 1. de groep die op straat leeft; 2. de nieuwkomers; en 3. de groep die zich buitengesloten voelt.

#### 4.1.1. WAARGENOMEN WERKZAME ELEMENTEN IN 'OUTSIDERS'

##### a. Empathie opwekken

In de voorstelling wordt geprobeerd om empathie op te wekken voor vooral David en Sam. Uit de interviews met de leerlingen blijkt dat zij zich kunnen inleven in David. Zij begrijpen wel dat hij zich af en toe afzondert. Ook hebben zij sympathie voor hem. Zo geeft een leerling aan dat zij van de voorstelling heeft geleerd dat sommige mensen graag alleen willen zijn en dat je hen dan met rust moet laten. Een andere leerling geeft juist aan geleerd te hebben dat sommige mensen niet zo sociaal vaardig zijn en zij het juist fijn vinden als je dan zelf toenadering zoekt. Hoewel de leerlingen kennism gemaakt hebben met een ander referentiekader, is dit niet het referentiekader van iemand met een andere etnische of culturele achtergrond. Dit komt omdat de etnische achtergrond van de personages in deze voorstelling niet centraal staat. Tevens beeldde de voorstelling niet een verhaal over onrecht uit (de derde randvoorwaarde).

##### b. Inzet van peers

De acteurs kunnen binnen de voorstelling gezien worden als *peers*, omdat zij de rollen van leerlingen spelen die ongeveer dezelfde leeftijd hebben als de leerlingen in het publiek. De leerlingen zelf geven op drie verschillende manieren aan erkenning en herkenning te vinden in de acteurs. Als eerste zeggen de leer-

lingen met een migratieachtergrond dat zij het fijn vonden dat er acteurs bij zaten die zelf een migratieachtergrond hebben. Omdat in de voorstelling hun etnische achtergrond niet expliciet wordt benadrukt, zorgde dat bij sommige leerlingen overigens wel voor verwarring, zoals blijkt uit het volgende citaat:

*"Die ene acteur, hij is Marokkaans. Maar in de voorstelling heet hij Sam. Dat is geen Marokkaanse naam. Dat is toch raar?"*

Als tweede noemen de leerlingen dat zij het leuk vonden dat er in het stuk *personages* voorkwamen die een migratieachtergrond hadden (Aaysa draagt bijvoorbeeld een hoofddoek). Tot slot geven de leerlingen aan dat zij enkele acteurs herkenden van verschillende televisieprogramma's.

Als randvoorwaarde bij dit werkzame element geldt dat het bij gevoelige thema's raadzaam kan zijn om de *peers* door volwassen professionals te laten ondersteunen. Binnen 'Outsiders' worden de acteurs in het nagesprek niet ondersteund door professionals. Een deel van de acteurs geeft aan hier wel behoefte aan te hebben. Zij voelen zich in de eerste plaats acteur en vinden zichzelf minder geschikt om een nagesprek met de leerlingen te leiden. Zij denken dat een ander daar meer bekwaam in is. Een acteur zegt hierover:

*"Vorig jaar speelde ik in een andere voorstelling. En na de voorstelling was er een docent die het nagesprek leidde. Eén van de acteurs werd dan ook uitgenodigd om aanwezig te zijn bij dat nagesprek. Maar ik vond het veel fijner dat iemand die weet wat hij/zij moet doen dat nagesprek leidt. En ik kon dan gewoon aanhaken in de discussie. En dat was fijn. Ik zat daar niet als docent, maar als acteur."*

Een tweede randvoorwaarde voor het inzetten van *peers* is inbedding in een breder programma. Bij 'Outsiders' is er wel een docentenhandleiding en de mogelijkheid om docenten voor en na de voorstelling een breder programma uit te laten voeren. Wij hebben waargenomen dat dit nauwelijks van de grond komt. Bovendien zou in de docentenhandleiding en het begeleidend materiaal (vragenlijsten) expliciet ingegaan kunnen worden op de elementen die vooroordelen en polarisatie kunnen verminderen.

##### c. Het aanschouwen van contact tussen mensen met verschillende achtergronden

Zoals gesteld, spelen in deze voorstelling twee acteurs met een migratieachtergrond en hebben sommige personages een migratieachtergrond. In de voorstelling wordt dit echter niet besproken en word er niet aan gerefereerd. Mogelijk worden stereotypen impliciet doorbroken door het aanschouwen van contact tussen mensen met verschillende achtergronden, die



geen termen gebruiken die verwijzen naar homogene kenmerken van groepen naar herkomst/etnische groepen.

Met betrekking tot de randvoorwaarden wordt er na de voorstelling wel een nagesprek gehouden, maar ontbreken de professionele begeleiding en duidelijke spelregels. Het nagesprek wordt geleid door de acteurs zelf en er worden geen spelregels vastgesteld. De acteurs zelf geven daarbovenop aan ook **tijdens** de voorstelling behoefte te hebben aan spel- en of gedragsregels. Eén van de acteurs geeft aan dat de leerlingen regelmatig Arabische scheldwoorden uitten die hij kan verstaan.

#### d. Sociale norm stellen

Tijdens de voorstelling en gedurende het nagesprek wordt de norm overgedragen dat uitsluiting allerlei negatieve gevolgen kan hebben (zoals voor Sam, die alleen woont in de open lucht, op allerlei 'creatieve' manieren aan zijn geld moet komen en geen sociale contacten met de buitenwereld heeft). De voorstelling probeert impliciet de boodschap over te brengen dat je een ander dient te helpen als er sprake lijkt te zijn van uitsluiting.

Wat betreft de randvoorwaarden die horen bij dit werkzame element, kunnen we ten eerste zeggen dat de norm wordt gesteld door iemand van de eigen groep. Dit komt doordat de acteurs de rol spelen van leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd als de jongeren in het publiek aan wie de sociale norm overgebracht moet worden. Daarnaast staat de gestelde norm niet ver af van de bestaande norm. Het is namelijk aannemelijk dat studenten weten dat pesten pijnlijk is voor anderen en dat er niet gepest moet worden. Dit weten zij zowel impliciet (uit ervaringen in hun omgeving) als expliciet (uit klassikale gesprekken of andere manieren waarop pesten onder de aandacht is gebracht in de klas). Zowel bij pesten als bij uitsluiting is er sprake van negatieve gevolgen voor het 'slachtoffer' en heerst de norm om het 'slachtoffer' te helpen.

#### e. Leren anti-stereotiep te denken

In de voorstelling wordt er vooral door het personage Aaysa impliciet aandacht besteed aan anti-stereotypering. Aaysa is een islamitisch meisje dat een hoofddoek draagt en actief een vriendschap aangaat met een jongen, David. Vanuit een stereotiepe idee zou je kunnen denken dat een vriendschap met een niet-islamitische jongen voor haar religieus discutabel zou kunnen zijn. Haar verhaal zou anderen kunnen uitdagen om **out-of-the-box** te denken.

#### f. Weerbaarheid vergroten

Tijdens de voorstelling kwam de wijze waarop leerlingen hun weerbaarheid kunnen vergroten zodat zij met uitsluiting zullen kunnen omgaan, niet expliciet aan bod. In de voorstelling stond meer centraal wat je zou kunnen doen om een ander te helpen die te maken heeft met uitsluiting. In die zin wordt de leerlingen geen handelingsperspectief geboden om **zelf** om te gaan met uitsluiting, maar wel om anderen te helpen die te maken hebben met uitsluiting. Alhoewel hierdoor niet direct aan het werkzame element 'weerbaarheid vergroten' wordt voldaan, wordt er in het natraject in beperkte mate voldaan aan de randvoorwaarden die bij dit werkzame element horen.

Tijdens het nagesprek wordt aandacht besteedt aan het bieden van handelingsperspectieven om om te gaan met mensen die worden uitgesloten. Er wordt bijvoorbeeld nabesproken dat je zelf eens met de ander kunt praten of een docent kunt inschakelen. Er komen echter ook andere vragen in het nagesprek aan bod, waarin een bepaalde groep centraal staat (nieuwkomers, mensen die worden buitengesloten of mensen die op straat leven). Een aantal voorbeelden hiervan zijn: "Zou je mij als dakloze/nieuwkomer/buitengeslotene kunnen helpen?"; "Praat je met anderen over ons?"; "Loop je met een boog om ons heen?". Tijdens dit nagesprek wordt de leerlingen gevraagd om hierop antwoord te geven, mogelijk aangevuld door eigen ervaringen. Hierdoor wordt aan de randvoorwaarde voldaan dat de ervaringen en ideeën van deelnemers centraal staan. Daarnaast kunnen we niet stellen dat er aan de randvoorwaarde wordt voldaan van **co-learning** of rolmodellen, omdat de acteurs in het nagesprek hun eigen ervaringen niet delen. Het gaat in het nagesprek ten slotte om de ervaringen en meningen van de leerlingen.

#### 4.1.2 WERKZAME ELEMENTEN UIT DE PRAKTIJK

In de vorige paragraaf zijn de gevonden randvoorwaarden uit de literatuur afgezet tegen de praktijk. Naast deze randvoorwaarden is uit de dataverzameling gebleken dat er een belangrijke randvoorwaarde is waaraan meer aandacht besteed dient te worden, namelijk **inbedding in een breder programma**.

Zo geven de leerlingen aan niet te denken dat de boodschap van de voorstelling bij henzelf en/of bij andere klasgenoten blijft hangen. Zij denken dat hier meer voor nodig is. Een leerling denkt dat het louter bekijken van één voorstelling niet voldoende is:

*"Ik denk eerlijk gezegd dat we niet anders gaan denken door één voorstelling, maar als je er meer over krijgt, dan wel."*





Een andere leerling is het hiermee eens en vult aan:

*"(...) dan is het allang uit je hoofd. Ik denk ook niet dat we er nog onderling met elkaar over gaan praten. Als je echt een boodschap wilt overbrengen, is het misschien wel goed om over een tijdje nog een keer aandacht te besteden aan het onderwerp."*

Een deel van de leerkrachten is dezelfde mening toegedaan. Zij pleiten voor een natraject dat ingezet wordt na de voorstelling. Gezien het taaie thema van de voorstelling, is napraten (over een langere periode) volgens de leerkrachten aan te raden. Hierdoor wordt ervoor gezorgd dat de boodschap van de voorstelling beter beklijft en er ook meer tijd wordt geïnvesteerd in een mogelijke verandering in gedrag en denkwijze.

Naast de inbedding in een breder programma, is het werkzame element van **interactiviteit** naar voren gekomen. Binnen de voorstelling worden de toeschouwers deelgenoot gemaakt van het geheel. Ze zijn als het ware geen toeschouwers meer, maar participanten. Hoewel deze aanpak niet bij elke leerling in de smaak lijkt te vallen, zijn er voldoende aanwijzingen dat dit een goede manier is om de aandacht van de leerlingen vast te houden. De leerlingen werden gedurende de voorstelling regelmatig aangesproken of deden (in passieve vorm) mee aan de voorstelling. Het hield de leerlingen bij de les en zelf gaven zij ook aan dit leuker te vinden dan louter naar een voorstelling te kijken. Ook de acteurs merken dat deze interactie succesvol is en goed valt bij de leerlingen. Zelf voelen zij zich, juist door de interactie met jongeren, kwetsbaar. Eerder werd al geopperd dat gedragsregels (randvoorwaarde) de acteurs zouden kunnen ondersteunen.

#### 4.1.3.1. VERHOUDINGEN

Binnen dit verkennende onderzoek zijn de leerlingen ook bevraagd over hun klas, de verhoudingen in de klas en of zij verwachten dat de voorstelling enig effect zou hebben op de wijze waarop de leerlingen in de klas met elkaar omgaan. Voor deze voorstelling is er bij twee vmbo-klassen geobserveerd. Daarnaast is de enquête afgenomen, evenals interviews met leerlingen en leerkrachten. Daar waar er verschillen zijn tussen de klassen, zullen we die benoemen.

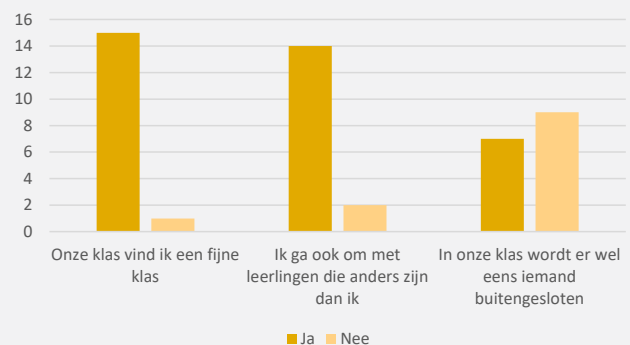
In de enquête geeft de meerderheid in beide klassen aan dat ze hun klas als een fijne klas ervaren (zie tabellen 1 en 2). Hetzelfde beeld wordt geschetst wanneer de leerlingen wordt gevraagd of zij ook omgaan met leerlingen die anders zijn dan zij. De observaties die gedaan zijn gedurende de voorstelling ondersteunen deze beschrijving van de verhouding in de klas. Gedurende de voorstelling luisteren bijna alle leerlingen aandachtig en doen actief mee. Er zijn geen leerlingen die de voorstelling verstoren of afkeurend reageren op de wijze waarop andere leerlingen

meedoen met de voorstelling. Hoewel de leerlingen onwennig zijn, lijken ze zich veilig te voelen.

Wanneer echter gevraagd wordt of er wel eens iemand wordt buitengesloten, zegt bijna de helft van de leerlingen dat dit wel het geval is. In de interviews zeggen de leerlingen uit klas 1 een groepsgevoel te ervaren en stellen dat er, zover zij weten, niemand wordt buitengesloten. Zeker niet langs etnische lijnen. Mogelijk is er bij de interviews sprake geweest van sociale wenselijkheid, aangezien de enquête wel aangeeft dat er sprake is van (ervaren) uitsluiting.

*"Ik ben de enige Nederlander, en ik voel mij niet buitengesloten. Sinds de basisschool zit ik al in een klas met verschillende culturen, vooral met Marokkaanse kinderen. In het begin is het even wennen, maar nu ben ik eraan gewend. (...) In het begin ging ik me meer als een Marokkaan gedragen, ook zo praten. Maar inmiddels kan ik ook gewoon mijzelf zijn."*

Tabel 1. Voorstelling 1 'Outsiders', klas 1\*.



\*N= 16.

De observaties van klas 2 laten duidelijk zien dat de verhoudingen daar anders zijn. Er is een aantal "stoorzenders" in de groep die door de voorstelling heen praat en verbaal en fysiek erg aanwezig is. Deze leerlingen zijn er gedurende de voorstelling door de acteurs meerdere keren op aangesproken dat zij stil moesten zijn. Ook was duidelijk te merken dat het gedrag van deze leerlingen voor onrust zorgde bij de rest van de klas. Dit beeld wordt bevestigd in de interviews. Een leerling vertelt dat iemand in de klas soms voor een angstig gevoel kan zorgen, wat laat zien dat deze persoon de harmonie in de klas kan verstoren:

*"Er is bijvoorbeeld een jongen in de klas en die is gewoon heel sterk. Als hij iets tegen je zegt, en je zegt iets terug, dan wordt hij boos. Dan word je bang dat hij je gaat slaan."*

Uit de interviews komen daarnaast verhalen over buitensluiting en groepsvorming (ook langs etnische lijnen) naar voren. Zo wordt er het volgende over groepsvorming in de klas gezegd:



*“Er worden wel veel groepjes gevormd. De Turken gaan met de Turken om, de Marokkanen met de Marokkanen. We kunnen best goed met elkaar omgaan, al zijn er wel eens ruzies.”*

Met buitensluiting hebben sommige leerlingen zelf te maken. Een leerling vertelt:

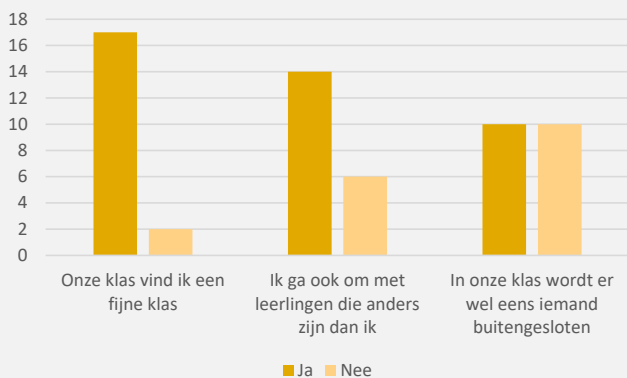
*“Ik zie wel dat mensen worden buitengesloten, ikzelf ook. Ik sta ook vaak alleen in de pauzes. (...) Thuis ben ik ook vaak alleen, dus het is gebruikelijk voor mij om alleen te zijn.”*

Sommige leerlingen distantiëren zich, bewust of onbewust, van de klas:

*“Volgens mij gaan wij in de klas wel goed met elkaar om. Maar ik moet eerlijk zeggen dat ik niet veel omga met mensen uit mijn klas. Ik heb veel vrienden in andere klassen, daar ga ik het meest mee om.”*

De enquête illustreert deels dat buitensluiting voorkomt in de klas: de klas antwoordt verdeeld op de vraag of er wel eens iemand wordt buitengesloten.

Tabel 2. Voorstelling 1 ‘Outsiders’, klas 2\*.



\*N=19 bij stelling 1, N= 20 bij stelling 2 en 3.

#### 4.1.3.2. (VERWACHT) IMPACT VAN DE VOORSTELLING

In de enquête die werd ingevuld door klas 1, zegt de meerderheid van de leerlingen door de voorstelling niet **anders** te gaan denken over mensen buitensluiten. Uiteraard kan dit te maken hebben met het feit dat zij in een redelijk harmonieuze klas zitten en zelf al vinden dat buitensluiten niet kan. Uit de interviews wordt duidelijk dat de leerlingen wel degelijk een boodschap uit de voorstelling hebben gehaald; zij zeggen iets geleerd te hebben van de voorstelling. De meegekregen boodschappen verschilden per leerling. Zo zeiden een paar jongeren dat ze geleerd hebben dat sommige jongeren eigen issues hebben en dat je ze dan juist even alleen moet laten.

Anderen zeiden dat ze geleerd hebben dat ze juist een praatje moeten maken met mensen die zich een beetje afzonderen.

In vergelijking met klas 1 valt op dat relatief veel leerlingen in klas 2 aangeven wél meer inzicht te hebben gekregen in mechanismen die mensen buitensluiten (10 leerlingen). Mogelijk is juist bij de klas met ervaring met groepsvorming en buitensluiting de impact van de voorstelling het grootst. In de interviews met de leerlingen overheerst pessimisme. Zij spreken de hoop uit dat er meer harmonie in de klas komt, maar betwijfelen of deze boodschap bij degenen is aangekomen die juist voor een verstoring van de harmonie zorgen. Deze conclusie trekken de leerlingen mede door het gedrag van de betreffende personen gedurende de voorstelling. Een leerling zegt hierover:

*“Heel veel mensen lachten tijdens de voorstelling. Dit zou een echte situatie kunnen zijn, maar zij lachten erom. De mensen die wel buitengesloten worden, kunnen zich misschien wel geholpen voelen door de voorstelling.”*

*“De kinderen die irritant zijn moeten minder irritant doen en iedereen meer als gelijke behandelen. (...) Maar ik denk niet dat het bij hen is binnengekomen, zij blijven er wel mee doorgaan.”*

## 4.2 Count me in

**Het verhaal:** Beste vrienden Jesse en Ridwan krijgen een heftige ruzie die uitmondt in een flinke scheld- en vechtpartij. Ridwan is bang dat Jesse en zijn zusje Rachida in het geheim verkering hebben. Of dit waar is, daar is Jesse niet open over. Na deze vechtpartij wordt Rachida vermist. Jesse, Ridwan en de beste vriendin van Rachida, Asha, moeten voor straf nablijven op school. Nu ze tot elkaar veroordeeld zijn, praten ze met elkaar over de (on)mogelijkheden van relaties tussen mensen met verschillende etnische en religieuze achtergronden, in welke situaties mensen met een migratieachtergrond terechtkomen in de maatschappij, en over hun vriendschap. Wanneer duidelijk wordt waar Rachida zich schuilhoudt, zijn de vrienden dermate tot elkaar gekomen dat er weer harmonie heerst in de vriendengroep.

De voorstelling beoogt bij de leerlingen meer inzicht te bewerkstelligen in verschillen tussen leerlingen en hoe vooroordelen, uitsluitingsmechanismen en discriminatie een rol kunnen spelen in de onderlinge verhoudingen.



**Acteurs:** De voorstelling wordt gespeeld door twee jonge mannen – één met een migratieachtergrond (Marokkaans) en eentje met een Nederlandse achtergrond – en twee jonge vrouwen – beiden met een migratieachtergrond (Marokkaans en Antilliaans). De actrice met een Marokkaanse achtergrond is niet fysiek aanwezig bij de voorstelling (zie het gebruik van multimedia). De etnische achtergrond van de acteurs komt overheen met de etnische achtergrond van de personages die zij spelen.

**Uitvoering:** De voorstelling wordt gespeeld in een theater of op school. De leerlingen zitten in een theateropstelling en zijn toeschouwers gedurende de voorstelling. Pas na de voorstelling worden de leerlingen bij het geheel betrokken.

**Interactie:** De voorstelling zelf is zeer beperkt interactief. Af en toe spreken de acteurs de toeschouwers aan, maar daar blijft het bij. Na afloop is er wel een nagesprek.

**Gebruik multimedia:** In de voorstelling zijn drie personages fysiek aanwezig. Door middel van een scherm beeldbellen ze met het andere personage, Rachida. Zij is dus alleen via een scherm aanwezig, niet fysiek. Gedurende de voorstelling wordt er veelvuldig gebruik gemaakt van multimedia. De voorstelling begint met een video. In de video is het gevecht tussen Jesse en Ridwan te zien.

**Reflectie:** Na de voorstelling is er een plenair nagesprek, dat wordt geleid door een gespreksleider. De acteurs blijven in hun rol en worden betrokken wanneer dat nodig is. De leerlingen wordt gevraagd naar hun ervaring en mening over thema's als discriminatie en cultuurverschillen. Het nagesprek wordt afgesloten met het naspelen van bepaalde scènes uit de voorstelling, samen met de leerlingen. Aan de leerlingen wordt gevraagd: "Hoe zou jij reageren in een dergelijke situatie?"

#### 4.2.1. AANWEZIGE WERKZAME ELEMENTEN UIT DE LITERATUUR

##### a. Empathie opwekken

In de voorstelling wordt geprobeerd om empathie op te wekken voor alle personages in de voorstelling. Gedurende de voorstelling, maar ook zeker in het nagesprek, wordt er moeite gedaan om de zienswijzen van alle personages te belichten, – hoe tegenstrijdig aan elkaar deze ook kunnen zijn –, zodat de toeschouwers zich kunnen verplaatsen in elk personage. De meest duidelijke tegenstelling is het verschil van mening tussen Ridwan en Jesse. Ridwan neemt het volgende standpunt in: "Mijn zusje is te jong voor een relatie. Ik moet een goede broer zijn en haar beschermen". Jesse vraagt zich af: "Waarom mag ik geen relatie hebben met een islamitisch meisje? Zij mag toch zelf beslissen

als ze verliefd is?". In het nagesprek wordt geprobeerd om in ieder geval beide standpunten te begrijpen. Daarnaast worden er ook verhalen verteld over onrecht (de derde randvoorwaarde), bijvoorbeeld over de ervaringen die de personages hebben gehad met discriminatie.

##### b. Inzet van peers

Ook bij 'Count me in' kunnen de acteurs gezien worden als **peers**. Dit komt doordat zij een rol spelen waarin zij eenzelfde leeftijd hebben als de toeschouwers. Tevens hebben de acteurs (zichtbaar) verschillende achtergronden, die zij ook in hun rol behouden. De leerlingen zijn, in vergelijking met de leerlingen bij 'Outsiders', minder uitgesproken over de acteurs. Wel is er consensus tussen de leerlingen dat zij de acteurs goed vonden en het ook leuk vonden dat een deel van de acteurs (en de personages) een migratieachtergrond heeft.

Mede door het feit dat een deel van de personages een migratieachtergrond heeft, was er herkenning bij de leerlingen. Echter merkt een docent op dat de leerlingen zich niet altijd in elk personage konden verplaatsen. De docent wijst erop dat één van de vrouwelijke personages in de ogen van de leerlingen schaars gekleed was en dat zij soms opmerkingen plaatste waarin de leerlingen zich niet konden vinden. Deze docent stelt daarnaast wel dat de leerlingen zich goed konden verplaatsen in de andere personages:

*"De leerlingen herkenden de thema's en ze konden zich verplaatsen in de hoofpersonen, vooral in Ridwan, maar later ook in Jesse. Alleen van dat meisje snapten ze te weinig af en toe."*

Wat betreft de randvoorwaarde 'begeleiding door professionals' kan gesteld worden dat hieraan wordt voldaan. Na afloop van de voorstelling wordt er een nagesprek gehouden door een gespreksleider die ervaring heeft met de doelgroep. Zij maakte soms echter volgens de docenten gebruik van woorden die de leerlingen onbekend zijn:

*"[...] Daarnaast deed de gespreksleidster het supergoed. Maar sommige woorden die zij gebruikte, begrepen de leerlingen niet."*

Wat betreft de randvoorwaarde 'inbedding in een breder programma', kan gesteld worden dat de theatervoorstelling, ten tijde van dit onderzoek, niet aan deze voorwaarde voldoet. Na de voorstelling en het gelijk daaropvolgende nagesprek, volgt er geen natraject. Zo is er, – in tegenstelling tot 'Outsiders' –, geen docentenhandleiding beschikbaar voor docenten die met



hun klas naar 'Count me in' gaan. Hierdoor is er, mits de docent hiertoe zelf het initiatief neemt, geen sprake van een natraject.<sup>7</sup>

#### c. (Aanschouwen van) contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden

In het verhaal staat contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden centraal, en alle complicaties die dat teweeg kan brengen. Wanneer het verhaal inzoomt op de complicaties, worden de verschillende kanten van de situatie belicht en wordt empathie voor beide personen opgewekt, zoals beschreven bij het eerste punt (empathie opwekken). Het opwekken van empathie wordt versterkt doordat in het nagesprek bepaalde scènes worden nagedaan, maar nu is een aantal leerlingen deel van de scène. Hierdoor kunnen zij zich nog beter verplaatsen in het personage dat in de oorspronkelijke scène van het stuk zat. De voorstelling heeft ook een duidelijke boodschap: "ondanks onze verschillen kunnen wij nader tot elkaar komen". Uit de interviews met de leerlingen wordt ook duidelijk dat zij deze boodschap uit de voorstelling hebben opgepikt.

Wat betreft de randvoorwaarden zien wij om te beginnen dat er in het nagesprek sprake is van professionele begeleiding met duidelijke regels. Aan het begin van het nagesprek worden gedragsregels opgesteld (die betrekking hebben op: 'naar elkaar luisteren', 'mobieltjes weg', etc.). Verder is het verhaal van de personages persoonlijk en roept het empathie op (zoals hierboven beschreven).

#### d. Sociale norm stellen

Binnen de voorstelling en gedurende het nagesprek worden er zowel impliciet als expliciet sociale normen uitgedragen. Elk nagesprek verloopt anders, maar uit de observaties blijkt dat in het nagesprek voornamelijk de norm wordt uitgedragen dat discriminatie niet wenselijk is en bovendien pijnlijk voor de betrokkenen. In de voorstelling wordt impliciet de sociale norm neergezet om vooral respect te hebben voor andere zienswijzen en levensovertuigingen.

Deze normen lijken goed overgebracht te worden aan de leerlingen, omdat de randvoorwaarden bijna allemaal aanwezig zijn. Om te beginnen worden de normen overgebracht door iemand van de eigen groep: de personages hebben ongeveer dezelfde leeftijd als de toeschouwers. Ze hebben bovendien verschillende culturele achtergronden, waardoor etnisch-diverse groepen

zich beter kunnen identificeren met (minimaal) één van hen. Daarnaast staan de gestelde normen dicht bij de bestaande normen. Het is aannemelijk dat de thema's 'discriminatie' en 'gelijkheid' vaker besproken zijn in de leefkringen van de leerlingen. Tevens is de norm 'behandel iedereen met respect' gesteld om iets te verbeteren en gaat deze norm over hoe mensen vinden dat het hoort.

#### e. Stereotype weerleggen

In het verhaal worden zowel stereotypen bevestigd (de Marokkaans-Nederlandse broer die zich beschermend gedraagt tegenover zijn jongere zusje) als ontkracht (het Marokkaans-Nederlandse meisje dat wel een hoofddoek draagt, maar een relatie heeft met een jongen van Nederlandse komaf).

Verder wordt er in de voorstelling gefocust op overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende etnische groepen waar stereotypen over bestaan: Marokkaanse Nederlanders en ook Antilliaanse Nederlanders (in de vorm van Asha). Dit is conform de randvoorwaarde 'focussen op overeenkomsten en verschillen'.

Daarnaast is tijdens de observatie van een voorstelling naar voren gekomen dat de voorstelling reacties oproept bij leerlingen, die gebaseerd zijn op bepaalde stereotypen die de leerlingen hebben. Een docent hoorde dat een aantal leerlingen een associatie legden tussen het feit dat Rachida haar hoofddoek afdoet en het feit dat zij verkering heeft met een Nederlandse jongen:

*"Ik hoorde ook dat meiden heftig reageerden op het feit dat Rachida haar hoofddoek afdeed. Ze zeiden meteen: "Ze heeft haar hoofddoek afgedaan omdat ze met een Nederlander gaat."*

Het theaterstuk weerlegt dus enigszins stereotypen, maar is niet optimaal effectief, volgens de literatuur. Er kunnen er ook stereotypen worden versterkt door deze te herhalen. Dit vergt dus nog de nodige aandacht in eventuele doorontwikkeling.

#### f. Vergroten weerbaarheid

In tegenstelling tot het nagesprek bij de voorstelling 'Outsiders', lijkt het nagesprek bij 'Count me in' de weerbaarheid van leerlingen te vergroten. In het nagesprek worden er op een gegeven moment scènes nagespeeld. Samen met de leerlingen wordt er gezocht naar een juiste wijze om met een onaangename situatie om te gaan, bijvoorbeeld wanneer je te maken krijgt met discriminatie. Hiermee krijgen de leerlingen spelenderwijs een handelingsperspectief aangedragen, iets wat hun weerbaarheid kan versterken voor een volgende keer dat zij zelf in een dergelijke situatie belanden. Ook wordt er hier voldaan aan

<sup>7</sup> In de tussentijd heeft PlayBack het traject rond de voorstelling 'Count me in' uitgebreid. Voorafgaand aan de voorstelling krijgen de leerlingen een voorbereidingsles en na het zien van de voorstelling wordt er in een aparte les wederom aandacht besteed aan de voorstelling en het thema. Deze lessen worden gegeven door de docenten.



de randvoorwaarde die uitgaat van de eigen kracht van deelnemers. Daarnaast staan eigen ervaringen en ideeën centraal in het nagesprek, een andere randvoorwaarde. Aan de laatste randvoorwaarde, de inzet van rolmodellen en **co-learning**, wordt iets minder voldaan. De gespreksleider en acteurs delen geen eigen ervaringen, maar in principe stellen zij zich wel als **co-learner** op, in de zin dat zij samen met de leerlingen op zoek gaan naar een oplossing in plaats van dat zij een oplossing aandragen. Een acteur zegt over de gespreksleider:

*“De gespreksleider stelt open vragen, zonder oordeel, en dit zet de leerlingen aan het denken.”*

Daarnaast blijkt uit het gesprek met de acteur dat er wel eigen ervaringen (van de acteurs) zijn verwerkt in de voorstelling, maar daar wordt naar de leerlingen toe niet over gecommuniceerd.

De leerkrachten hebben daarnaast het idee dat de voorstelling goed aansluit op hun dagelijks leven. De thema's die in de voorstelling worden behandeld (discriminatie, racisme, cultuurverschillen, verschillende leefwerelden), spelen ook in hun eigen leven en komen op school geregeld ter sprake. Het is voor hen herkenbaar. Aangezien de voorstelling een realistische gebeurtenis uitbeeldt, biedt het voor de leerlingen een goede manier om toch over gevoelige thema's te praten. De leerlingen vonden het op hun beurt fijn dat er een liefdesverhaal centraal stond in de voorstelling. Liefde is universeel en begrijpt iedereen, en het leidt de aandacht af van wederzijdse vooroordelen.

#### 4.2.2. WERKZAME ELEMENTEN EN RANDVOORWAARDEN UIT DE PRAKTIJK

##### Werkzame elementen

Zoals bij 'Outsiders' komen er bij 'Count me in' ook elementen naar voren uit de observaties en interviews die goed aanslaan bij de leerlingen en die nog niet bekend zijn vanuit de literatuur.

Om te beginnen blijkt, – net zoals bij 'Outsiders' –, **interactiviteit met de jongeren** als werkzaam element naar voren te komen in de praktijktoets. Het enige verschil tussen de voorstellingen is dat het bij 'Outsiders' vooral gaat over interactiviteit gedurende de voorstelling. Bij 'Count me in' kunnen de leerlingen alleen ná de voorstelling participeren. Uit de interviews en observaties valt op te maken dat beide vormen positief door de leerlingen werden ontvangen.

Uit de observaties en interviews blijkt dat de leerlingen 'Count me in' erg leuk vonden om te zien. Zij verstoorden de voorstelling niet en deden over het algemeen actief mee aan het nagesprek. Bij één klas was het zelfs zo dat er op een gegeven moment zoveel leerlingen iets wilden zeggen, dat niet iedereen aan het

woord kon komen. Ook de leerkrachten vonden de wijze waarop de leerlingen werden betrokken geslaagd. Zoals blijkt uit het volgende citaat:

*“Ze vonden het fantastisch om naar voren gevraagd te worden tijdens de nabespreking. Op school wordt er namelijk heel vaak gepraat over leerlingen en niet met leerlingen. Dat het hier wel mocht, vonden zij heel fijn.”*

Een ander werkzaam element dat naar voren kwam uit de praktijk, is het **gebruik van sociale media**. Het gebruik van sociale media is volgens de leerkrachten onderdeel van de herkenbaarheid van het verhaal. Dat er gedurende de voorstelling op een scherm allerlei reacties op Instagram werden vertoond, sloot eveneens goed aan op de belevingswereld van de leerlingen én maakte ook reacties los. Een docent zegt hierover:

*“Het spel wordt zo gespeeld zoals het in de werkelijkheid kan gebeuren. Met zo'n stuk kunnen leerlingen makkelijker praten over het thema. Ze praten over anderen, over personages, niet over zichzelf.”*

Het gebruik van sociale media lijkt verweven te zijn met de werkzame elementen 'inzet van **peers**' en het 'opwekken van empathie': sociale media zijn een onderdeel van het dagelijkse leven van de toeschouwers en als personages dezelfde media gebruiken, zorgt dit voor herkenning. De inzet van sociale media lijkt een middel waardoor de leerlingen zich beter kunnen inleven in de personages: het inleven in iemand die dichterbij de dagelijkse gebruiken staat is immers gemakkelijker.

Verder lijkt een **herkenbare setting (een schoollokaal)** een werkzaam element te zijn. De leerlingen gaven aan dat ze het goed vonden dat het verhaal zich afspeelt op school en in een leslokaal. Deze setting sluit volgens hen goed aan op de belevingswereld van de leerlingen en maakte het herkenbaar.

Tot slot lijkt **humor** een werkzaam element te zijn. De leerkrachten gaven kort aan dat zij de humor in de voorstelling goed vonden. Ze merkten dat de leerlingen regelmatig moesten lachen om de grapjes en dit zorgde voor een goede sfeer. Het maakt zo'n zwaar thema wat lichter. Uit de observaties werd duidelijk dat vooral bij één klas inderdaad met regelmaat werd gelachen om de voorstelling, maar ook in het nagesprek. Dit gebeurde met name wanneer de leerlingen de scènes konden naspelen. Een docent vertelt over het effect van humor op de leerlingen:



*“Te gek! Het was goed gespeeld en de thema’s waren erg herkenbaar. Er zaten daarnaast grappige momenten in de voorstelling, en dat waarden de leerlingen enorm. Zo vonden ze het in het begin grappig dat Ridwan [perso-nage] bij hun in het publiek zat.”*

#### Randvoorwaarden

Naast de bovengenoemde werkzame elementen, is er een aantal randvoorwaarden uit de praktijk naar boven gekomen. Om te beginnen is een **opvolgend traject na de voorstelling** een terugkerend element, aangezien deze ook bij ‘Outsiders’ naar voren kwam. De leerkrachten vinden dat theater een middel is om een onderwerp bespreekbaar te maken, dat echter wel opgevolgd moet worden door meerdere (andere) manieren om aandacht aan dit thema te schenken.

*“Deze voorstelling is alleen een ingang om met de mentor aan de slag te gaan. Het is een start om een gesprek te beginnen.”*

De regisseur van de voorstelling geeft aan dat er samen met de scholen gekeken wordt welk vervolg er gegeven kan worden aan de voorstelling. Zo krijgen scholen bijvoorbeeld lesmateriaal mee waarin een paar oefeningen zijn vermeld.

*“Circa 60 procent van de scholen zegt het lesmateriaal te gebruiken, maar we moeten ook realistisch zijn. Als de voorstelling op vrijdag wordt gespeeld in de laatste twee lessen, heeft niemand nog zin om daarover door te praten. Het is wel jammer. We voelen ons soms een spookgast. We zijn er, spelen de voorstelling en gaan weer weg. Terwijl het voor ons juist ook belangrijk is dat we een start maken met iets duurzaam.”*

Een volgende randvoorwaarde is dat er een **toegeruste onderwijsprofessional bij het natraject** betrokken dient te zijn. Zoals ook in de literatuurstudie duidelijk werd, kan er bij leraren sprake zijn van handelingsverlegenheid wanneer het gaat om gevoelige thema’s. De gesproken onderwijsprofessionals beamen dit gegeven. Zij stellen dat niet iedere leerkracht en/of mentor geschikt is om gevoelige thema’s met de leerlingen te bespreken. Een klas moet volgens een docent “wel een sterke mentor hebben”. De competenties van leerkrachten om met spanningen tussen leerlingen onderling en tussen hen en de leerkrachten om te gaan zouden meer aandacht verdienen in de theaterprogramma’s op school. De schooldirecties weten dat dit een probleem is. Ondanks de behoefte bij docenten om erover te praten binnen het docententeam, gebeurt dit in de praktijk weinig.

Ook zijn een **veilige setting** en het verzorgen van **een voorstelling voor slechts één klas** in de praktijktoets als randvoorwaarden naar voren gekomen. Over de setting stellen de leerkrachten dat het belangrijk is dat de leerlingen in een veilige omgeving

dit soort gevoelige thema’s kunnen bespreken. Het lijkt de leerkrachten goed om per klas naar de voorstelling te kijken. Mede omdat de mentor dan ook weet hoe de leerlingen van de eigen klas zich tot elkaar verhouden en daar tijdens het nagesprek op kan terugkomen. Als er ook leerlingen bij zitten van andere klassen, is dat overzicht minder.

Een acteur stelt aangenaam verrast te zijn door de mate waarin de jongeren hun ervaringen (naar aanleiding van de voorstelling) willen delen. De acteur vermoedt dat dit komt doordat de leerlingen in een andere setting dan het klaslokaal terecht zijn gekomen en volwassenen tegenover zich hebben die zij niet kennen en niet nogmaals zullen zien. De acteur denkt dat de leerlingen hierdoor meer vrijheid ervaren om te zeggen wat ze denken dan in een klaslokaal, met een docent die zij de dag erna weer zien.

Tevens kunnen we het **aanpassen van het taalgebruik aan het niveau van de leerlingen** als randvoorwaarde afleiden uit de interviews met de leerkrachten. Zoals eerder beschreven, vinden ze dat er gedurende de voorstelling en in het nagesprek termen werden gebruikt die de leerlingen niet begrepen. Uit de observaties blijkt hetzelfde: een aantal termen die gebruikt worden lijkt te moeilijk voor leerlingen van deze leeftijd en dit niveau (vmbo en mbo). Een voorbeeld is de redelijk abstracte term ‘sociaal verkeer’. Het ‘probleem’ van onbegrijpelijk taalgebruik speelde vooral in de entreeklas. De leerkracht geeft wel aan dat de leerlingen een groot deel van de voorstelling hebben begrepen, maar niet alles. De acteurs geven aan dat vooral het nagesprek voor hen een uitdaging was.

*“Het is zwaar. Bij elke vraag in het nagesprek moeten we nadenken hoe we die het beste kunnen formuleren, zodat de leerlingen de vraag ook begrijpen. Ik denk dat het beter was als we eerder hadden geweten dat de leerlingen beperkt Nederlands spraken, dan hadden we vooraf misschien een andere aanpak kunnen bedenken.”*

Uit dit citaat zouden we kunnen afleiden dat een structurele, gezamenlijke voorbereiding tussen leerkrachten en acteurs/theatermaker(s) een middel kan zijn om een goede aanpassing te vinden aan het niveau van de leerlingen. Zo zijn de acteurs beter voorbereid op het nagesprek en weten zij beter hoe zij bepaalde zaken kunnen formuleren. Op deze manier zorgt een wederzijdse afstemming ervoor dat de leerlingen de voorstelling beter begrijpen, doordat voorkomen kan worden dat er concepten worden gebruikt die hen onbekend zijn.

Tot slot dient er volgens docenten rekening gehouden te worden met **de aandachtsspanne van leerlingen**. Meerdere leerkrachten vinden het gehele programma (voorstelling plus nagesprek)





te lang duren. Zeker wanneer het een groep leerlingen betreft die (nog) niet bekend is met theater, is het lastig om gedurende de voorstelling hun aandacht erbij te houden. Het nagesprek moet volgens leerkrachten niet te lang duren en mag meer gericht zijn op het naspelen van de scènes.

*“Je moet je ook beseffen dat deze leerlingen nooit theater hebben gezien. Een leerling zei zelfs tegen mij: Juf, wat is dit? Ik zei toen: Dit is een toneelstuk. Dat is een soort van film, maar dan hier gespeeld. Toen was het goed. (...) De gespreksleider hield een soort maatschappelijke verhandeling, dat moet je niet doen bij deze leerlingen. Hun concentratie is laag, ze moeten hun aandacht bij de voorstelling houden. Ik zou misschien zelf het nagesprek voor een deel skippen, omdat ze daar niet geconcentreerd genoeg voor zijn.”*

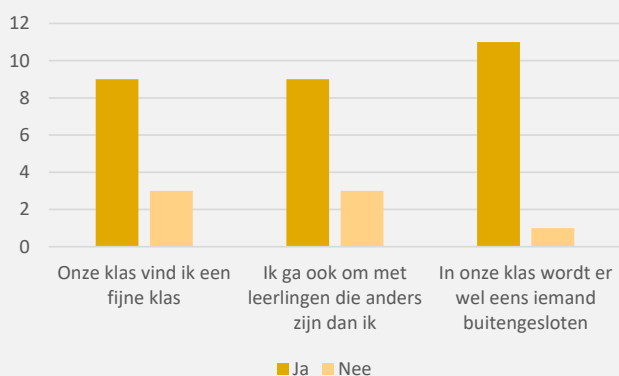
#### 4.2.2.1. VERHOUDINGEN IN DE KLAS

Voor deze voorstelling zijn de leerlingen ook bevraagd over hun klas, de verhoudingen in de klas en of zij verwachten dat de voorstelling effect zou hebben op de wijze waarop de leerlingen in de klas met elkaar omgaan.

Voor deze voorstelling is er zowel bij een vmbo-klas als een mbo-klas (entreeopleiding, niveau 1) geobserveerd. Daarnaast hebben we de enquête afgenomen, evenals interviews met leerlingen en leerkrachten. Daar waar er verschillen zijn tussen de klassen, zullen we dat benoemen.

Uit de enquête wordt duidelijk dat de meerderheid van de twee klassen vindt een fijne klas te hebben (zie tabel 3 en 4). Grote verschillen zijn er echter wanneer we kijken naar de vragen of de leerlingen ook omgaan met leerlingen die anders zijn dan zichzelf, en of er wel eens iemand wordt buitengesloten. Bij klas 1 valt op dat de meeste leerlingen (11 van de 12) zeggen dat er in hun klas mensen worden buitengesloten.

Tabel 3. Voorstelling 2 ‘Count me in’, klas 1\*.



\*N=12.

In de interviews geven de leerlingen van de vmbo-klas aan tevreden te zijn met de klas, maar blijkt ook dat er in ieder geval in het verleden sprake was van pestgedrag, waarbij een leerling structureel werd buitengesloten. Mogelijk refereerden de leerlingen aan het pesten bij het beantwoorden van deze vragen, maar ook andere vragen uit de enquête. Zo geeft de meerderheid ook aan dat er wel eens negatief gepraat wordt over iemand (9 leerlingen van de 12) en dat niet iedereen als gelijke wordt behandeld (8 van de 12). Uit de interviews blijkt dat dit niet per se langs etnische lijnen verloopt. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van de volgende twee citaten:

*“Er zijn heel veel mensen met verschillende culturen in mijn klas. We hebben Marokkanen, Turken, Surinamers en Nederlanders. Maar al die verschillende culturen gaan goed met elkaar.”*

*“Ik merk wel eens verschillen, maar dan moet je gewoon met elkaar praten. En gewoon zeggen wat jij denkt en ik denk.”*

Uit de observatie blijkt dat de discussie tussen leerlingen oververhit kon raken, hoewel de docent met een simpele vermaning de gemoederen weer tot bedaren kon brengen.

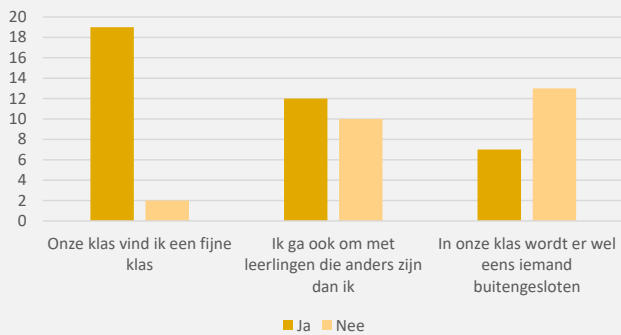
Bij de tweede klas valt op dat de leerlingen verdeeld antwoorden op de vraag of zij ook omgaan met leerlingen die anders zijn dan zichzelf (tabel 4). Uit de observatie en de interviews blijkt dat de leerlingen, op een enkele ruzie na, dit een fijne klas vinden:

*“Wij hebben een fijne klas. Iedereen is aardig en iedereen gaat goed met elkaar om. In andere klassen kan het wel zijn dat ze minder goed met elkaar omgaan, maar bij ons niet. Ik heb ook nog nooit gezien dat iemand ruzie maakt. Maar ik zit hier pas een maand op school.”*

Verder blijkt dat de leerlingen nog maar korte tijd in Nederland zijn en niet allemaal even goed de Nederlandse taal machtig zijn. Het kan zijn dat zij niet alle vragen even goed begrepen hebben en/of dat zij elkaar nog niet lang genoeg kennen om echt goed kennisgemaakt te hebben.



Tabel 3. Voorstelling 2 'Count me in', klas 2\*.



\*N=21 bij stelling 1, N=22 bij stelling 2, en N=20 bij stelling 3.

#### 4.2.2.2. (VERWACHTE) IMPACT VAN DE VOORSTELLING

De meerderheid van de leerlingen uit klas 1 (9 van de 11) zegt door de voorstelling niet **anders** te gaan denken over mensen buitensluiten. Hetzelfde geldt voor klas 2 (14 van de 20). Uit de interviews met beide klassen blijkt dat sommige leerlingen voor dit antwoord hebben gekozen, omdat ze het juist erg eens zijn met de boodschap die de voorstelling verkondigt. De voorstelling heeft dus hun eigen gedachtegoed bevestigd. Als vooroordelen en stereotypen onbewust zijn, is het lastig voor de leerlingen om zelf aan te geven of er een verandering teweeg is gebracht. Een leerling vertelt dat het hem niet aan het denken heeft gezet:

*“De voorstelling heeft mij niet aan het denken gezet, misschien anderen wel. Dat je verliefd kan worden op iemand die anders is. Voor mij is het niet per se een verschil in cultuur, maar in religie. Volgens mijn geloof zijn er regels waar ik mij aan vasthoud, maar ik heb ook respect voor anderen die het anders doen.”*

Andere leerlingen daarentegen zeggen wel verandering te hebben ervaren:

*“Maar de voorstelling opent wel iets in je hoofd. Je moet gewoon niet discrimineren, want anders ga je iemand zich voor niks slecht laten voelen. Maar ik heb dat gelukkig zelf nog nooit meegemaakt.”*

De indruk is gewekt dat niet alle leerlingen uit de entreeopleiding evenveel meegekregen hebben van de voorstelling en het nagesprek vanwege een taalbarrière. Ze zijn rustig, stil, en slechts een enkeling doet actief mee met het nagesprek. Opvallend is dat vanuit de interviews blijkt dat de leerlingen inderdaad de Nederlandse taal niet heel goed machtig zijn, maar wél de boodschap van de voorstelling hebben begrepen. Het volgende citaat illustreert dit:

*“In de voorstelling was iedereen gelijk. Wij zijn allemaal mensen, het maakt niet uit of je katholiek of moslim bent. En iedereen is vrij om te doen wat ze willen. Wat ik wil, doe ik.”*

Een mogelijk onbedoeld bijeffect is dat sommige leerlingen geconfronteerd worden met bepaalde elementen van de Nederlandse samenleving waar zij nog niet eerder mee te maken hebben gehad, zoals blijkt uit het volgende citaat.

*“Ik heb wel wat geleerd van de voorstelling (...). Ik heb geleerd dat er in Nederland discriminatie is. En de voorstelling laat zien hoe mensen met elkaar om moeten gaan, ook als ze worden gediscrimineerd.”*





# 5

## Conclusie

In deze verkenning is onderzocht of jeugdtheater kan bijdragen aan het verminderen of tegengaan van polarisatie op scholen. Hiervoor hebben we eerst literatuuronderzoek uitgevoerd naar mogelijke werkzame elementen in interventies en de randvoorwaarden daarvan. Deze mogelijke werkzame elementen zijn afgeleid uit literatuur over het ontstaan van polarisatie en/of over factoren die een rol kunnen spelen bij het versterken van polarisatie. Wij hebben gekeken naar mogelijke werkzame elementen in het algemeen en in interventies in het jeugdtheater in het bijzonder. Daarna hebben wij in twee theatervoorstellingen op scholen bekeken of de in de literatuur gevonden werkzame elementen gebruikt werden in het verhaal en de uitvoering van de voorstelling. Wij hebben dit onderzocht met behulp van observaties, een enquête onder leerlingen, interviews met leerlingen, leerkrachten en de acteurs en theatermakers. Tot slot hebben we in kaart gebracht hoe de onderlinge verhoudingen tussen leerlingen in de klassen waren en wat de verwachte impact van de voorstelling op de groepsdynamiek was.

De zes uit de literatuur gedestilleerde mogelijke werkzame elementen en middelen zijn:

1. Empathie bevorderen voor mensen die 'anders' zijn.
2. De inzet van **peers** als rolmodel.
3. Contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden (aanschouwen).
4. Een sociale norm stellen.
5. Leren anti-stereotiep te denken.
6. De weerbaarheid vergroten.

Wij concluderen dat een aantal van deze elementen en middelen terug te vinden zijn in de uitvoering van de twee gevolgde voorstellingen. Het betreft vier van de zes bovengenoemde elementen:

1. Het bevorderen van empathie voor leerlingen die 'anders' zijn.
2. De inzet van **peers** van ongeveer dezelfde leeftijd als rolmodel door herkenbare acteurs.
3. Het aanschouwen van contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden in de voorstellingen.
4. Enigszins minder stereotiep leren denken door het zien van contact tussen mensen met verschillende etnische achtergronden.

Beide voorstellingen gingen in de voorbereiding en de uitvoering niet expliciet over het tegengaan van polarisatie tussen groepen. In de nagesprekken ging het meer die richting op. Er lag in de voorstellingen meer nadruk op het tegengaan van uitsluiting. In de voorstelling 'Outsiders' gaat het om een jongen die op een nieuwe school moet beginnen en het moeilijk vindt om nieuwe vrienden te maken. 'Outsiders' is vooral gericht op individuele problematiek van (zelf)uitsluiting en uitsluitingsmechanismen. De voorstelling 'Count me in' gaat over een jongen van Marokkaanse afkomst, die bang is dat een vriend van hem met een Nederlandse achtergrond in het geheim een relatie heeft met zijn zus. Ze praten over relaties tussen mensen met verschillende etnische en religieuze achtergronden en over de verhoudingen tussen groepen in de maatschappij. Zij komen na ruzie tot elkaar en de harmonie in de vriendengroep keert terug. Bij deze voorstelling zijn de werkzame elementen uit de literatuur explicieter zichtbaar dan bij 'Outsiders', omdat deze voorstelling zich nadrukkelijker richt op tegenstellingen tussen groepen. De in de literatuur beschreven randvoorwaarden zijn slechts ten dele terug te vinden in de voorstellingen. Wij hebben echter onvoldoende informatie kunnen verzamelen om dit systematisch te analyseren.

De praktijktoets levert aanwijzingen op over randvoorwaarden die in de literatuur nog niet eerder beschreven zijn in het kader van theater als middel tegen polarisatie, en die positief werden ervaren door leerlingen en leerkrachten. Dit zijn:



- Interactiviteit met de jongeren: dit leverde een grote betrokkenheid op, de leerlingen vonden dit prettig.
- Het gebruik van sociale media in de voorstelling: dit sloot goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen. Zij vonden dit heel herkenbaar.
- Een herkenbare setting op school: de leerlingen vonden de setting van het theater in de schoolsituatie zeer herkenbaar.
- Het gebruik van humor: er werd veel gelachen, ook in de nabespreking. Dit werd door de leerlingen zeer gewaardeerd en maakte het 'zware thema' wat lichter.

Daarnaast zijn er in de praktijktoets aanwijzingen naar boven gekomen voor aanvullende randvoorwaarden. De leerlingen en leerkrachten denken dat de volgende factoren een positieve bijdrage zullen leveren aan het effect van de theateervoorstellingen op de leerlingen:

- Eén voorstelling per klas.
- Het nog beter aanpassen van het taalgebruik aan het niveau van de leerlingen.
- Het rekening houden met de korte aandachtsspanne van de leerlingen; .Een follow-up bijeenkomst in het traject.
- Een goed toegeruste professional die het natraject begeleidt.

Het gros van de betrokkenen stelt dat er na de voorstelling een vervolgetraject nodig is. Zoals één van de leerlingen zelf al aangeeft: *"Als je écht een boodschap wilt overbrengen, is het misschien wel goed om over een tijdje nog een keer aandacht te besteden aan het onderwerp."* Wij onderstrepen het belang van een vervolgetraject en de kracht van herhaling.

Theatermakers en de scholen die de voorstellingen afnemen, kunnen bij voorbaat rekening houden met deze randvoorwaarden. Het natraject moet nog nader worden uitgewerkt. Er moet nog worden geëvalueerd op welke wijze het natraject vorm kan krijgen binnen de scholen en op welke wijze dit het meest effectief kan zijn.

Wij kunnen concluderen dat beide voorstellingen door de leerlingen en leerkrachten werden gewaardeerd. De meerderheid van de leerlingen geeft aan dat de voorstelling indruk op hen heeft gemaakt en de meerderheid haalt de achterliggende boodschap ook uit de voorstelling. De leerlingen geven aan behoefte te hebben om deze thema's te behandelen. In enkele klassen was er sprake van spanningen (soms langs etnische lijnen) en de leerlingen wilden die spanningen graag doorbreken.

Al met al bevat jeugdtheater op scholen al verschillende elementen, middelen en randvoorwaarden om polarisatie te kunnen verminderen en tegen te gaan, maar deze zouden uitgebreid kunnen worden en meer systematisch en expliciet in het

programma kunnen worden opgenomen. Wanneer we kijken naar de literatuur, dan komt naar voren dat theater onder meer kansrijk is omdat deelnemers zich kunnen inleven in karakters die anders zijn dan zichzelf, wat/en dat de empathie kan vergroten. Hierdoor kunnen tegenstellingen overbrugd worden.

Tevens kan theater stereotiepe beelden weerleggen door karakters te introduceren die anders zijn dan het stereotype. Uit de literatuur is bekend dat wanneer mensen afgeleid zijn, stereotypen beter weerlegd worden. Mogelijk betekent dit dat wanneer jongeren 'goed in het verhaal zitten', zij hun stereotiepe beelden eerder laten varen.

Theatermakers moeten er echter voor waken dat in een voorstelling het stereotiepe beeld herhaald wordt om het dramatische effect te versterken en daarmee aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren. Door de herhaling is er het risico dat stereotypen onbewust juist worden bekrachtigd bij de jongeren. Nader onderzoek van theaterstukken zou meer inzicht kunnen bieden in de effecten op de jongeren in het publiek. Dit kan vervolgens informatie opleveren om te voorkomen dat in de toekomstige theaterstukken een averechts effect bereikt wordt ten aanzien van het wegnemen van stereotypen.

Wij bevelen aan om dit soort theaterprogramma's in die zin door te ontwikkelen en vervolgens evaluatieonderzoek te doen. Hiermee kan duidelijker worden of de programma's daadwerkelijk bijdragen aan het verminderen van polarisatie. Op grond van deze verkenning kunnen wij hierover nog geen uitspraken doen.



# 6

# Literatuur

Abrams, D., Wetherell, M., Cochran, S., Hogg, M.A., & Turner, J.C. (1990). Knowing what to think by knowing who you are: Self-categorization and the nature of norm formation, conformity and group polarization. *British Journal of Social Psychology*, 29(2), 97-119.

Akkerman, Y. (2016). *Polarisatie in de klas. Wat nu?* Geraadpleegd van <https://www.kis.nl/artikel/polarisatie-de-klas-wat-nu>.

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Boston, Addison-Wesley.

Alvírez, S., Piñero-Naval, V., Marcos-Ramos, M., & Rojas-Solís, J.L. (2015). Intergroup contact in computer-mediated communication: The interplay of a stereotype-disconfirming behavior and a lasting group identity on reducing prejudiced perceptions. *Computers in Human Behavior*, 52, 533-540.

Amodio, D.M., & Devine, P.G. (2006). Stereotyping and evaluation in implicit race bias: evidence for independent constructs and unique effects on behavior. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 652.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Barlow, F., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M.J., Radke, H.R.M., Harwood, J., Rubin, M., Sibley, C.G. (2012). The contact caveat: Negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 1629-1643.

Batson, C.D., Eklund, J.H., Chermok, V.L., Hoyt, J.L., & Ortiz, B.G. (2007). An additional antecedent of empathic concern: Valuing the welfare of the person in need. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 65-74.

Batson, C.D., & Ahmad, N.Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177.

Bishop, R.S. (1990). *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. Perspectives*, 6(3), 1990, ix- xi.

Blanchard, F.A., Crandall, C.S., Brigham, J.C., & Vaughn, L.A. (1994). Condemning and condoning racism: a social context approach to interracial settings. *Journal of Applied Psychology*, 79, 993-997.

Boelhouwer, M.D. (2013). *Tussen weerstand en weerbaarheid en andere recepten: een effectevaluatie van het WIBO-lesprogramma met behulp van vragenlijsten, dagboeken en observaties*. University of Groningen.

Boumans, J. (2015). *Naar het hart van empowerment deel 2. Over de vraag wat werkt*. Utrecht: Movisie.

Boutellier, H., Van Wonderen, R., Tan, S., De Groot, I. en Nieborg, S. (2007) *Sociaal vertrouwen in Oud-Zuid. Literatuurverkenning en ontwikkeling van een meetinstrument*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Brandsma, B. (2016). *Politie en Polarisatie. Een eerste Leidraad*.

Broockman, D., & Kalla, J. (2016). Durably reducing transphobia: A field experiment on door-to-door canvassing. *Science*, 352(6282), 220-224.

Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An Integrative Theory of Intergroup Contact. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 37, 255-343. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.



- Bush, A., Martin, C. & Bush, V. (2004). Sports Celebrity Influence on the Behavioral Intentions of Generation Y. *Journal of Advertising Research*, 44(1), 108-118.
- Cohen, J. (2001) Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Cram, P., Fendrick, A., Inadomi, J., Cowen, M., Carpenter, D. & Vijan, S. (2003). The impact of a celebrity promotional campaign on the use of colon cancer screening: the Katie Couric effect. *Archives of Internal Medicine*, 163(13), 1601-1605.
- Crandall, C.S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: The struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 359–378.
- Cuddy, A., Fiske, S. & Glick, P. (2007). The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631.
- Davis, M.H. (1983) *Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach*. *J Pers Soc Psychol* 44: 113–126.
- Deffuant, G., Amblard, F., & Weisbuch, G. (2004). *Modelling group opinion shift to extreme: the smooth bounded confidence model*. arXiv preprint condmat/0410199.
- De Graaff, D., Pattipilohy, K., Heidweiller, R. & Den Otter, M. (2016). *Dialoog als burgerschapsinstrument*. Amsterdam: Diversion.
- Belfiore, E. & Bennet, O. (2008). *The Social Impact of the Arts. An Intellectual History*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Dibi, T. (2015) *Djinn*. Amsterdam: Prometheus.
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. (2009). On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self. In; *Creativity Research Journal*, 21(1), 24–29. Toronto Canada: Taylor & Francis Group, LLC.
- Does, S., Derks, B. & Ellemers, N. (2011). Thou shalt not discriminate: How emphasizing moral ideals rather than obligations increases Whites' support for social equality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(3), 562-571.
- Dovidio, J.F., Johnson, J.D., Gaertner, S.L., Pearson, A.R., Saguy, T., & Ashburn-Nardo, L. (2010). Empathy and intergroup relations. In M. Mikulincer & P.R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 393-408). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- East, L., Jackson, D., O'Brien, L., & Peters, K. (2010). Storytelling: an approach that can help to develop resilience. *Nurse Researcher* (through 2013), 17(3), 17.
- Felten, H., Emmen, M., & Keuzenkamp, S. (2015). Do the right thing. *De plausibiliteit van interventies voor vergroting van acceptatie van homoseksualiteit*. Utrecht: Movisie.
- Felten, H. (2016). *Rainbows & Refugees. Verkennend onderzoek naar wat werkt bij het vergroten van de acceptatie van LHBT onder vluchtelingen*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Felten, H. & Keuzenkamp, S. (2016). Goed volbeeld doet volgen: Onderzoek naar de plausibiliteit van de inzet van rolmodellen in de preventie van discriminatie. Utrecht: Movisie.
- Felten, H. & Taouanza, I. (2018). *Wat werkt bij het verminderen van discriminatie*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Fergus, S., & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Fiske, S. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology*, 30, 299-322.
- Galinsky, A.D., & Moskowitz, G.B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-724.
- Galinsky, A.D., & Moskowitz, G.B. (2007). Further ironies of suppression: Stereotype and counterstereotype accessibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(5), 833-841.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G.V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132(5), 692.



- Gawronski, B. & LeBel, E. (2008). Understanding Patterns of Attitude Change: When Implicit Measures Show Change, but Explicit Measures Do Not. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1355-1361.
- Ghorashi, H. (2015). *Levensverhalen doorbreken het wij-zij denken*. *Tijdschrift voor biografie* 4 (2), 51-58.
- Gilligan, R. (2004). Promoting resilience in child and family social work: Issues for social work practice, education and policy. *Social Work Education*, 23 (1), 93-104.
- Green, M.C., Strange, J.J. & Brock, T.C. (2013). *Narrative impact. Social and cognitive foundations*. New York: *Psychology Press*.
- Hantzi, A. (1995). Change in stereotypic perceptions of familiar and unfamiliar groups: The pervasiveness of the subtyping model. *British Journal of Social Psychology*, 34(4), 463-477.
- Haslam, S.A., Oakes, P.J., McGarty, C., Turner, J.C., Reynolds, K.J., & Eggins, R.A. (1996). Stereotyping and social influence: The mediation of stereotype applicability and sharedness by the views of in-group and out-group members. *British Journal of Social Psychology*, 35(3), 369-397.
- Hegselmann, R., & Krause, U. (2002). Opinion dynamics and bounded confidence models, analysis, and simulation. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 5(3), 1-33.
- Hewstone, M., & Hamberger, J. (2000). Perceived variability and stereotype change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(2), 103-124.
- Hewstone, M., Hassebrauck, M., Wirth, A., & Waenke, M. (2000). Pattern of disconfirming information and processing instructions as determinants of stereotype change. *British Journal of Social Psychology*, 39(3), 399-411.
- Hewstone, M., Macrae, C.N., Griffiths, R., Milne, A.B., & Brown, R. (1994). Cognitive models of stereotype change:(5). Measurement, development, and consequences of subtyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30(6), 505-526.
- Hofhuis, J., van Oudenhoven-Van der Zee, K., Otten, S. (2011). *Cultuurverschillen op de Werkvloer: Beeldvorming en Interventies rondom Culturele Diversiteit bij de Rijksoverheid*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Instituut voor Integratie en Sociale Weerbaarheid (ISW).
- Hsueh, M., Yogeewaran, K., & Malinen, S. (2015). "Leave your comment below": Can biased online comments influence our own prejudicial attitudes and behaviors? *Human Communication Research*, 41(4), 557-576.
- Hutchison, P., Abrams, D., & Christian, J.N. (2007). The social psychology of exclusion. In D. Abrams, J. N. Christian, & N. Gordon (Eds.). In: *The multidisciplinary handbook of social exclusion research* (pp. 29–58). London: Wiley.
- Johnston, L., & Hewstone, M. (1992). Cognitive models of stereotype change: III. Subtyping and the perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(4), 360-386.
- Johnston, L., Hewstone, M., Pendry, L., & Frankish, C. (1994). Cognitive models of stereotype change (4): Motivational and cognitive influences. *European Journal of Social Psychology*, 24(2), 237-265.
- Kartozen-Wong, R. (2019, 5 januari). Diversiteit in kinderboeken is goed voor ieder kind. *Het Parool*. Geraadpleegd <https://www.parool.nl/columns-opinie/diversiteit-in-kinderboeken-is-goed-voor-ieder-kind~b735fe29/>.
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative* 14(3), 207-236. DOI: <https://doi.org/10.1353/nar.2006.0015>.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kunda, Z., & Oleson, K. C. (1995). Maintaining stereotypes in the face of disconfirmation: Constructing grounds for subtyping deviants. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 565–579.
- Kunda, Z., & Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103(2), 284-308.
- Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 152-168.
- Lub, V., Groot, N. de, Schaafsma, J. (2011). *Polarisatie en radicalisering. De onderbouwing van sociale interventies getoetst*. Utrecht: Movisie.



- Meijer, R., De Winter-Koçak, S. (2018). *Weerbaar tegen discriminatie: Werkzame elementen van weerbaarheidstraining tegen discriminatie voor jongeren met een migratieachtergrond*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2007). Actieplan polarisatie en radicalisering 2007 – 2011. Geraadpleegd van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-29754-103-b1.pdf>.
- Monteith, M.J., Deneen, N.E., & Tooman, G.D. (1996). The effect of social norms activation on the expression of opinions concerning gay men and blacks. *Basic and Applied Social Psychology*, 18, 267-288.
- Monteith, M.J., Ashburn-Nardo, L., Voils, C.I., & Czopp, A.M. (2002). Putting the brakes on prejudice: On the development and operation of cues for control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1029–1050.
- Moors, H., Baloch L., Donselaar, J. van en Graaf, B. de (2009). *Polarisatie en radicalisering in Nederland. Een verkenning van de stand van de stand van zaken in 2009*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Moreno, K.N., & Bodenhausen, G.V. (1999). Resisting stereotype change: The role of motivation and attentional capacity in defending social beliefs. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2(1), 5-16.
- Munger, K. (2017). Tweetment effects on the tweeted: Experimentally reducing racist harassment. *Political Behavior*, 39(3), 629-649.
- Noor, S. (2016). *Van kwetsbaar naar weerbaar tegen ervaren discriminatie en uitsluiting. Wat is weerbaarheid en hoe worden jongeren met een migratieachtergrond weerbaar?* Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.
- Nguyen, K., Stanley, N., Stanley, L., Rank, A., & Yonghui Wang (2015). A Comparative Study on Storytelling Perceptions of Chinese, Vietnamese, American, and German Education Students. *Reading Psychology* 37:5, 728-752.
- Oatley, K. (2002). The Best Laid Schemes: The Psychology of Emotion. In Green, M.C., Strange, J.J. & Brock (red.), *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations* (pp 39-70). New York: Psychology Press.
- Omlo, J. (2017). *Evaluatie training reageren op discrimineren*. De Meern: Expertise-Unit Sociale Stabiliteit, Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Paluck, E.L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: a field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574.
- Paluck, E.L. & Green, D.P. (2009). Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, 60, 339-367.
- Paluck, E.L., & Shepherd, H. (2012). The salience of social referents: A field experiment on collective norms and harassment behavior in a school social network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(6), 899-915.
- Park, B. & Judd, C.M. (2005). Rethinking the Link Between Categorization and Prejudice Within the Social Cognition Perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 108-130.
- Pease, A. & Brewer, P.R. (2008). The Oprah Factor: The Effects of a Celebrity Endorsement in a Presidential Primary Campaign. *International Journal of Press-politics*, 13, 386-400.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L.R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280.
- Plant, E.A., & Devine, P.G. (1998). Internal and external motivation to respond without prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 811.
- Polletta, F., & Lee, J. (2006). Is storytelling good for democracy? Rhetoric and public deliberation after 9/11. *American Sociological Review*, 71, 699-723.
- Prins, J., Swinkels, J., Elberdai, K. (2019a). *Evaluatie Toen ma naar Mars vertrok*. Geraadpleegd op: <https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector>





- Prins, J.A., Schaank, P., Swinkels, J., Elberdai, K. (2019b) *Eindrapport evaluatie NADIA*. Geraadpleegd op <https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector>
- Prins, J.A., Swinkels, J., Schaank, P., Elberdai, K. (2019c) *Evaluatie Jihad de Voorstelling*. <https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector>
- Prins, J.A., Elberdai, K. (2019d). *Eindrapport evaluatie Leo Africanus*. Geraadpleegd op <https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector>
- Puhl, R.M., Schwartz, M.B., & Brownell, K.D. (2005). Impact of perceived consensus on stereotypes about obese people: a new approach for reducing bias. *Health Psychology*, 24(5), 517.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Sechrist, G.B., & Milford, L.R. (2007). The influence of social consensus information on intergroup helping behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 29(4), 365-374.
- Scarberry, N.C., Ratcliff, C.D., Lord, C.G., Lanicek, D.L., & Desforges, D.M. (1997). Effects of individuating information on the generalization part of Allport's contact hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(12), 1291-1299.
- Schiappa, E., Gregg, P.B. & Hewes, D. (2006). Can One TV Show Make a Difference? Will & Grace and the Parasocial Contact Hypothesis. *Journal of homosexuality*. 51. 15-37. 10.1300/J082v51n04\_02
- Schriemer, R., Grunenberg, S., Mink, I. & Spoelstra, S. (2013). *Polarisatie in de veiligheidsregio Rijnmond*. Rotterdam: Radar.
- Schultz, P., Nolan, J., Cialdini, R., Goldstein, N. & Griskevicius, V. (2007). The constructive, destructive, and reconstructive power of social norms. *Psychological Science*, 18(5), 429-434.
- Sherman, J. W., Stroessner, S. J., Conrey, F. R., & Azam, O. A. (2005). Prejudice and stereotype maintenance processes: attention, attribution, and individuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 607.
- Sijbers, R., Elfering, S.C., Lubbers, M., Scheepers, P.L.H., Wolbers, M.H.J. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smith, S.J., Axelton, A.M., & Saucier, D.A. (2009). The effects of contact on sexual prejudice: A meta-analysis. *Sex Roles*, 61 (3-4), 178-191.
- Sniderman, P., & Hagendoorn, L. (2007). *When ways of life collide: Multiculturalism and its discontents in The Netherlands*. Princeton: Princeton University Press.
- Stangor, C., Sechrist, G. & Jost, J. (2001). Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 486-496.
- Stutgard (2018, 16 december). *Nieuwe poortwachters zijn hard nodig in de literatuur. Het Parool*. Geraadpleegd op [www.parool.nl](http://www.parool.nl).
- Swart, H., Hewstone, M., Christ, O., & Voci, A. (2011). Affective mediators of intergroup contact: A three-wave longitudinal study in South Africa. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1221-1238.
- Taouanza, I., Felten, H. & Keuzenkamp, S. (2016). *Werkt het aangaan van een dialoog? Onderzoek naar de effectiviteit van dialoogbijeenkomsten tegen vooroordelen en stereotyperingen*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Taouanza, I. & Ten Cate, H. (2017). *Maatschappelijke spanningen in het HBO. Hoe gaan we daarmee om?* Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Tankard, M.E. & Paluck, E.L. (2016). Norm Perception as a Vehicle for Social Change. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 181-211.
- Taylor, S.E., Fiske, S.T., Etcoff, N.L., & Ruderman, A.J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of personality and social psychology*, 36(7), 778.
- Todd, A.R., & Galinsky, A.D. (2014). Perspective-Taking as a Strategy for Improving Intergroup Relations: Evidence, Mechanisms, and Qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374-387.



- Tugade, M.M., & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.
- Turner, R.N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 369-388.
- Turner, R., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., & Christ, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European review of social psychology*, 18, 212-255.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Van Hoorik, I. (2011). *(Hoe) werkt talentontwikkeling bij "risicjongeren"?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Van Wonderen, R. (2008). Naar een monitor polarisatie en sociaal vertrouwen tussen bevolkingsgroepen, 60-64, in: *Tijdschrift voor Veiligheid*, 2008 (7) 1.
- Van Wonderen, R. (2019a) *Handreiking Van Polarisatie naar Verbinding*. Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.
- Van Wonderen, R. (2019b) *Analyse-instrument Van Polarisatie naar Verbinding*. Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.
- Van Wonderen, R. & G. van den Berg (2019), *Jongeren en polarisatie. Verkenning naar polarisatie waarbij jongeren zijn betrokken en gehanteerde werkwijzen om hier mee om te gaan*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/Nederland jeugdinstituut.
- Varst, van der, L.P., Bervoets, E., Bouabid, A., Veen, van der, M. (2011). *Onderzoek naar polarisatie: Dynamiek tussen burger, media en politiek in Gouda*. Rotterdam: COT Instituut voor Veiligheids- en Crisismanagement.
- Vescio, T.K., Sechrist, G.B., & Paolucci, M.P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33, 455-472.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D. & Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*. 45. 10.1111/jasp.12279.
- Vonofakou, C., Hewstone, M. & Voci, A. (2007). Contact with out-group friends as a predictor of meta-attitudinal strength and accessibility of attitudes towards gay men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 804–820.
- Walmsley, B.A. (2013). 'A big part of my life': a qualitative study of the impact of theatre. *Arts Marketing: An International Journal*, 3(1). 73 - 87. ISSN 2044-2084.
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 45(5), 961.
- Wright, S.C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, A.S. (1997). The Extended Contact Effect: Knowledge of Cross-Group Friendships and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73, 73-90. 10.1037/0022-3514.73.1.73.
- Yzerbyt, V.Y., Coull, A., & Rocher, S.J. (1999). Fencing off the deviant: The role of cognitive resources in the maintenance of stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 449.
- Zannoni, M., Van der Varst, L.P., Bervoets, E.J.A., Wensveen, M., Van Bolhuis, V.J., Van der Torre, E.J. (2008). Rotterdam: COT, Instituut voor Veiligheids- en Crisismanagement.
- Zygmunt, E., Clark, P., Tancock, S. Mucherah W. & J. Clausen (2015) Books Like Me: Engaging the Community in the Intentional Selection of Culturally Relevant Children's Literature. *Childhood Education*, 91(1), 24-34.







## Kennisplatform Integratie & Samenleving

### Colofon

Financier:  
Auteurs:

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid  
S. de Winter-Koçak, MSc

Drs. H. Felten  
M. Badou, MSc  
A. Mesic, MSc

Met medewerking van:

Dr. J. Prins  
T. Meulenkamp  
Drs. R. van Wonderen

Ontwerp:

Design Effects

Uitgave:

Kennisplatform Integratie & Samenleving  
P/a Kromme Nieuwegracht 6  
3512 HG Utrecht  
T (030) 230 3260

De publicatie kan gedownload worden via de website van het Kennisplatform Integratie & Samenleving: <http://www.kis.nl>.

ISBN 978-94-6409-020-8

© Kennisplatform Integratie & Samenleving, Utrecht 2020.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

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

#### KENNISPLATFORM INTEGRATIE & SAMENLEVING

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

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

