UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM HOGESCHOOL VAN AMSTERDAM

Diversiteit vanuit het perspectief van de leerling

Onderzoek naar hoe leerlingen van de Sint Janschool naar onderlinge verschillen kijken en zich in kunnen leven in een ander

Joyce Standaert

Universiteit van Amsterdam

Datum: 18 juni 2017

Module: ULP G: Bachelorscriptie

Begeleider: Inti Soeterik

Tweede beoordelaar:

Aantal woorden: 9747

Studentnummer: 10503609

Abstract

In dit onderzoek is op de Sint Janschool is gekeken naar hoe leerlingen onderlinge verschillen beschrijven. Ook is gekeken naar de vaardigheden op het gebied van perspectief innemen. Met behulp van interviews is onderzocht hoe kinderen naar onderlinge verschillen kijken. Hieruit bleek dat zij weinig sociaal-culturele en etnische verschillen benoemen en meer bezig zijn met verschillen in gedrag. De vaardigheid perspectief innemen is gemeten met de Social Perspective Taking Acts Measure (SPTAM). Er bleek een significant verschil te zijn tussen Amerika en de Sint Janschool en tussen de verschillende klassen. Voor vervolgonderzoek zou naar verklaringen gezocht kunnen worden voor de lage score op de subschaal positioneren van de SPTAM en naar de beschrijving van onderlinge verschillen op homogenere scholen.

Inhoudsopgave

Diversiteit in de school 4

Theoretisch Kader 8

Ecologische Systeemtheorie 9

(Super)diversiteit 10

Burgerschapsvorming 11

Multiperspectiviteit 13

Methode 15

Participanten 15

Data-verzameling 16

Onderzoeksvraag 1 16

Onderzoeksvraag 2 18

Onderzoeksvraag 3 20

Resultaten 22

Onderzoeksvraag 1: Verschillen tussen kinderen 22

Onderzoeksvraag 2: Perspectief nemen 26

Onderzoeksvraag 3: Bevorderen Multiperspectiviteit en Omgaan met Diversiteit 30

Conclusie en discussie 35

Conclusie 35

Discussie 39

Implicaties voor de praktijk 41

Literatuur 43

Bijlage A: Interviewleidraad verschillen tussen kinderen 48

Bijlage B: Codeerschema interviews 49

Bijlage C: Vertaalde Social Perspective Taking Acts Measure (SPTAM) 50

Bijlage D: Interviewleidraad kinderen focus groep 59

Bijlage E: Topiclist focusgroep 63

Bijlage F: Codeerschema focusgroep 64

Bijlage G: Samenvatting voor de school 65

Diversiteit in de school

Amsterdam is een stad met veel diversiteit. Op 1 januari 2016 werden 169 verschillende nationaliteiten geteld in Amsterdam (Onderzoek, informatie en statistiek, 2016). Zo wonen in Amsterdam veel mensen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, onder andere doordat zij als gastarbeider na de Tweede Wereldoorlog in Nederland hebben gewerkt en door de gezinshereniging die vaak volgde (Crul, 2016). In de jaren 70 kwamen ook veel migranten uit Suriname. Vooral veel jonge Surinamers kwamen naar Nederland, onder andere omdat het studeren in Nederland betaalbaarder was dan in de Verenigde Staten. Later emigreerden Surinamers en Antillianen naar Nederland door slechte politieke en economische omstandigheden in hun thuisland. Verder zijn in Amsterdam nog economische-, politieke- en oorlogsvluchtelingen en tal van andere immigranten te vinden. Er zijn kinderen van de eerste generatie, maar ook steeds meer kinderen van de tweede of derde generatie. De Surinaamse, Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse immigranten vormen samen een kwart van de Amsterdamse populatie (Bureau Onderzoek en Statistiek, 2014).

Ondanks deze enorme diversiteit in Amsterdam, stond op 1 februari 2017 het volgende artikel in Het Parool (Couzy, 2017) met de titel: ‘Meerderheid Amsterdamse docenten: integratie is mislukt’. Hiermee bedoelt Couzy dat segregatie binnen scholen niet verdwijnt. Voorbeelden die genoemd worden zijn de vorming van groepjes leerlingen met dezelfde achtergrond binnen een klas en het hoge percentage leerlingen met een niet Nederlandse achtergrond op het vmbo. Tevens wordt aangegeven dat kinderen zich niet inleven in de achtergrond van andere klasgenoten bij het leren en spelen. Maar liefst 54% van de Amsterdamse leerkrachten en schoolleiders herkent dit beeld op hun eigen school (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Dit terwijl integratie

ervoor zou zorgen dat leerlingen minder zouden stereotyperen en stigmatiseren, respectvol omgaan met verschillen en vooroordelen verminderen (Bakker, 2012).

Naast segregatie binnen scholen, is er ook segregatie tussen scholen. Er wordt vaak gesproken van witte en zwarte scholen. Diversiteit is dus wel degelijk aanwezig in Amsterdam, maar deze diversiteit is niet altijd terug te zien op alle Amsterdamse scholen (Coenders, Lubbers & Scheepers, 2004). Aan de ene kant zijn er scholen waar kinderen op zitten met overwegend hoog opgeleide, etnisch-Nederlandse ouders. Aan de andere kant zijn er scholen waar kinderen op zitten met (vaak) lager opgeleide ouders uit etnische minderheidsgroepen. Inmiddels is het *controlled-choice-beleid* ingevoerd, waardoor de gemeente de schoolkeuze van ouders kan sturen. Mede dankzij dit beleid en initiatieven van ouders en scholen zijn er inmiddels een beperkt aantal gemengde scholen ontstaan (Bakker, 2012). In Amsterdam worden dus verschillende initiatieven genomen om scholen zo divers mogelijk te maken. New en Merry (2014) geven echter aan dat een gemengde school niet altijd de beste mogelijkheid is om minder te stereotyperen en stigmatiseren, respectvol om te gaan met verschillen en vooroordelen te verminderen. Het in contact komen met elkaar is slechts één maatregel om deze doelen te bereiken, maar volstaat op zichzelf niet. Alleen het diverser maken van scholen, zonder specifiek beleid op en aanpak van stigmatisering en vooroordelen, zou dan vooral schadelijk zijn voor de gestigmatiseerde leerlingen.

Basisschool de Sint Jan in Amsterdam-West in De Baarsjes is een voorbeeld van een gemengde school. De Baarsjes is een buurt die de laatste jaren veel verandering doorgemaakt heeft. Voor 2000 was de baarsjes een wijk met veel armoede. Na 2000 werden huurwoningen opgeknapt en verkocht. Mede door deze ontwikkeling werd de wijk gemengder (Onderzoek, Informatie en Statistiek, 2015).

De Sint Janschool is inmiddels een school met leerlingen van 37 verschillende nationaliteiten, maar dat is niet het enige waarin de leerlingen op deze school verschillen. De adjunct-directrice noemt bijvoorbeeld naast etniciteit ook cultuur, levensbeschouwing, SES en gezinssamenstellingen. Aangezien op de Sint Janschool niet alleen veel verschillen bestaan tussen leerlingen die tot verschillende sociaal-culturele en etnische groepen behoren, maar ook tussen leerlingen die tot een zelfde sociaal-culturele en etnische groep behoren, kan gesproken worden van superdiversiteit (Crul, Schneider & Lelie, 2013).

Ook in het onderwijs moet aandacht besteed worden aan diversiteit. In de Wet op het Primair Onderwijs (1981, 2 juli) werd op 1 februari 2006 een aantal doelstellingen en uitgangspunten van het onderwijs toegevoegd, namelijk: “Het onderwijs:

a. Gaat er mede vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
b. Is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
c. Is er mede opgericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.”

Er zou gezegd kunnen worden dat een superdiverse school voor deze doelstellingen een perfect uitgangspunt is. De Sint Janschool stelt dat ze leerlingen leren vragen te stellen en hun mening te geven, zodat zij een bepaalde grondhouding ontwikkelen waarin de drie kernwaarden van de school *bewust*, *betrokken* en *betrouwbaar* terugkomen. Kinderen werken hier actief aan doordat de kernwaarden gedurende een schooldag steeds weer naar voren komen. Doordat er in de school zoveel diversiteit aanwezig is, biedt dit mogelijkheden om diversiteit op een positieve manier in te zetten. De basis van diversiteit kan gebruikt worden om verschillende vaardigheden te ontwikkelen. Eén van deze vaardigheden is multiperspectiviteit, waarbij leerlingen

verschillende perspectieven in kunnen nemen naast hun eigen perspectief (Avermaet & Sierens, 2012).

Het team van de school is geïnteresseerd in de vraag in hoeverre diversiteit leeft in de school en hoe de leerlingen diversiteit beleven. De adjunct-directrice denkt dat de leerlingen niet bewust nadenken over diversiteit en dat diversiteit dan ook geen rol speelt bij deze kinderen. De school besteedt veel aandacht aan burgerschapsvorming met als doel de kinderen voor te bereiden op het leven na de basisschool. Deze burgerschapsvaardigheden worden in de klas behandeld door de klas te zien als een mini samenleving. Severiens (2014) benoemt dat het belangrijk is onderzoek te doen naar de vraag of kinderen in superdiverse klassen anders denken over diversiteit. Hier is nog weinig onderzoek naar gedaan. Daarnaast stelt Vertovec (2007) dat er een aantal kwantitatieve onderzoeken zijn gedaan naar superdiversiteit, maar minder kwalitatief onderzoek naar wat superdiversiteit doet met de omgang tussen verschillende kinderen en met betekenisvolle interacties in bijvoorbeeld een school.

In dit onderzoek worden daarom vooral kwalitatieve technieken gebruikt. De nadruk in dit onderzoek ligt op kinderen. Er is namelijk nog weinig tot geen onderzoek gedaan naar kinderen omtrent het onderwerp superdiversiteit. In dit onderzoek staan drie vragen centraal:

1. Hoe kijken de leerlingen van de Sint Janschool naar onderlinge verschillen en hoe benoemen zij deze?
2. In hoeverre kunnen leerlingen van de Sint Janschool zich in een ander verplaatsen? Zijn daarbij verschillen tussen verschillende groepen kinderen te identificeren?

3. Wat zouden leerlingen van de Sint Janschool graag willen leren van de leerkracht en in de context van de school en/of klas, om het omgaan met diversiteit en multiperspectiviteit te bevorderen?

Op basis van een verkennend gesprek op de school met de adjunct-directrice wordt verwacht dat de kinderen niet bewust bezig zijn met sociaal-culturele en etnische verschillen tussen kinderen en de daaronder vallende aspecten zoals religie, gezinssamenstelling en SES. De kinderen accepteren deze verschillen en ze zullen zich er pas mee bezig houden, zodra iemand hen erop wijst. Zowel thuis als op school wordt diversiteit niet geëxpliciteerd, aldus de adjunct-directrice (persoonlijke communicatie, 19 mei 2017). Er wordt dan ook verwacht dat de voor de hand liggende verschillen, die te maken hebben met bijvoorbeeld uiterlijke kenmerken, cultuur en religie niet benoemd worden. Daarnaast wordt, op basis van gesprekken met de adjunct-directrice van de school, verwacht dat een groot gedeelte van de kinderen het lastig vindt om zich te verplaatsen in een ander en dus vooral hun eigen perspectieven uiten. Verder wordt op basis van eerder onderzoek verwacht dat meisjes en oudere kinderen beter zullen zijn in het innemen van een ander perspectief dan jongens en jongere leerlingen (Selman, 2003; Diazgranados, Selman & Dionne, 2015).

Theoretisch Kader

In het theoretisch kader worden een aantal concepten uiteengezet die centraal staan in de probleemstelling. Allereerst wordt ingegaan op de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner. Dit is nodig om de verschillende subculturen en contexten waarmee kinderen te maken krijgen te kunnen verklaren. Daarna wordt het begrip superdiversiteit uiteengezet en wordt beargumenteerd waarom gebruik van de

term superdiversiteit in de context van dit onderzoek en op deze specifieke school passender is dan de term diversiteit. Vervolgens wordt gesproken over burgerschapsvorming in het onderwijs. Door middel van burgerschapsvorming zouden scholen kinderen onder andere moeten leren omgaan met diversiteit en het innemen van andere perspectieven. Tot slot wordt het begrip multiperspectiviteit uitgelegd. Multiperspectiviteit is één van de vaardigheden die kinderen kunnen leren bij burgerschapsvorming.

Ecologische Systeemtheorie

Bronfenbrenner ontwikkelde in 1979 een ecologisch systeemmodel. Bronfenbrenner zag ontwikkeling in een bredere context. Elk kind groeit op in een bepaalde sociale en culturele omgeving. Elk van deze omgevingen wordt weer beïnvloed door andere sociale en culturele omgevingen. Het model heeft verschillende systemen waardoor een kind direct of indirect beïnvloed wordt. Elk van deze systemen beschrijft verschillende subculturen waartoe het kind kan behoren. In het midden van dit model staat het kind met zijn eigen kenmerken, zoals temperament en geslacht. De eerste cirkel daaromheen is het microsysteem. Dit zijn de plekken waarop een kind directe interacties heeft, zoals thuis, op school of in de speeltuin. De interacties in het microsysteem zijn van directe invloed op het kind. De tweede cirkel is het mesosysteem. Dit zijn de relaties tussen twee of meer elementen uit het microsysteem. Bijvoorbeeld wanneer de ouders van een kind in gesprek gaan met de leerkracht over het kind. De derde cirkel is het exosysteem. Het kind is geen deelnemer aan de situaties die hierin voorkomen, maar de gebeurtenissen beïnvloeden het kind wel. Een voorbeeld is een ouder die haar baan kwijtraakt, waardoor het gezin minder inkomen heeft. Het macrosysteem tot slot gaat over ideologie, normen, waarden en overtuigingen van elke culturele omgeving. Bronfenbrenner stelt dat elk

kind tot verschillende subculturen behoort (uit het micro-, meso- en exosysteem). In elk van deze subculturen gedragen kinderen zich in overeenstemming met hun normen en waarden. Zo kan dus gesteld worden dat kinderen in dezelfde klas zich hier allemaal anders gedragen, zich anders voelen en anders over hetzelfde onderwijs denken doordat hun macrosysteem verschilt (zie bijvoorbeeld Hanson et al., 1998).

(Super)diversiteit

Uit de discussie in de vorige paragraaf blijkt dat kinderen met veel verschillende contexten in aanraking komen. Ze worden onder andere beïnvloed door hun cultuur, door een eventuele religie en door de buurt waarin ze wonen. In wetenschappelijk onderzoek en de media is echter vooral aandacht voor etnische diversiteit en veel minder voor de andere contexten. Zoals Schiller, Çaglar en Guldbrandsen (2006) benadrukken worden mensen met dezelfde etniciteit of van hetzelfde land van herkomst vaak aan dezelfde groep toegeschreven. Hierbij wordt vergeten dat mensen binnen een etnische groep of van hetzelfde land van herkomst erg kunnen verschillen, bijvoorbeeld in de reden van migratie of in sociaal-economische status (SES).

De laatste jaren wordt er dan ook steeds vaker op een andere manier naar diversiteit gekeken. Diversiteit wordt niet meer alleen gezien als verschil in etnische achtergrond. Crul (2016) geeft aan dat de verscheidenheid binnen etnische groepen steeds meer zichtbaar wordt. Schiller en Çaglar (2013) vullen daarop aan dat mensen met dezelfde nationaliteit of etnische achtergrond niet allemaal hetzelfde benaderd kunnen worden als het gaat om hun waarden, cultureel repertoire, vaardigheden, kansen of identiteit. Vertovec (2007) introduceerde dan ook de term ‘superdiversiteit’, omdat ook hij de focus op slechts de aspecten etniciteit en land van herkomst misleidend vond. Er wordt dus niet alleen gefocust op diversiteit in etniciteit, maar

ook op diversiteit in religies, verblijfsstatus en opleidingsniveaus binnen zo'n etnische groep. Als er oog is voor deze verschillende aspecten, wordt er met een 'multidimensionale bril' naar diversiteit gekeken in plaats van met een 'etnische bril' (Crul, 2016).

Om een context of situatie superdivers te mogen noemen, moet voldaan worden aan een aantal criteria. In Crul (2016) en Crul, Uslu en Lelie (2016) worden drie criteria beschreven waaraan bijvoorbeeld een stad, wijk, school of klas moet voldoen om superdivers genoemd te worden. Ten eerste mag in de oude context geen etnische meerderheidsgroep meer zijn. Dit is het geval als minder dan 50% van de mensen dezelfde etniciteit hebben. Amsterdam voldoet bijvoorbeeld aan deze voorwaarde. Op 25 juli 2016 was namelijk 48,9% van de inwoners van Nederlandse afkomst en 51,1% van een andere etnische afkomst (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016). Het tweede criterium wat wordt benoemd, is dat er veel, dus niet slechts twee of drie, verschillende etnische groepen in de context aanwezig moeten zijn en dat deze etnische groepen ook uit veel personen bestaan. Tot slot wordt benoemd dat er niet alleen verschillen in etniciteit mogen zijn, maar dat mensen ook moeten verschillen in andere kenmerken, zoals religie, gezinssamenstelling en SES.

Burgerschapsvorming

Voor het ontstaan van superdiversiteit in Nederland werd ook al nagedacht over diversiteit en integratie. Eerder was de algemeen geldende opvatting dat de minderheid zich aan moest passen aan de ideeën, cultuur en normen en waarden van de meerderheid (Ingleby, 2000). In de jaren 80 ontstond een nieuw streven: minderheidsgroepen moesten integreren, maar wel met behoud van hun eigen culturele identiteit (Berlet, 2008). Dit heet multiculturalisme (Ingleby, 2000). Om multiculturalisme te kunnen bereiken, werd in Nederland in de jaren 80 op

basisscholen ‘intercultureel onderwijs’ (ICO) ingevoerd. Hierbij zouden alle leerlingen in Nederland kennis moeten maken met andere culturen en achtergronden, met elkaar moeten leren samenleven en kwam discriminatie en racisme aan de orde. ICO kreeg echter weinig aandacht op veel scholen, onder andere omdat de invulling ervan onduidelijk was (Berlet, 2008).

Doordat ICO niet het gewenste effect had, werden in 2006 doelen toegevoegd aan de Wet op Primair Onderwijs (1981, 2 juli), waardoor ICO werd vervangen door burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming mag door de scholen vrij ingevuld worden, maar scholen zijn wel verplicht een visie te vormen en de Inspectie van het Onderwijs houdt er toezicht op (Berlet et al., 2008). In de praktijk blijkt er echter een gat te zitten tussen wat op macro niveau opgelegd wordt (beleid) en de praktijk (invulling van het curriculum en tijdsbesteding). Er worden dan ook niet vaak doelen gesteld en activiteiten ingeroosterd voor burgerschap (Bron & Thijs, 2011). Dit terwijl burgerschap bijdraagt aan de maatschappelijke vorming van kinderen. Het gaat niet alleen om de individuele ontwikkeling van de kinderen, maar ook om het voorbereiden van kinderen op de toekomst en het leven in een samenleving: democratisch burgerschap (Winter, 2004). Pauw (2013) operationaliseert democratisch burgerschap in vijf dimensies: overleg, menings- en besluitvorming, omgaan met conflicten, verantwoordelijkheid voor gemeenschap, open staan voor verschillen en democratische geletterdheid. Twee van deze onderdelen passen goed in dit onderzoek. Ten eerste de overleg, menings- en besluitvorming met onderdelen als ‘een standpunt hebben’, ‘je verplaatsen in het standpunt van de ander’ en ‘de bereidheid van standpunt te veranderen’. Ten tweede het openstaan voor verschillen met onderdelen als ‘tolerantie’, ‘respect voor andere levensopvattingen’ en ‘inleven in de ander, in andere culturen en levensomstandigheden’.

Multiperspectiviteit

De twee bovengenoemde aspecten van democratisch burgerschap zijn onderdeel van het begrip multiperspectiviteit. Multiperspectiviteit wordt door Fritzsche (2001) gedefinieerd als “to be able and willing to regard a situation from different perspectives” (p.4). Hij stelt dat het het best is als dit al gebeurt op jonge leeftijd, zodat vooroordelen of angst geen blokkade vormen. Voorwaarde voor multiperspectiviteit is kennis van je eigen perspectief. Bruner (1986) spreekt over twee ‘modes of thought’, die tot uiting komen in twee soorten taalgebruik, namelijk feitelijk en narratief taalgebruik. Feitelijk taalgebruik is objectief: er komen geen persoonlijke meningen of vooroordelen in naar voren. Narratief taalgebruik daarentegen biedt de mogelijkheid om verschillende perspectieven op een probleem te bespreken en is dus subjectief. Narratief taalgebruik biedt ook de kans om een ander perspectief in te nemen. Er is bij deze vorm ruimte voor interactie en dialoog. Met deze interacties en dialogen is er de mogelijkheid tot het vormen van gedeelde betekenissen. Het onderwijs is bij uitstek een goede oefenplaats voor het gebruik van en oefenen met narratief taalgebruik.

Bruner ziet cultuur als constructivistisch. Juist het praten over betekenissen en het vormen van gedeelde betekenissen, zorgt voor kennisconstructie en vormt zo de cultuur. Cultuur is dus veranderlijk volgens Bruner. In het onderwijs zorgt de interactie tussen het individu en de rest van de klas voor het vormen en aanpassen van de cultuur. Bruner stelt dus dat narratief taalgebruik essentieel is voor het bespreken van diversiteit. Niet alleen Bruner denkt dat een constructivistische visie het beste is voor het leren over diversiteit. Valcke (2010) stelt dat constructivisme zorgt voor het bespreken van echte situaties, voor het uitwisselen van kennis en voor het

ontwikkelen van kennis door uitwisseling van perspectieven. Dit is een goede basis voor het leren omgaan met diversiteit.

Een onderdeel van multiperspectiviteit is dus het daadwerkelijk kunnen innemen van het perspectief van een ander. Hunter en Elias (1999) definiëren het innemen van een perspectief als “the ability to identify signs of feelings in others and infer others’ view of a situation” (p.552). Een voorwaarde voor het innemen van een perspectief is je losmaken van egocentrisme. Pas dan wordt het mogelijk een andere positie in te nemen en het perspectief te begrijpen (Copple, Sigel & Saunders, 1979). Shantz (1975, aangehaald in Copple, Sigel, & Saunders, 1979) beschrijft vijf soorten van perspectief innemen. Deze vijf soorten zijn: ‘Wat ziet de ander?’ ‘Wat voelt de ander?’ ‘Wat denkt de ander?’ ‘Wat bedoelt de ander?’ En ‘hoe is de ander?’. Deze soorten staan op chronologische volgorde. Op welk niveau een kind denkt, hangt af van de ontwikkeling. Jonge kinderen zullen vaker rekening houden met wat de ander ziet en voelt. Oudere kinderen kunnen zich inleven in de intentie van de ander. Perspectief innemen is dus een competentie die ontwikkeld moet worden.

Er bestaan verschillende instrumenten om perspectief nemen te meten. Zelfrapportage wordt vaak gebruikt, maar dit meet niet goed in hoeverre de persoon daadwerkelijk perspectief in kan nemen. Deze instrumenten hebben dus validiteitsproblemen (Bernstein & Davis, 1982). Daarnaast zijn er instrumenten die situaties beschrijven en vervolgens meerkeuzevragen opstellen om perspectief nemen te meten. Hiermee meet je slechts het begrip. Er zijn ook instrumenten die productie meten: het daadwerkelijk beschrijven van verschillende perspectieven met gevoelens. Bij de meerkeuzevragen kiezen ze het best beschreven antwoord, bij productie moeten ze zelf het best mogelijke antwoord beschrijven. Diazgranados et al. (2015) stellen dat begrip beter ontwikkeld is dan productie, net zoals dat bij taalontwikkeling

het geval is. Diazgranados et al. (2015) hebben daarom een instrument ontwikkeld, the Social Perspective Taking Acts Measure (SPTAM), waarin de productie van perspectief nemen wordt gemeten. Dit instrument meet drie competenties binnen perspectief nemen. Allereerst is dit ‘acknowledgement’ (erkenning). Hierbij gaat het om het benoemen van de verschillende actoren die bij de situatie betrokken zijn. Ten tweede is er ‘articulation’ (verwoording), waarbij beschreven wordt hoe de verschillende actoren zich voelen en wat ze denken, maar ook welke acties een actor kan ondernemen. Tot slot is er ‘positioning’ (positioneren), waarbij beschreven wordt hoe de verschillende actoren de situatie zien, gegeven hun rollen, eerdere ervaringen en omstandigheden. Deze drie competenties komen goed overeen met de verschillende aspecten van multiperspectiviteit, zoals eerder beschreven.

Methode

Participanten

Aan dit onderzoek hebben 100 kinderen deelgenomen. Dit waren leerlingen uit de groepen 7 en 8 van basisschool de Sint Janschool. Het ging om 26 kinderen uit groep 7a, 26 kinderen uit groep 7b, 23 kinderen uit groep 8a en 25 kinderen uit groep 8b. Deze kinderen waren allemaal 10 (27%), 11 (48%) of 12 (17%) jaar oud. Het gaat om 53 jongens en 47 meisjes. Er zijn veel kinderen waarvan ten minste één ouder niet in Nederland is geboren. Van 59% van de kinderen zijn beide ouders in Nederland geboren. In Tabel 1 wordt deze verdeling verder uiteengezet.

Tabel 1

Land van Afkomst van Kind of ten minste één Ouder

Geboorteland ouders	Frequentie	Percentage
Nederland	59	59
Marokko	14	14
Turkije	5	5
Suriname	4	4
Anders	18	18
Totaal	100	100

Uit deze gegevens blijkt dus dat iets meer dan de helft van de kinderen uit de eerste en tweede generatie etnisch-Nederlands is. Hiermee komt deze steekproef dichtbij het meerderheid-minderheden criterium voor een superdiverse groep. Ook zijn er verschillende grotere groepen te onderscheiden (Crul et al., 2016). Doordat er maar vier klassen mee zijn genomen, is het lastig meer dan 3 grotere groepen te onderscheiden.

Data-verzameling

In dit onderzoek zijn drie verschillende instrumenten gebruikt, waarvan de inhoud sterk uiteenloopt. De instrumenten, procedure en data-analyse wordt hieronder dan ook per instrument besproken.

Onderzoeksvraag 1

Materialen. Om te meten hoe kinderen naar onderlinge verschillen kijken, zijn interviews afgenomen. Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Daarvoor is een interviewleidraad (zie Bijlage A) opgesteld. Om de betrouwbaarheid

te verhogen is gezorgd dat er een vaste introductie was, die bij elk kind voorafgaand aan het interview letterlijk voorgelezen werd. Daarna volgden 10 vragen, waarbij het mogelijk was om door te vragen, bijvoorbeeld om te zien of kinderen meer konden benoemen dan zij in eerste instantie doen of om antwoorden te verduidelijken. Het interview begint met de vraag: *'Zou jij de kinderen op jouw school kunnen beschrijven?'*. Op deze manier is het interview algemeen begonnen, zodat de kinderen kunnen vertellen wat in hun opkomt. Daarna wordt ook een algemene vraag gesteld om de primaire reactie van de kinderen te meten: *'Welke verschillen zijn er tussen kinderen in jouw klas?'*, welke daarna opgesplitst wordt in: *'Welke (van deze) verschillen kun je zien?'* en *'Zijn er ook verschillen tussen kinderen die je niet meteen kan zien? Welke dan?'*. Tot slot zijn er vragen over hoe de kinderen diversiteit ervaren en wat ze van elkaar zouden moeten weten.

Procedure. Dit interview is afgenomen bij zes kinderen, drie jongens en drie meisjes uit de groepen 7a, 8a en 8b, die door de eigen leerkrachten gekozen zijn. Deze kinderen zijn gekozen op basis van geslacht (evenveel jongens als meisjes) en op hun mogelijkheid veel te kunnen en durven vertellen in een interviewsetting met een voor hen onbekende persoon. Alle interviews zijn op dezelfde dag en in dezelfde rustige kamer afgenomen. De leerlingen kwamen hier vaker en mogen hier soms ook zelfstandig werken. De ruimte was dus bekend. De interviews duurden tussen de 7 en 15 minuten. De interviews werden opgenomen, zodat er tussendoor niet meegeschreven hoefde te worden en zodat er geen informatie verloren zou gaan. Toestemming voor het opnemen was van te voren geregeld via de adjunct-directrice.

Data-analyse. Voorafgaand aan het analyseren van de data zijn eerst alle interviews getranscribeerd. Na het transcriberen is een codeerschema opgesteld (zie Bijlage B) aan de hand van de vragen uit de interviewleidraad. Aan de hand van de

inbreng van de respondenten bleek nog één code toegevoegd te moeten worden. Dit is de code ‘omgaan met verschillen’. Vervolgens is de inhoud van alle interviews gecodeerd door het labelen met kleuren in de transcripten en het naast elkaar zetten van citaten van de verschillende respondenten op hetzelfde onderwerp.

Onderzoeksvraag 2

Instrument. De Social perspective Taking Acts Measure (SPTAM) is een bestaand instrument, wat ontwikkeld is door Diazgranados et al. (2015). Het instrument is ontwikkeld om te meten hoe adolescenten hun vaardigheden omtrent perspectief innemen inzetten in verschillende sociale situaties. Het instrument bestaat uit drie verschillende sociale situaties, waarbij steeds drie verschillende concepten gemeten worden. Voor dit onderzoek zijn twee van de drie sociale situaties gebruikt, namelijk een situatie waarin een meisje gepest wordt, omdat ze nieuw is en een situatie waarin het dagboek van een jongen afgepakt wordt en hardop voorgelezen wordt. De kinderen moeten na het lezen van de situatie het perspectief innemen van drie personen: een ander slachtoffer, een pester en zichzelf. Ze beantwoorden dan drie vragen: ‘*Wat denk jij dat … aan … zou aanraden?’, ‘Waarom denk je dat … dat advies zou geven?’* en *‘Wat kan er misgaan met … advies?’*. De antwoorden van de kinderen kunnen vervolgens gescoord worden op drie subschalen van perspectief innemen: 1) het erkennen van verschillende actoren, 2) het verwoorden van hun gedachten en gevoelens en 3) het positioneren van de rollen, ervaringen en omstandigheden die beïnvloeden hoe zij problemen oplossen. Uit het onderzoek van Diazgranados et al. (2015) blijkt dat deze drie subschalen samen perspectief nemen meten. Diazgranados et al. (2015) hebben de betrouwbaarheid van deze subschalen voor het meten van perspectief nemen berekend. De Cronbach’s alfa voor de subschalen zijn respectievelijk 0,80, 0,83 en 0,70, wat betekent dat deze subschalen

als betrouwbaar gezien mogen worden. Met toestemming van Diazgranados, is het instrument voor dit onderzoek vertaald naar een Nederlandse versie. De vertaling is door drie personen onafhankelijk uitgevoerd: de onderzoeker, een master student Engels en een master student geschiedenis. Allen bezitten een Cambridge Advanced English diploma. Uiteindelijk zijn deze vertalingen samengevoegd tot één vertaling (zie Bijlage C). De Cronbach's alfa voor de subschalen van deze vertaling zijn respectievelijk 0,72, 0,69 en 0,47. Hierbij zijn de eerste twee schalen dus betrouwbaar. De laatste is minder betrouwbaar.

Procedure. Deze SPTAM schrijfopdrachten zijn in vier klassen afgenomen op dezelfde dag. Alle kinderen kregen een eigen boekje en moesten dit zelfstandig maken. Voor de schrijfopdracht begon is in elke klas besproken wat 'je inleven in een ander' betekent. Vervolgens werd het voorblad voorgelezen en besproken. Hier werd ook besproken dat het belangrijk is met hele zinnen te antwoorden en dat het stil moest zijn tijdens de opdracht. Elke bladzijde werd voorgelezen. Met behulp van de plaatjes werden de rollen nog eens kort benoemd. Daarna kregen de kinderen vier minuten om de bladzijde in te vullen. Waren kinderen eerder klaar, dan mochten ze tekenen op die bladzijde. Kinderen mochten gedurende de vier minuten nog verduidelijkende vragen stellen. De afname duurde per klas ongeveer 40 minuten. Bij klas 7B verliep de afname iets stroever en leek het dat de opdracht minder serieus genomen werd dan in de andere klassen.

Data-analyse. Elke boekje bestaat uit zes pagina's waarop vragen beantwoord moesten worden. Voor elke pagina krijgen de kinderen een score op de drie subschalen erkenning, verwoording en positioneren. Uiteindelijk heeft elk kind zes scores voor erkenning, verwoording en voor positioneren. Deze scores worden bepaald aan de hand van de codeerhandleiding (Diazgranados, Selman & Dionne,

unpublished). Vervolgens zijn alle scores ingevoerd in het statistische programma IBM SPSS Statistics 21, waarna gemiddeldes berekend en vergeleken zijn. Het verschil tussen jongens en meisjes is onderzocht met behulp van een ongepaarde t-toets. De verschillen tussen leeftijd en tussen de verschillende groepen is berekend met een one-way ANOVA. Ook zijn de gemiddelde scores op de subschalen van de Sint Janschool vergeleken met die van de Amerikaanse steekproef met behulp van een ongepaarde t-toets.

Onderzoeksvraag 3

Instrument. Met behulp van een focusgroep werd in kaart gebracht wat de kinderen graag nog wilden leren omtrent diversiteit en multiperspectiviteit in de school. Zes kinderen uit groep 8b namen deel aan de focusgroep. Zij zijn geselecteerd door de leerkracht, omdat zij al ervaring hadden met het doen van onderzoek. Omdat groep 8b alleen niet representatief is voor de hele school, moesten deze kinderen eerst twee kinderen uit andere klassen interviewen met een door de onderzoeker opgestelde interviewleidraad (zie Bijlage D) om informatie te verzamelen. Dit sluit aan bij de wens van de school om leerlingen zelf onderzoek te laten doen. Het ging om een volledig gestructureerd interview: de kinderen moesten letterlijk voorlezen wat er op het papier stond en de antwoorden noteren. Op deze manier werd het niet te moeilijk gemaakt voor de kinderen. Doorvragen mocht wel als zij dit nodig vonden. De interviews werden opgenomen door de kinderen en de opname moest teruggeluisterd worden voor de tweede bijeenkomst. Zo konden antwoorden genoteerd worden die ze tijdens het interview gemist hadden. Vervolgens zijn de vragenlijsten verzameld op de ochtend van de focusgroep zijn de antwoorden bekeken. Aan de hand van opvallendheden in de antwoorden zijn vragen opgesteld die tijdens de focusgroep ingebracht werden (zie Bijlage E). Bij de focusgroep werd de nadruk gelegd op een

gesprek en niet op een interview. De kinderen mochten ook vragen stellen en op elkaar reageren, zolang er steeds maar één van aan het woord was.

Procedure. Er zijn twee bijeenkomsten met de kinderen uit de focusgroep geweest. Tijdens de instructiebijeenkomst is het doel van het onderzoek uitgelegd. Daarna kreeg elk kind zijn eigen boekje met de interviewleidraden. Deze is voorgelezen en de kinderen konden daarbij aangeven of ze alles begrepen hadden en of ze nog vragen of tips hadden. Vervolgens is uitleg gegeven over hoe de opnameapparatuur werkt. Om met het interviewen en de opnameapparatuur te oefenen, moesten de kinderen elkaar in tweetallen interviewen en vervolgens het interview terugluisteren. Tot slot werd het informatieblad besproken en is nog gesproken over belangrijke zaken bij het interviewen (toestemming vragen, wat als iemand geen antwoord wil geven, etc.).

Na een week bleken vijf van de zes kinderen hun interviews af te hebben genomen. De zesde leerling had hier geen geschikt moment voor gevonden. Met deze data is een topic list opgesteld voor de focusgroep. Vervolgens werden de kinderen meegenomen naar een ruimte voor de focusgroep. Deze bijeenkomst is ook gefilmd. Voorafgaand aan de focusgroep werd gevraagd of de interviews gelukt waren en of de kinderen de opnames nog teruggeluisterd hadden. De vijf kinderen die geïnterviewd hadden, gaven hierbij geen problemen aan. Vervolgens werd benoemd dat het ging om een gesprek en dat het belangrijk is dat iedereen naar elkaar luistert en er dus maar één persoon aan het woord is. Het gesprek duurde 36 minuten, waarbij de onderzoeker startvragen stelde en verder veel doorvroeg en een begeleidende rol speelde.

Data-analyse. Eerst zijn de relevante fragmenten uit de focusgroep getranscribeerd. Fragmenten werden als relevant beschouwd als ze samenhingen met

de gestelde vragen of besproken onderwerpen. Pas als fragmenten losstonden van de vragen van de leidraad, zijn ze niet getranscribeerd. Ook zijn ook de tijden genoteerd, zodat het fragment makkelijk terug te vinden zou zijn in de opname. Vervolgens is een codeerschema opgesteld (zie Bijlage F). Deze is opgesteld op basis van de interviewleidraad, maar ook op basis van de antwoorden van kinderen. Zo werd van te voren de code ‘mening geven’ vastgesteld op basis van de interviewleidraad en werd hier later een deelcode ‘mening durven geven’ aan toegevoegd op basis van de antwoorden van de kinderen. Elke code heeft een kleur gekregen. In het transcript zijn relevante delen gekleurd, waarna de citaten per code bij elkaar zijn gezet.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van dit onderzoek besproken die zijn verkregen aan de hand van de interviews, schrijfopdrachten en de focusgroep. De bevindingen worden besproken aan de hand van de drie onderzoeksvragen.

Onderzoeksvraag 1: Verschillen tussen kinderen

Naar aanleiding van de interviews met 6 kinderen is het mogelijk te beschrijven hoe kinderen onderlinge verschillen zien en ervaren. Er wordt enerzijds beschreven welke verschillen door kinderen worden benoemd en anderzijds hoe zij met deze verschillen omgaan.

Onderlinge verschillen. In het interview werd de kinderen gevraagd hun school en klas te beschrijven. Vier kinderen gaven aan de kinderen op school over het algemeen aardig te vinden. Twee kinderen benoemen dat er rekening met elkaar wordt gehouden en dat je altijd om hulp kan vragen. Ook werd benoemd dat sommige kinderen vervelend zijn en gauw boos worden. De creativiteit van leerlingen van de Sint Janschool werd ook benoemd. Leerling 4 zei het volgende over de kinderen van

de Sint Janschool: “Ik vind dat ze, ja, eigenlijk gewoon heel veel uit elkaar halen.” Verder omschreven vier kinderen hun klasgenoten als aardig en leuk. Er worden wel eens ruzies gemaakt, maar die worden snel opgelost en kinderen zijn er om elkaar te helpen. Ook worden kinderen uit groep 8b omschreven als geduldiger.

Er zijn uiteenlopende verschillen benoemd door de kinderen. Allereerst werd gekeken naar de primaire reactie, hierbij werd nog niet benoemd of de verschillen zichtbaar of onzichtbaar moesten zijn. Drie kinderen kwamen hierbij met het verschil in snel of minder snel boos worden. Leerling 4 zegt hierover: “Sommige die worden dus minder gauw boos dan de anderen, sommigen zijn iets gevoeliger dan de anderen en dat merk je wel.” Twee kinderen benoemden dat er een verschil was in wat kinderen leuk vinden of waar ze goed in zijn. Andere verschillen die benoemd zijn door telkens één leerling zijn geloof, afkomst, problemen thuis, druk of juist rustig zijn, erbij proberen te horen, geslacht, kleding en middelbare schoolkeuze.

Vervolgens werd specifieker gevraagd welke verschillen tussen kinderen zichtbaar zijn. De leerlingen die afkomst en drukker of rustiger benoemden bij de vorige vraag, benoemden dat nu ook. Leerling 2 zegt hierover: “Wij hebben een best wel drukke klas, maar als het dan stil is, dan zie je toch wel een paar kinderen die altijd een beetje de aandacht proberen te trekken.” Andere kinderen benoemden nu juist geloof of verschil in kleding, terwijl ze dat hiervoor niet deden. Er werden ook nieuwe verschillen benoemd, namelijk ogen, haren en de omgang met elkaar. Eén leerling kon geen zichtbare verschillen tussen kinderen benoemen.

Tot slot werd ook gevraagd naar niet direct observeerbare verschillen tussen kinderen. Daarbij benoemde één leerling problemen thuis. Dit was dezelfde leerling als bij de eerste vraag over verschillen. Verder benoemde één leerling de grens waarop kinderen boos worden. Ook benoemde één leerling de verschillen in waar je

goed in bent. Verder werden er nieuwe verschillen benoemd, zoals verschillen in gedrag, verschillen met problemen oplossen en het uiten van emoties, zoals leerling 3 beschrijft:

> *Als ik bijvoorbeeld verdrietig bent, dan kan ik het uiten of ik kan het niet uiten. Dus als ik het niet wil dat mensen het merken, dan doe ik gewoon heel vrolijk, doe ik mee, maar eigenlijk voel ik me niet fijn.*

Omgaan met verschillen. Kinderen zeggen ook de verschillen te merken. Zij beschrijven dit op verschillende manieren. Zo zegt één leerling dat kinderen soms een dag vrij hebben voor het Suikerfeest of dat er Arabische les gegeven werd. Deze leerling beschrijft dus vooral verschillen op basis van religie en cultuur. Drie andere kinderen zeggen de verschillen te merken bij meningsverschillen. Sommige kinderen hebben een duidelijkere mening dan anderen en meningsverschillen kunnen leiden tot ruzie. Deze ruzies komen dan door de grens van boos worden, volgens leerling 5. Ook leerling 6 spreekt over de ruzies, namelijk: “Ja, als twee kinderen ruzie hebben gehad, dan wil de ene het gelijk oplossen terwijl de ander eerst stoom moet afblazen voordat hij het kan oplossen.”

De kinderen zijn redelijk eensgezind als het gaat om het omgaan met deze verschillen. Ze willen namelijk allemaal helpen. Als kinderen thuis iets ervaren of als iemand zich niet fijn voelt, willen alle leerlingen helpen. Verder spreekt leerling 5 over het respect naar elkaar toe: “Er zijn ook kinderen die hebben een geloof en iedereen respecteert dat. Dat vind ik echt super fijn aan deze klas.”

De kinderen geven aan dat ze in de klas niet vaak praten over verschillen tussen kinderen. Twee kinderen geven aan helemaal nooit over verschillen te praten. De rest van de kinderen geeft aan dat er vooral tussen kinderen onderling over verschillen gepraat wordt. De kinderen uit groep 7a praten hier negatief over. Zij

vertellen dat het praten over verschillen zich vaak uit in de vorm van roddelen. Eén leerling van groep 8a geeft aan ook onderling over verschillen te praten, maar dan juist op een positieve manier: “Nou dan hebben we het meestal over, over eigenlijk alleen maar leuke dingen. Bijvoorbeeld dat mijn vriend dan wel eens naar zijn opa en oma gaat in Australië.” Een andere leerling vertelt dat ze niet goed over verschillen durft te praten buiten de schoolmuren. Leerling 3:

> *Soms ben ik ook bang als ik op straat bijvoorbeeld, heb ik bijvoorbeeld, je zegt bijvoorbeeld een keer ja… ik durfde niet bijvoorbeeld homo of zo te zeggen. Niet van ‘homo’, je bent een homo, maar meer met m’n vader over hebben wat het nou allemaal inhoudt en zo.*

Alle kinderen geven aan dat het niks uitmaakt hoe je eruit ziet en dat kinderen er verschillend uitzien. Het lijkt ze helemaal niet leuk, en zelfs saai, als iedereen er hetzelfde uit zou zijn. Leerling 4 zegt hierover:

> *Ik vind het gewoon, ja dit is een school voor iedereen. Iedereen moet naar school, dus dan maakt het ook niet uit hoe je eruit ziet. Iedereen heeft dezelfde rechten en zo dus ja. Waarom niet?*

Toch zijn er ook minder positieve geluiden. Eén leerling vertelt dat ze zich niet altijd fijn voelt, omdat ze het idee heeft dat als zij er anders uitziet, er achter haar rug om geroddeld wordt.

Kennis over anderen. Leerlingen gaven aan verschillende aspecten te willen weten over hun klasgenoten. Sommige kinderen kwamen eerst met hele basale dingen als ‘hun naam’. Maar door drie leerlingen werd ook benoemd dat ze wilden weten hoe het thuis gaat en of daar moeilijkheden zijn. Leerling 2 beschrijft dit als volgt: “Ik vind het wel fijn om te weten hoe het thuis gaat, want als iemand bijvoorbeeld boos, verdrietig naar school komt, ben ik altijd heel nieuwsgierig.” Daarnaast wordt het

uitwisselen van geheimen benoemd, zodat je uiteindelijk echt alles over de ander weet. Een andere leerling beschrijft dat ze wil weten waar haar klasgenoten goed in zijn en wat hun hobby's zijn. Tot slot beschrijft leerling 6 dat hij wil weten of zijn klasgenoten goed luisteren. Hij zegt daarover: "Ik vind dat wel belangrijk, want als ze nooit naar je luisteren, dan heeft het niet echt zin om vrienden mee te zijn."

Tot slot vertelden de kinderen wat ze willen weten over hun toekomstige klasgenoten. Leerling 2 geeft aan in eerste instantie wat minder te weten van deze kinderen dan haar huidige klasgenoten:

> *Ik ben dan iemand die waarschijnlijk gaat vragen van: 'Wat vind je van mij?' en ja 'Voel je je fijn in de klas?'. En ja, dat zijn een beetje dingen die ik in het begin zou vragen. Niet direct: 'Hoe gaat het thuis?' 'Kan ik je ergens mee helpen?'. Want die kinderen ken je dan ook pas net.*

De rest van de kinderen beschrijven dat ze vooral een beetje willen aftasten wat voor personen deze kinderen zijn en of ze deze kunnen vertrouwen en er vrienden mee kunnen worden.

Onderzoeksvraag 2: Perspectief nemen

Door het afnemen van een schrijfopdracht, waarin de vaardigheid 'perspectief nemen' wordt gemeten, kan beschreven worden hoe kinderen hierop gescoord hebben. De beschrijvende statistieken van de Social Perspective Taking Acts Measure (SPTAM) afgenomen op de vier klassen op de Sint Janschool worden hieronder weergegeven. In Tabel 2 zijn de minimumscores, maximumscores, gemiddelde scores en de standaarddeviatie te vinden.

Tabel 2

Beschrijvende Statistieken van de Subschalen van de SPTAM

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Erkenning	83	1,17	4,50	2,53	,71
Verwoording	83	,83	3,17	1,94	,44
Positioneren	83	,00	1,33	,39	,28
Totaal	83	2,83	7,67	4,86	1,12

Deze resultaten kunnen vergeleken worden met het Amerikaanse onderzoek, waarin dit instrument is getest. Als de gemiddeldes vergeleken worden, blijkt dat erkenning $t(540) = 8,16$, $p < 0,0001$ en positioneren $t(540) = 14,29$, $p < 0,0001$ extreem significant verschillen. Dat wil zeggen dat leerlingen van de Sint Janschool in vergelijking met de kinderen uit het Amerikaanse onderzoek minder goed zijn in het benoemen van actoren en in het beschrijven van hoe actoren de situatie zien, gegeven hun rollen, eerdere ervaringen en omstandigheden. Verwoording $t(540) = 0,952$, $p = 0,341$ verschilt niet significant, wat wil zeggen dat leerlingen van de Sint Janschool niet verschillen in het beschrijven van de gevoelens, acties en gedachten van verschillende actoren vergeleken met de kinderen uit het Amerikaanse onderzoek. Als gekeken wordt naar de beste groep van de Sint Janschool, groep 8b, blijft verwoording niet significant verschillend, blijft positioneren nog steeds extreem significant en is erkenning wel nog significant verschillend, maar in mindere mate.

Ook is er gekeken naar een mogelijk verschil in scores tussen jongens en meisjes. In Tabel 3 worden de verschillen in gemiddelden en standaarddeviatie tussen jongens en meisjes op de verschillende subschalen weergegeven.

Tabel 3

Gemiddelde en Standaarddeviatie voor Jongens en Meisjes

	Geslacht	N	M	SD
Erkenning	Jongen	43	2,41	,67
	Meisje	40	2,66	,73
Verwoording	Jongen	43	1,86	,40
	Meisje	40	2,02	,48
Positioneren	Jongen	43	,287	,21
	Meisje	40	,50	,30
Totaal	Jongen	43	4,56	1,01
	Meisje	40	5,18	1,16

Meisjes scoren op alle subschalen hoger dan jongens, maar deze verschillen zijn niet significant. Voor erkenning is dit t(81) = -1,58, p = ,63. Voor verwoording is dit t(81) = -1,66, p = ,40. Voor positioneren is dit t(91) = -3,692, p = ,67. Voor de totaalscore is dit t(81) = -2,58, p = ,63. Er kan dus geconcludeerd worden dat er geen verschil is tussen jongens en meisjes op de drie subschalen en de totaalscore.

Daarnaast is met een one-way ANOVA gekeken naar het effect van leeftijd op de subschalen en de totaalscore. Er waren kinderen van 10 (N=26), 11 (N=43) en 12 (N=14) jaar. In Tabel 4 worden de verschillen in gemiddelden en standaarddeviatie tussen 10, 11 en 12 jarigen beschreven.

Tabel 4

Gemiddeldes en Standaarddeviaties van elke Leeftijd op Subschalen.

	10	11	12
Erkenning	2,44	2,46	2,92
	(,68)	(,70)	(,69)
Verwoording	1,86	1,96	2,02
	(,44)	(,40)	(,45)
Positioneren	,34	,34	,45
	(,24)	(,29)	(,32)
Totaal	4,64	4,81	5,39
	(1,01)	(1,10)	(1,27)

Uit de one-way ANOVA bleken er geen significante verschillen te zijn tussen de 10, 11 en 12 jarigen op de subschalen en de totaalscore. Dit houdt in dat kinderen van 10, 11 en 12 jaar niet van elkaar verschillen op de drie subschalen en de totaalscore.

Tot slot is een one-way ANOVA uitgevoerd om het effect van de klas te vergelijken met de subschalen en de totaalscore. Hierbij is gekeken of er een verschil is tussen groep 7a, 7b, 8a en 8b. Er was een significant effect van de klas op erkenning ($F (3, 79) = 3,823$, $p = 0,013$), verwoording ($F (3, 79) = 3,282$, $p = 0,025$) en de totaalscore ($F (3, 79) = 4,345$, $p = 0,007$) wanneer $p<.05$ werd gehanteerd. In Tabel 5 worden verschillen in gemiddelden en standaarddeviatie beschreven tussen de vier groepen 7 en 8.

Tabel 5

Gemiddeldes en Standaarddeviaties van elke Klas op Subschalen.

	7a	7b	8a	8b	Significante effecten
Erkenning	2,48	2,14*	2,69	2,83*	7b x 8b
	(,62)	(,58)	(,62)	(,83)	
Verwoording	1,99	1,69*	1,97	2,09*	7b x 8b
	(,49)	(,42)	(,27)	(,47)	
Positioneren	,34	,36	,44	,42	
	(,32)	(,22)	(,21)	(,33)	
Totaal	4,80	4,19*	5,10*	5,31*	7b x 8a
	(,96)	(,90)	(,81)	(1,40)	7b x 8b

Noot. *p<0.05

Tukey's post-hoc test toont aan dat op zowel erkenning als verwoording groep 8b significant hoger scoorde dan groep 7b. Verder bleken bij de totaalscore groep 8a en 8b het significant beter te doen dan groep 7b. Dit betekent dus dat er een verschil is in erkenning en verwoording tussen groep 7b en 8b. Ook is er een verschil in de totaalscore tussen groep 7b en de groepen 8a en 8b.

Onderzoeksvraag 3: Bevorderen Multiperspectiviteit en Omgaan met Diversiteit

Tot slot is een focusgroep gehouden om van de kinderen te horen wat zij nog willen leren omtrent de onderwerpen diversiteit en multiperspectiviteit. Het eerste waarover gesproken werd, is hoe er omgegaan wordt met het geven van je eigen mening en de verschillen daartussen. Kinderen in de interviews gaven aan dat zij altijd hun mening kunnen geven en dat hier meestal goed op gereageerd wordt. In de focusgroep kwam naar voren dat er veel kinderen zijn die wel hun mening durven te

geven, maar dat er ook kinderen zijn die dit niet doen. Volgens de kinderen van de focusgroep ligt dit aan je karakter. Er wordt bijvoorbeeld genoemd dat sommige kinderen niet aardig kunnen reageren op andere kinderen als zij hun mening geven. Of dat het soms persoonlijk wordt en kinderen zich aangevallen voelen op bijvoorbeeld hun religie. Er zijn verschillende redenen waarom kinderen hun mening niet durven te geven. Zo stellen de kinderen dat verlegen kinderen of kinderen zonder zelfvertrouwen vaak niet hun mening durven te geven. Ook zeggen de kinderen het lastig te vinden als enige een andere mening te hebben dan de rest. Maar leerling 6 ziet ook de positieve kant:

> *Stel dat er één iemand is die opeens, die vroeger nog niet zoveel zei en dan opeens wel heel veel zijn eigen mening gaat geven, dan zijn er ook echt wel andere kinderen die denken: 'oh ja, ja, als hij het doet, waarom doe ik het eigenlijk niet? Ik wil eigenlijk ook best wel m'n eigen mening geven'.*

De kinderen hebben ook een idee over hoe ze kinderen hun eigen mening in de klas kunnen laten geven. Er zou meer gedebatteerd kunnen worden en er zouden meer discussies in de klas gehouden kunnen worden. Leerling 3 ziet dit als volgt voor zich: "Dat de kinderen die voor zijn ergens gaan staan en de kinderen die tegen zijn en dan gaan steeds twee kinderen met elkaar debatteren waarom ze het wel vinden en waarom ze het niet vinden." Daarnaast bleek uit de interviews dat kinderen goed om kunnen gaan met meningsverschillen als de juf erbij is, maar zodra de juf niet in de buurt is, loopt dit vaak uit op ruzies. In de focusgroep werd aangegeven dat dit te voorkomen was door bínnen het gesprek aan te gaan, in de buurt van de juf en niet buiten op het schoolplein. Ook werd aangegeven dat kinderen soms echt niet van mening willen veranderen. Leerling 2 zei hierover:

> *Soms als iemand gewoon echt niet van mening wil veranderen en niet erover wil praten, dan zou ik gewoon zeggen: … 'oké, ik accepteer dat het jouw mening is, maar ik heb ook een eigen mening'.*

Een aantal andere kinderen gaf aan dat ze de ander zouden negeren tot diegene was afgekoeld. Daarna zouden ze met diegene in gesprek gaan.

In de interviews werd ook gevraagd aan de kinderen wat zij graag van elkaar wilden weten. Hierop werd vaak geantwoord: 'hoe hun leven eruit ziet' of 'hoe kinderen zich (thuis) voelen'. De kinderen hadden verschillende ideeën over hoe ze meer over elkaar kunnen leren. Het eerste wat genoemd werd was een presentatie voor de klas. Er is dan voor ieder kind een moment waarop ze iets mogen vertellen over zichzelf, bijvoorbeeld over hun cultuur, religie en de gewoontes die daarbij horen. Eventueel kunnen daar vervolgactiviteiten of een thema aan gekoppeld worden. Leerling 2 zegt hierover:

> *Als ik thuiskom dan hebben we bijvoorbeeld, dan doe je altijd je schoenen uit, want dat hoort bij ons geloof en … thuis mag ik gewoon, dan eet ik altijd met mijn handen, dat hoort bij onze cultuur, weet ik veel. Als iemand dat heeft, dan kan hij dat vertellen.*

Een ander idee werd genoemd door leerling 4:

> *Sommige kinderen weten nog niet precies wat kinderen leuk vinden en wat kinderen niet leuk vinden. Dus je kan daar ook een soort gesprekje over hebben met z'n tweeën, tweetallen. Dat deden we vroeger denk ik een keer. Dat je dan in de klas dus gaat lopen op muziek en bij wie je staat, bij wie je het dichtste staat, dan kun je met hem een gesprekje voeren.*

Tot slot werd het schoolkamp genoemd als mogelijkheid om meer over elkaar te leren. De kinderen hebben er goed over nagedacht wat dit toe zou voegen aan het

elkaar leren kennen en kwamen met een aantal punten. Zo vertelde leerling 2 iets over de vorige groep 8: “Nou vorige groep 8, ja van vorig jaar, zeiden van op kamp hadden ze veel meer vrienden gemaakt en zo en gingen ze ook veel meer praten en zo, dus ja.” Leerling 6 zegt dat je op kamp ook veel meer de gewoontes van andere kinderen kunt zien, omdat je ze veel langer en in informelere situaties dan school ziet. Ook doe je activiteiten waardoor je elkaar beter leert kennen, aldus leerling 1. Wel komt het kamp in groep 8 dan laat, aangezien de kinderen twee maanden later naar de middelbare school gaan. De tip van deze kinderen was dan ook om al een kamp vanaf groep 6 of 7 in te voeren.

Naast wat je van elkaar wil weten, is er ook gesproken over wat je wil weten van andere mensen uit de wereld. Hierop kwamen uiteenlopende antwoorden. Kinderen wilden graag leren over gewoontes uit andere culturen, geschiedenis van andere culturen, het ontstaan van verschillende culturen en hoe andere mensen leven. De kinderen hadden ook ideeën over hoe zij dit graag zouden willen leren. Een van de ideeën was om thema’s in te stellen en per thema steeds een andere cultuur te bespreken. Maar kinderen wilden ook graag ervaringsdeskundigen spreken. Leerling 3 had daarover het volgende idee:

> *Of juist iemand die die cultuur al heeft, die dan gaat vertellen over zijn cultuur en dan leer je er ook echt meer van. Want cultuur zeggen ze soms wel dat het zo’n cultuur is, maar als je die cultuur zelf hebt, dan is het misschien soms anders.*

Leerling 6 had een vergelijkbaar idee:

> *Het leek me wel misschien leuk als we gewoon bijvoorbeeld ouders van kinderen met een andere cultuur … wat meer gingen vertellen over hun cultuur, over hun land, nee, meer over hun cultuur denk ik en hoe ze leven.*

Want dan krijg je waarschijnlijk wel heel veel te horen, want van het kind misschien ook wel, maar die is waarschijnlijk, denk ik wel bij ons in de klas, wel allemaal in Nederland opgegroeid en die ouders misschien niet, dus dat is wel interessant.

Tot slot is er nog gesproken over de 3B's: Bewust, Betrouwen en Betrokken, de drie kernwaarden van de school. Uit de interviews door de kinderen bleek dat er aan het begin van een schooljaar veel aandacht is voor de 3b's, maar dit zakt na een aantal weken weg. De kinderen van de focusgroep herkenden dit. Zij vertelden dat aan het begin van het jaar vaak terug wordt verwezen naar de posters in de klas, maar dat die na een aantal weken niet meer opvallen en je ze dan 'vergeet'. Ook blijken er aan het begin van het jaar veel stickers uitgedeeld te worden als je bewust, betrouwbaar of betrokken bent geweest. Ook deze stickers verdwijnen na een aantal weken. De kinderen zeggen dat ze niet per se een sticker willen, maar dat dit wel een manier is waarop ze steeds weer aan de 3B's worden herinnerd. Leerling 6 zegt dat het weghalen van stickers niet zou helpen: "Maar ik denk niet dat dat werkt, omdat sommige kinderen willen behalve dat er ook iets voor terug. En dat is dan in dat geval misschien een sticker." Er zijn een aantal mogelijkheden benoemd om gedurende het jaar meer aandacht te behouden voor de 3B's. Eén leerling wilde dat er meer over de 3B's gepraat zou worden. Hij weet wel wat de 3B's inhouden, maar wil dat er meer aandacht voor is. Ook werd een speurtocht benoemd door de hele school, waarbij verschillende situaties voorkomen waarbij je bewust, betrouwbaar of betrokken moet zijn. Tot slot werd een situatie benoemd die bij deze leerlingen in de klas voorgekomen was. De kinderen benoemden dat hun leerkracht een aantal dagen terug aan het eind van de dag besprak hoe de dag was gegaan, maar daarbij ook inging op wat er die dag gedaan was met bewust, betrokken en betrouwbaar. Dit vond zij een

fijne manier om toch aan de drie waarden herinnerd te worden. Leerling 4 zegt hierover:

> *Dat is wel leuk, als dus elke leerkracht aan het begin van de dag zegt van 'denk aan bewust, betrokken, betrouwbaar'. En aan het eind van de dag zegt ze van: 'En hoe ging het met de dingen van de dag?' en 'Hoe ging het met bewust betrokken betrouwbaar?'*

Conclusie en discussie

Conclusie

In dit onderzoek stonden drie vragen centraal. Deze vragen zullen hier achtereenvolgens beantwoord worden. De eerste vraag was: "*Hoe kijken de leerlingen van de Sint Janschool naar onderlinge verschillen en hoe benoemen zij deze?"* Kinderen beschreven verschillen in temperament en verschillen in wat kinderen leuk vinden. Slechts één leerling kwam met verschillen in afkomst, geloof en thuissituatie. De zichtbare verschillen die genoemd werden waren geloof, verschil in kleding, afkomst en snel boos worden. De niet direct observeerbare verschillen die genoemd werden, waren problemen thuis, temperament, waar je goed in bent en verschillen in probleemoplossend vermogen. Deze verschillen worden opgemerkt bij meningsverschillen en bij religieuze feestdagen en culturele gewoonten van andere kinderen. In het omgaan met deze verschillen zijn alle kinderen het erover eens dat dit vooral is om een ander te helpen en elkaar te respecteren. In de klas wordt niet vaak over verschillen gepraat, maar meestal wordt er wel onderling over gepraat. In de meeste klassen is dit op een positieve manier. Kinderen uit groep 7a geven echter aan dat het in hun klas vaak uitloopt op roddelen. Alle kinderen waren het erover eens dat het saai zou zijn als iedereen hetzelfde was en het niets uitmaakt hoe je eruit ziet. Ook bij wat je wil weten over je (toekomstige) klasgenoten wordt niks over sociaal-

culturele of etnische diversiteit genoemd. Wat ze willen weten is hoe het thuis gaat bij hun klasgenoten, hun geheimen, hun hobby's en weten of je op ze kunt vertrouwen.

De verwachting dat kinderen zich niet bewust zijn van sociaal-culturele en etnische verschillen, lijkt dus grotendeels bevestigd te worden. In de interviews is er maar één leerling geweest die deze verschillen wel benoemd heeft. Het lijkt erop dat verschillen op sociaal-cultureel en etnisch gebied niks uitmaken en iedereen mag zijn wie hij is. Andere gebieden als karakter en gedrag en weten wat het kind leuk vindt lijken veel bepalendere verschillen te zijn voor de kinderen op deze school.

De tweede vraag ging over perspectief innemen: *"In hoeverre kunnen leerlingen van de Sint Janschool zich in een ander verplaatsen? Zijn daarbij verschillen tussen verschillende groepen kinderen te identificeren?"* Uit de resultaten bleek dat – vergeleken met de gemiddeldes uit Amerika – de kinderen significant lager scoren op erkenning en positioneren en er geen verschil is tussen verwoording. De kinderen kunnen zich dus net zo goed inleven in het gevoel en de acties van de personages als de kinderen in Amerika. In dit onderzoek is geen significant verschil gevonden tussen jongens en meisjes en ook niet tussen de verschillende leeftijden. Wel is er een verschil gevonden tussen de klassen. Zo scoorde 8b significant hoger dan 7b op erkenning en verwoording. Ook scoorden 8a en 8b significant hoger dan 7b op de totaalscore.

Bij het perspectief innemen verwachtte de adjunct-directrice dat veel kinderen het lastig zouden vinden zich in een ander te verplaatsen. Ook werd verwacht dat meisjes en oudere kinderen hoger zouden scoren (Selman, 2003; Diazgranados, Selman & Dionne, 2015). Uit dit onderzoek bleek geen significant verschil te zijn tussen jongens en meisjes en leeftijden. Ook kan mogelijk de verwachting dat veel kinderen het lastig vinden bevestigd worden. In vergelijking met de Amerikaanse

kinderen deden de kinderen van de Sint Janschool het op positioneren en erkenning namelijk significant minder goed.

De laatste vraag die in dit onderzoek meegenomen werd was: *"Wat zouden leerlingen van de Sint Janschool graag willen leren van de leerkracht en in de context van de school en/of klas, om het omgaan met diversiteit en multiperspectiviteit te bevorderen?"* Tijdens de focusgroep zijn een aantal ideeën naar voren gekomen om de school verder te brengen op dit gebied. De kinderen wilden graag meer debatten en discussies in de klas. Zo kan er geoefend worden met het geven en formuleren van een mening en kunnen ook kinderen die hun mening niet vaak durven te geven zich hierin ontwikkelen. Daarnaast is het ook nodig hierbij andere perspectieven in te nemen, waardoor die vaardigheid ook geoefend wordt.

Verder willen de kinderen graag meer over elkaar weten op verschillende gebieden (zoals hoe hun leven eruit ziet en hoe kinderen zich voelen). De kinderen wilden dit graag leren in de vorm waarbij iedereen een presentatie voor de klas mocht houden en iets over zichzelf mogen vertellen. Maar ook het schoolkamp werd genoemd als mogelijkheid meer over elkaar te leren. Er werd aangegeven dat kinderen vorig jaar meer vrienden gemaakt hebben en meer met elkaar gepraat hebben. Het groep 8 kamp is een leuke afsluiting, maar er zou nagedacht kunnen worden over een kamp in groep 6 of 7 om deze voordelen langer vast te houden als de kinderen nog in dezelfde klas zitten. Maar kinderen wilden ook ontzettend veel leren over andere mensen op de wereld. Ideeën hiervoor waren thema's waarin steeds een andere cultuur besproken wordt (in plaats van of in combinatie met de aardrijkskunde thema's). Daarnaast werd benoemd dat ouders die niet in Nederland geboren zijn, naar school konden komen om over hun land, cultuur of religie te vertellen.

Tot slot kwamen de 3B's aan bod. De kinderen zijn zich heel bewust van wat de 3B's inhouden, maar merken in alle klassen dat de 3B's na een aantal weken in het schooljaar wegzakken bij de leerkrachten. Er worden dan bijvoorbeeld geen stickers meer uitgedeeld en de posters worden niet vaak meer besproken. Een tip van de focusgroep was om de stickers wel het hele jaar door te blijven gebruiken, zodat iedereen gemotiveerd blijft en eraan herinnerd wordt. Een andere tip was om 's ochtends de kinderen te wijzen op de 3B's en bij de evaluatie aan het eind van de dag de 3B's te evalueren.

Voor een aantal van de gevonden conclusies is het mogelijk alternatieve verklaringen te formuleren. Er is een mogelijke alternatieve verklaring voor het feit dat kinderen tijdens de interviews weinig sociaal-culturele en etnische verschillen benoemen. De verklaring die in dit onderzoek aangenomen wordt, is dat de kinderen het niet 'zien' en het daarom niet benoemen. Ze hebben het geaccepteerd: iedereen is anders en dat maakt niets uit. Een alternatieve verklaring zou kunnen zijn dat de kinderen door de vraagstelling niet op dit onderwerp kwamen. Deze mogelijke verklaring is ook voorgelegd aan de adjunct-directrice (persoonlijke communicatie, 19 mei 2017) die daarover zei dat ze deze alternatieve verklaring niet verwachtte, omdat school heel bewust omgaat met dat je mag zijn wie je bent. Ook stelde ze dat diversiteit verder zowel op school, als thuis meestal niet geëxpliciteerd wordt. Zij verwacht dus dat de kinderen er echt niet mee bezig zijn.

Daarnaast is er ook een mogelijke verklaring voor het lager scoren op de Social Perspective Taking Acts Measure (SPTAM) door groep 7b op verschillende subschalen ten opzichte van andere klassen. Er is namelijk geen verschil gevonden voor leeftijd, dus de verklaring dat het jongere kinderen zijn, gaat hier niet op. Een mogelijke alternatieve verklaring kan zijn dat de kinderen niet gemotiveerd waren de

opdracht serieus te maken. Er leek een verschil te zijn in hoe serieus deze klas de taak nam ten opzichte van de andere groepen. De expectancy-value theory verklaart hoe dit samenhangt met prestaties. Deze theorie stelt dat onder andere de waarde die je hecht aan een taak invloed heeft op je prestaties. Er zijn vier manieren waarop je waarde kan hechten aan een taak: de mate waarin een goede uitvoering invloed heeft op je functioneren, een intrinsieke waarde (plezier), welke relevantie de taak heeft voor je toekomst en de moeite die je ervoor moet doen (Eccles & Wigfield, 1995). Het zou dus mogelijk kunnen zijn dat deze groep geen waarde hechtte aan deze taak of het nut er niet van inzag, waardoor de prestaties lager zijn.

Tot slot is er nog een mogelijke alternatieve verklaring voor de verschillen tussen de Nederlandse en Amerikaanse resultaten. In de Amerikaanse steekproef zijn namelijk 459 kinderen meegenomen van groep 6 tot en met de tweede klas van de middelbare school. In de steekproef van het huidige onderzoek zaten alleen kinderen uit de groepen 7 en 8. In de Amerikaanse steekproef doen dus ook veel oudere kinderen mee dan in deze steekproef, waardoor het logisch is dat de gemiddelde score daar hoger ligt. Perspectief nemen is namelijk een vaardigheid die (vooral bij meisjes) nog sterk groeit in de adolescentie (Smith & Rose, 2011).

Discussie

Er zijn een aantal beperkingen te noemen bij dit onderzoek. Allereerst is er de beperking van het vertaalde instrument. Bij de vertaling is zo precies mogelijk geprobeerd te vertalen, maar in een andere taal kunnen bepaalde aspecten toch anders overkomen. Dit is geprobeerd te ondervangen door het instrument door drie personen te laten vertalen. Het is echter niet mogelijk uit te sluiten dat er geen kleine taalnuances zijn, waardoor bepaalde situaties anders geïnterpreteerd kunnen worden en de betrouwbaarheid dus verlaagd wordt. Ten tweede kan het bij de interviews en

de focusgroep zo zijn dat de kinderen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven en niet altijd de waarheid verteld hebben over bepaalde zaken, omdat ze bang waren dat dit teruggekoppeld werd aan de school. Er zaten namelijk een aantal vragen in waar een oordeel over diversiteit gegeven moest worden. Tijdens de interviews leek dit niet het geval te zijn, maar het is niet uit te sluiten. Bovendien is een valkuil bij een focusgroep dat niet alle kinderen (evenveel) aan het woord komen, omdat ze niet gemakkelijk praten en anderen juist de leiding nemen. Dit is geprobeerd te ondervangen door af en toe gericht beurten te geven. Toch zijn er twee kinderen veel minder aan het woord geweest dan de andere vier kinderen. Ten derde zijn er bij de interviews maar zes kinderen geïnterviewd. Bij de focusgroep kon ik een grotere groep van achttien kinderen bereiken door alle kinderen nog eens twee kinderen te laten interviewen. Bij de interviews was dit niet mogelijk. De conclusies van deelvraag 1 zouden sterker gemaakt kunnen worden als meer kinderen geïnterviewd kunnen worden. Tot slot is de lage betrouwbaarheid van positioneren (0,47) een beperking voor het instrument. De interne consistentie kan als laag gezien worden. Daardoor zijn de resultaten op de subschaal positioneren mogelijk niet volledig betrouwbaar.

Voor vervolgonderzoek is het interessant om te kijken naar hoe kinderen op andere scholen kijken naar onderlinge verschillen en verschillen tussen mensen in het algemeen. Het is dan niet alleen interessant om te kijken naar scholen met een vergelijkbare populatie als de Sint Janschool, maar ook scholen met bijvoorbeeld een homogenere populatie. Vervolgens zouden de resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden om te zien of een gemengde school invloed kan hebben op hoe kinderen naar onderlinge verschillen kijken.

Daarnaast zou ook verder gekeken kunnen worden waar de lage scores van de kinderen van de Sint Janschool op ‘positioneren’ vandaan komen. Deze scores verschillen extreem met die van Amerikaanse kinderen. Als dit niet aan het instrument ligt, kan onderzocht worden hoe het komt dat kinderen dat zo ogenschijnlijk lastig vinden. De subschaal positioneren meet hoe een kind de rollen en omstandigheden van een actor meeneemt om te onderbouwen waarom deze actor bepaalde dingen zegt, voelt of doet. Het verschil tussen de Amerikaanse en Nederlandse kinderen zou mogelijk verklaard kunnen worden door cultuurverschillen. In Amerika zijn cultuurverschillen veel expressiever. Amerikanen praten vaker over identiteit, mogelijk wordt er ook anders omgegaan met (het uiten van) emoties. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of de lagere score op positioneren hier mogelijk mee samenhangt.

Tot slot zou het interessant kunnen zijn de SPTAM op grotere schaal af te nemen. Er zouden dan kinderen meegenomen kunnen worden van ongeveer 10 (groep 6) tot en met 14 (tweede klas) jaar. Pas als er veel meer respondenten zijn, kunnen hardere conclusies getrokken worden over verschillen in perspectief nemen tussen en binnen groepen.

Implicaties voor de praktijk

De uitkomsten van dit onderzoek zijn vooral van belang voor de Sint Janschool. Op basis van dit onderzoek kan inderdaad gesteld worden dat diversiteit geen grote rol lijkt te spelen op de Sint Janschool. Het is er en het mag er zijn. Op dat gebied hoeft er dan ook niets te veranderen. De kinderen zouden het wel graag terug willen zien op bepaalde momenten in het onderwijs. Ze zijn geïnteresseerd in andere culturen en gewoonten en vinden het leuk hier meer over te horen en over te leren. De

suggesties die daarvoor uit de focusgroep zijn voortgekomen, zouden hiervoor gebruikt kunnen worden.

De vraag blijft natuurlijk wel hoe kinderen met diversiteit omgaan na de basisschool. Het is heel mooi dat diversiteit geen grote rol speelt binnen de Sint Janschool en binnen veel gezinnen, maar buiten deze school ligt een wereld waarin diversiteit wel degelijk een grote rol speelt. Kinderen blijken dus weinig sociaal-culturele en etnische verschillen te benoemen en er zijn ook maar een paar kinderen die dit wel benoemen als expliciet wordt gevraagd ‘welke verschillen kun je zien?’. Dit betekent dus dat veel kinderen er zelfs met zo’n directe vraag nog niet mee bezig zijn. Het kan dan verwarrend zijn als ze na de basisschool in situaties komen waarin ze mogelijk wel worden aangesproken op deze sociaal-culturele en etnische verschillen. Het zou belangrijk kunnen zijn de kinderen wel op die manier bezig te laten zijn met diversiteit. Zo zijn ze voorbereid op hoe andere mensen mogelijk met diversiteit omgaan.

Bovenstaande hangt mogelijk ook samen met de lage score op positioneren. Kinderen blijken het lastig te vinden rollen en omstandigheden van een actor mee te nemen om te onderbouwen waarom deze actor bepaalde dingen zegt, voelt of doet. Zoals eerder besproken hangt dit mogelijk samen met hoe er in de Nederlandse cultuur omgegaan wordt met identiteit en het praten over emoties. Het zou interessant zijn om na te gaan hoe kinderen gestimuleerd worden met emoties om te gaan. Als het omgaan met emoties invloed heeft op de vaardigheid positioneren, dan zou het verbeteren hiervan ertoe kunnen leiden dat kinderen mogelijk meer betekenis kunnen geven aan waarom andere mensen op een andere manier met verschillen omgaan dan zij dat doen.

Literatuur

Avermaet, P. van, & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman (red.), *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context.* Gent, België: Academia Press.

Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek, 32*(2), 104-128. Gedownload op 10 maart 2017, van http://www.ingentaconnect.com/content/aup/pedagog/2012/00000032/00000002/art00002?crawler=true&mimetype=application/pdf

Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Bernstein, W. M., & Davis, M. H. (1982). Perspective-taking, self-consciousness, and accuracy in person perception. *Basic and Applied Social Psychology, 3*(1), 1-19. doi:10.1207/s15324834basp0301_1

Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research, 53*(2), 123-126. doi:10.1080/00131881.2011.572361

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bureau Onderzoek en Statistiek (O+S). (2014). *Rapport Kerncijfers Amsterdam 2014.* Geraadpleegd op http://www.ois.amsterdam.nl/media/Kerncijfers%20Amsterdam%202014/files/assets/basic-html/index.html#1

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016). *Bevolking; ontwikkeling in gemeenten met 100.000 of meer inwoners.* Geraadpleegd op 1 februari 2017 op http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=70748NED&D1=0,2,4,16,18,20,22,24&D2=a&D3=0&D4=a&D5=l&HD=090707-1905&HDR=T&STB=G4,G2,G1,G3

Coenders, M., Lubbers, M., & Scheepers, P. (2004). Weerstand tegen scholen met allochtone kinderen: De etnische tolerantie van hoger opgeleiden op de proef gesteld. *Mens en Maatschappij, 79*(2), 124-147. Gedownload op 12 maart 2017 van http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/64364/64364.pdf

Copple, C., Sigel, I. E., & Saunders, R. (1979). *Educating the young thinker: Classroom strategies for cognitive growth.* New York, NY: D. Van Nostrand.

Couzy, M. (2017, 1 februari). Meerderheid Amsterdamse docenten: integratie is mislukt. *Het Parool.* Geraadpleegd op http://www.parool.nl/amsterdam/meerderheid-amsterdamse-docenten-integratie-is-mislukt~a4456367/

Crul, M. (2016) Super-diversity vs. assimilation: How complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 42*(1), 54-68. doi:10.1080/1369183X.2015.1061425

Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Super-diversity: A new perpective on integration.* Amsterdam: VU University Press.

Crul, M., Uslu, G., & Lelie, Z. (2016). Superdiverse schoolklassen: Een nieuwe uitdaging voor docenten. In: R. Fukkink, & R. Oostdam (red.), *Onderwijs en*

opvoeding in een stedelijke context: Van startbewkaam naar stadsbekwaam. (p. 45–54). Bussum: Coutinho

Diazgranados, S., Dionne, M. O., & Selman, R. L. (2011). *The social perspective taking acts measure (SPTAM).* Unpublished manuscript, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, MA.

Diazgranados, S., Selman, R. L., & Dionne, M.O (2015). Acts of social perspective taking: A functional construct and the validation of a performance measure for early adolescents. *Social Development, 25*(3), 572-601. doi:10.1111/sode.12157

DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *Integratie op school: Meningen, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf.* Geraadpleegd op http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2017/01/Rapportage-Integratie-op-school-1-februari-2017.pdf

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of dolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(3), 215-225. doi:10.1177/0146167295213003

Fritzsche, P. (2001). Unable to be tolerant? In Farnen, R., Fritzsche, K., Kos, I., & Meyenberg, R. (red.), *Tolerance in Transition.* Oldenburg, Duitsland: Universität Oldenburg.

Hanson, M. J., Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Barnwell, D., & Beckman, P. (1998). The culture of inclusion: Recognizing diversity at multiple levels. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 185-209. doi:10.1016/S0885-2006(99)80032-5

Hunter, L., & Elias, M. (1999). Interracial friendships, multiculutral sensitivity, and social competence: How are they related? *Journal of Applied Developmental Psychology. 20*(4), 551-573. doi:10.1016/S0193-3973(99)00028-3

Ingleby, D. (2000). *Psychologie en de multiculturele samenleving: Een gemiste aansluiting?* Utrecht: CERES.

New, W. S., & Merry, M.S. (2014). Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory, 64*(3), 205-225. doi:10.1111/edth.12058

Onderzoek, Informatie en Statistiek. (2015). *Gebiedsanalyse 2015. Oud-West/De Baarsjes Stadsdeel West.* Geraadpleegd op https://www.ois.amsterdam.nl/nieuws/download/1373/gebiedsanalyse%205%20Oudwest%20De%20Baarsjes%202015.pdf

Onderzoek, Informatie en Statistiek. (2016). *Amsterdam in cijfers 2016*. Geraadpleegd op http://www.ois.amsterdam.nl/pdf/2016%20jaarboek%20amsterdam%20in%20cijfers.pdf

Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool: Onderzoek naar De Vreedzame School* (Proefschrift, Universiteit Utrecht, Nederland). Geraadpleegd op dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/276048/Pauw.pdf? sequence=1

Schiller, N., Çaglar, A., & Guldbrandsen, T. (2006). Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. *American Ethnologist, 33*(4), 612-633. doi:10.1525/ae.2006.33.4.612

Schiller, N., & Çaglar, A. (2013). Locating migrant pathways of economic emplacement: Thinking beyond the ethnic lens. *Ethnicities, 13*(4), 494-514. doi:10.1177/1468796813483733

Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice.* New York, NY: Russel Sage Foundation

Severiens, S. (2014). Professionele capaciteit in de superdiverse school [Oratie]. Geraadpleegd op http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-2011weboratie_Severiens.pdf

Smith, R., & Rose, A. (2011). The "cost of caring" in youths' friendships: Considering associations among social perspective taking, co-rumination, and empathetic distress. *Developmental Psychology, 47*(6), 1792-1803. doi:10.1037/a0025309

Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten.* Gent, België: Academia Press.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024-1054, doi:10.1080/01419870701599465

Wet op Primair Onderwijs. (1981, 2 juli). Geraadpleegd op 25-01-2017, op http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01#HoofdstukI

Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief.* Den haag: Wetenschappelijke Raad voor de Regering.

Bijlage A: Interviewleidraad verschillen tussen kinderen

[Mezelf voorstellen]

Ik wil graag een kort gesprekje met je hebben over kinderen in jouw klas en op jouw school. Ook zijn er vragen over kinderen die je in de toekomst gaat leren kennen. Ik ga ons gesprekje opnemen, maar dit is alleen voor mij. Na het gesprek zal ik de opname verwijderen en in mijn verslag zal ik je naam niet gebruiken. Niemand zal weten wat jij gezegd hebt. Heb je nog vragen voordat we beginnen?

1. Zou jij de kinderen op jouw school kunnen beschrijven?
2. Zou jij de kinderen uit jouw klas kunnen beschrijven?
3. Welke verschillen zijn er tussen kinderen in jouw klas?
4. Welke (van deze) verschillen kun je zien?
5. Zijn er ook verschillen tussen kinderen die je niet meteen kan zien? Welke dan?
6. Zijn er situaties waarin je merkt dat deze verschillen er zijn? Wanneer dan?
7. Wordt er op school wel eens over verschillen tussen kinderen gepraat? Op welke manier?
8. Wat vind je ervan dat sommige kinderen op school er anders uitzien dan jij?
9. Wat vind je dat je moet weten van je klasgenoten?
10. Wat zou je moeten weten van je toekomstige klasgenoten volgend jaar?

Bijlage B: Codeerschema interviews

- **Kinderen Sint Jan algemeen**
    - Omschrijven kinderen school
    - Omschrijven kinderen klas
- **Beschrijven verschillen**
    - Primaire reactie verschillen
    - Zichtbare verschillen
    - Niet zichtbare verschillen
- **Gedachten over verschillen**
    - Merken van verschillen
    - Omgaan met verschillen
    - Praten over verschillen
    - Gevoel over verschillen
- **Kennis over elkaar**
    - Kennis over klasgenoten
    - Kennis over toekomstige klasgenoten

Bijlage C: Vertaalde Social Perspective Taking Acts Measure (SPTAM)

De "Leerlingen als adviseurs: het oplossen van sociale situaties in school" onderzoek

Versie B

Leerlingen als adviseurs: Oplossen van sociale situaties in school

Op school kunnen kinderen dingen leren over lezen, rekenen, geschiedenis en techniek. Kinderen kunnen ook leren hoe je met elkaar omgaat en hoe je met elkaar moet praten. Dit onderzoek gaat over *situaties* die iedereen kunnen overkomen, zelfs jou. Ik ben geïnteresseerd in wat *jij* denkt over deze situaties en wat jij denkt dat kinderen van jouw leeftijd zouden doen in deze situaties. Veel kinderen hebben me verteld dat de verhalen in dit onderzoek net zo zijn als dingen die hen zijn overkomen. Ik hoop dat je mijn vragen interessant zal vinden.

- Er zijn geen goede of foute antwoorden op deze vragen.
- Elke leerling zal verschillende meningen, gedachten en gevoelens hebben over verschillende problemen of situaties. Ik ben geïnteresseerd in wat JIJ denkt.
- Probeer zo duidelijk en volledig mogelijk te antwoorden.
- Als je een vraag niet begrijpt, probeer deze dan toch te beantwoorden en schrijf dan een opmerking onder de vraag waarin je zegt dat je de vraag niet begreep.

Voordat we beginnen staan hier een aantal woorden die je misschien niet kent en de definities van deze woorden. Je kan deze woorden gebruiken als hulp bij dit onderzoek.

Aanraden: Dit woord betekent "voorstellen iets te doen". Als je ***aanraadt*** een vriend om advies te vragen, betekent dat dat jij denkt dat het een goed idee is om met een vriend te praten en te luisteren naar wat zij te zeggen hebben.

Situatie: Dit onderzoek gaat over verschillende dingen die leerlingen overkomen en die jou kunnen overkomen of in jouw school. Bijvoorbeeld, je kan jezelf in een ***situatie*** bevinden waar je gevraagd wordt advies te geven aan een vriend over hoe je je moet gedragen of reageren.

1. Jariah's rare gevoel voor stijl

Je hebt veel vrienden in je klas dit jaar en je geniet van school. In januari stelt je leraar een nieuwe leerling voor aan de klas, Jariah, wiens familie kort geleden aangekomen is uit een stad ver weg. Jariah's haarstijl is erg raar. Ook vind niemand in de klas de muziek leuk waarnaar Jariah luistert. Sommige leerlingen plagen Jariah, omdat ze vinden dat Jariah raar is. Casey is een leerling die veel vrienden heeft en goed overweg kan met de meeste klasgenoten. Casey heeft de situatie geobserveerd en weet niet wat hij moet doen. Casey vraagt verschillende mensen om advies.

Ali is een leerling die onlangs gepest werd door andere leerlingen, maar ze heeft een manier gevonden om het probleem op te lossen.

a. Wat denk jij dat **Ali** aan Casey zou aanraden?

b. Waarom denk je dat **Ali** dit advies zou geven?

c. Wat kan er misgaan met **Ali**'s advies?

Sam is een leerling die vaak omgaat met de pesters.

a. Wat denk jij dat **Sam** aan Casey zou aanraden?

b. Waarom denk je dat **Sam** dit advies zou geven?

c. Wat kan er misgaan met **Sam'**s advies?

Je hebt nu nagedacht over wat andere mensen aan Casey zouden aanraden. Denk nu over wat **jij** zou zeggen tegen Casey. Stel je voor dat Casey naar jou komt en vraagt: “Wat moet ik doen?”

a. Wat zou jij aanraden aan Casey?

b. Waarom zou je dat advies geven aan Casey?

c. Wat kan er misgaan met jouw advies?

2. Het dagboek

Lee is een leerling die vaak buitengesloten wordt bij spelletjes in de pauze, omdat anderen vinden dat Lee niet in de groep past. Op een dag vind **Terry** het dagboek van Lee, waarin hij veel persoonlijke informatie heeft geschreven. Terry en andere leerlingen lachen als ze het dagboek hardop voorlezen en bespreken hoe ze iedereen de geheimen van Lee gaan vertellen. **Rene** is een leerling die kort geleden door zijn klasgenoten is gekozen als klassenhoofd. Hij werkt met andere leerlingen en leraren samen om van de school een betere plek te maken. Rene heeft de situatie geobserveerd en weet niet wat hij moet doen. Rene zoekt naar advies.

Carson is een leerling die vaak wordt gepest door anderen.

a. Wat denk jij dat **Carson** aan Rene zou aanraden?

b. Waarom denk je dat **Carson** dit advies zou geven?

c. Wat kan er misgaan met **Carson's** advies?

Andy is een van de leerlingen die gelachen heeft over het dagboek van Lee.

a. Wat denk jij dat **Andy** aan Rene zou aanraden?

b. Waarom denk je dat **Andy** dit advies zou geven?

c. Wat kan er misgaan met **Andy's** advies?

Beeld je nu in dat Rene naar jou toe komt en vraagt: “Wat moet ik doen?”

a. Wat zou **jij** aanraden aan Rene?

b. Waarom zou **jij** dit advies geven?

c. Wat kan er misgaan met **jouw** advies?

Bijlage D: Interviewleidraad kinderen focus groep

Informatie

Jullie gaan een aantal kinderen interviewen over verschillende onderwerpen die bij burgerschap horen.
In het schema hieronder kun je zien of je een jongen of een meisje moet interviewen en uit welke groep. Je mag zelf kinderen uitkiezen uit die groep. Het is belangrijk wel te **vragen** of ze mee willen doen. Het interviewen moet op een rustige plek gebeuren, dus denk hier ook van te voren over na.

Hieronder staat een planning die je kunt invullen:

Jouw naam	**Wie?**	**Wanneer?**	**Waar ga je interviewen?**
1.	Jongen uit 8a: ……..		
1.	Meisje uit 8a: ……		

Als je het interview doet, neem je hem op. Na het interview luister je nog eens rustig terug of je alles goed onthouden en opgeschreven hebt.
We gaan de resultaten bespreken op **donderdag 13 april.** Voor donderdag 13 april moeten de interviews dus afgenomen zijn!
Denk ook zelf na over de antwoorden op de vragen. Wat vind jij belangrijk? Je mag ook jouw mening laten horen tijdens de volgende bijeenkomst.

Vragenlijst kinderen 1a

Naam interviewer (jouw naam):
Naam geïnterviewde:

1. Ben je een jongen of een meisje?
   - ☐ Jongen
   - ☐ Meisje
2. Hoe oud ben je?
   …….. jaar
3. In welke groep zit je?
   Groep …….

In de klas zijn er wel eens discussies. Bij een discussie is niet iedereen het met elkaar eens.

4. Voel jij je fijn genoeg in de klas om alles te zeggen wat je denkt?

   _____
   _____

   Zo ja: Hoe reageren kinderen als jij ergens je eigen mening over geeft?
   Zo nee: Waarom niet?

   _____
   _____
   _____

5. Wat vind je ervan als je klasgenoot iets anders denkt dan jij?

   _____
   _____
   _____
   _____

6. Wat gebeurt er in jouw klas als kinderen verschillende meningen hebben? Wat doet de juf en wat doen de kinderen?

   _____
   _____
   _____
   _____

Kinderen in de klas verschillen van elkaar. Er zijn kinderen die thuis een andere taal spreken. Er zijn jongens en meisjes. Er zijn kinderen die met twee ouders

wonen, een vader en moeder, of twee vaders of twee moeders, of één ouder. Er zijn kinderen waarvan de ouders veel geld hebben en kinderen waarvan de ouders minder geld hebben. Er zijn kinderen die niet gelovig zijn en die gelovig zijn en dan zijn er ook weer verschillende geloven. De volgende vragen gaan over deze verschillen.

7. Wat vind jij dat je van je klasgenoten zou moeten weten?

   _____
   _____
   _____
   _____

8. Wat wordt er in de klas gedaan om verschillen tussen kinderen te bespreken? Kun je voorbeelden noemen?

   _____
   _____
   _____
   _____

9. Zou je graag nog meer willen leren of weten over kinderen uit je klas? Zo ja, wat dan?

   _____
   _____
   _____
   _____

10. Probeer eens iets te bedenken wat niemand uit je klas van jou weet. Dit hoef je niet tegen mij te vertellen, maar houdt het in je hoofd. *[geef even tijd]*. Vind je dat dit iets is wat andere kinderen van jou zouden moeten weten? Zo ja: hoe kunnen we ervoor zorgen dat we meer over elkaar te weten komen?

    _____
    _____
    _____
    _____

11. Wat zou je moeten weten over (verschillen tussen) mensen op de wereld? Wat zou je daar nog over willen leren?

    _____
    _____
    _____
    _____

Op de Sint Janschool werken we met de waarden bewust, betrokken en betrouwbaar.

12. Hoe helpt ‘bewust, betrokken, betrouwbaar’ jou bij het omgaan met andere kinderen?

_____
_____
_____
_____

13. Wordt er in jouw klas veel aandacht besteed aan ‘bewust, betrokken, betrouwbaar’? Hoe dan?

_____
_____
_____
_____

14. Wat zou er nog moeten gebeuren zodat ‘bewust, betrokken, betrouwbaar’ jou nog beter kan helpen?

_____
_____
_____
_____

Bijlage E: Topiclist focusgroep

1. Zijn de interviews gelukt?
2. Heb je ze nog een keer teruggeluisterd?

We gaan er een gesprek over hebben. Ik heb wat opvallende dingen gevonden in jullie interviews, waar ik over wil praten. Jullie mogen ook vragen stellen aan elkaar of je mening geven als je het ergens niet mee eens bent. Belangrijk is dat we elkaar laten uitspreken. Er is dus maar 1 persoon aan het woord.

3. Alle kinderen gaven aan dat ze alles konden vertellen wat ze willen in de klas. Hier wordt meestal positief op gereageerd. Zien jullie dit ook terug in de klas? Hoe dan? Zijn er ook dingen die je niet kan zeggen?
4. Wat is ervoor nodig dit wel te kunnen bespreken?
5. Ik zie vaak dat bij een meningsverschil er vaak een discussie of gesprek ontstaat. Hoe ziet dit eruit? Hoe gaan deze discussies? Hoe laat je zien dat je respect hebt voor de mening van de ander?
6. Als je een meningsverschil hebt terwijl de juf er niet bij is, hoe los je dat dan op? Hoe voorkom je dat er ruzie komt? Wat is daarvoor nodig? Hoe kun je elkaar beter begrijpen of goed een discussie voeren?
7. Op de vraag ‘wat vind jij dat je van je klasgenoten moet weten?’ werd heel vaak geantwoord: ‘hoe hun leven eruit ziet’ of ‘hoe kinderen zich (thuis) voelen’. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we dit van elkaar te weten komen? Wat zou jij daarvoor willen van de school, klas of juf?
8. Over andere mensen op de wereld willen kinderen weten wat ze eten, wat ze meegemaakt hebben, talen en hoe hun leven eruit ziet. Wat zouden jullie graag willen weten over mensen op de wereld?
9. Hoe zou de school ervoor kunnen zorgen dat je over deze dingen kan leren of gebeurt dat al?
10. Kun je uitleggen wat de 3b’s zijn en waar ze voor staan en waarvoor ze gebruikt worden?
11. Kinderen geven aan dat aan het begin van het jaar veel aandacht is voor de 3b’s maar daarna niet meer. Is dit bij jullie ook zo?
12. Kinderen geven aan dat het ze wel kan helpen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat er meer aandacht voor de 3b’s is en dat we ze gaan gebruiken?

Bijlage F: Codeerschema focusgroep

- **Mening geven**
    - Mening durven geven
    - Oefenen mening geven
    - Meningsverschillen
- **Kennis over anderen**
    - Leren over klasgenoten
    - Weten van anderen
    - Leren over anderen
- **3B's**
    - Aandacht 3B's
    - Activiteiten 3B's

Bijlage G: Samenvatting voor de school

Diversiteit vanuit het perspectief van de leerling

Bachelorscriptie Joyce Standaert
Universitaire Pabo van Amsterdam

Aanleiding

De school is veel veranderd en heeft inmiddels veel diversiteit. Niet alleen veel sociaal-culturele en etnische verschillen (zoals etniciteit, religie), maar daarnaast nog veel andere verschillen (zoals SES, gezinssamenstelling). De vragen waarmee dit onderzoek is begonnen is dan ook in hoeverre diversiteit nog leeft in de school, hoe de leerlingen diversiteit beleven en of de school daar nog iets mee zou moeten.

Uiteindelijk zijn er drie onderzoeksvragen geformuleerd, die hieronder in een korte samenvatting beschreven zullen worden samen met de resultaten.

Onderzoeksvraag 1: Hoe kijken leerlingen van de Sint Janschool naar onderlinge verschillen en hoe benoemen zij deze?

Dit is onderzocht door een aantal kinderen uit de groepen 7 en 8 te interviewen. Er is gekeken naar welke verschillen zij benoemden en daaruit bleek dat er maar 2 kinderen waren die sociaal-culturele en etnische verschillen benoemden. De rest van de kinderen benoemden verschillen in karakter, gedrag en wat kinderen leuk vinden. Dit lijkt voor hen dus veel belangrijker te zijn. Verder gaven de kinderen aan verschillen alleen te willen weten om elkaar te kunnen helpen of respecteren.

Onderzoeksvraag 2: In hoeverre kunnen leerlingen van de Sint Janschool zich in een ander verplaatsen? Zijn daarbij verschillen tussen groepen kinderen te identificeren?

Voor deze onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van de schrijfopdracht ‘Social Perspective Taking Acts Measure’, welke is afgenomen in alle groepen 7 en 8. Met dit instrument kregen kinderen punten op drie subschalen van perspectief innemen:

1) Erkenning: beschrijven van verschillende actoren die bij de situatie zijn betrokken
2) Verwoording: verwoorden van gevoelens, gedachten en acties van verschillende actoren in de situatie
3) Positioneren: rollen en omstandigheden van een actor meenemen om te onderbouwen waarom een actor bepaalde dingen zegt, voelt of doet.

Hieruit bleek dat vergeleken met de Amerikaanse resultaten kinderen op de Sint Jan vooral op positioneren extreem veel lager scoorden. Ook was er een lagere score op erkenning. Bij verwoording was geen verschil.

Daarnaast is er gekeken naar verschillen tussen:

- Jongens en meisjes → Geen significante verschillen
- Leeftijd → Geen significante verschillen
- Groepen → Een van de groepen 7 scoorde lager dan de groepen 8

Onderzoeksvraag 3: Wat zouden leerlingen van de Sint Janschool graag willen leren van de leerkracht en in de context van de school en/of klas, om het omgaan met diversiteit en multiperspectiviteit te bevorderen?

Samen met de kinderen van groep 8b heb ik een focusgroep gehouden: ik ben met zes kinderen in gesprek gegaan over drie hoofdonderwerpen.

Mening geven

De kinderen gaven aan dat sommige kinderen het nog lastig vinden om hun mening te geven en dat ze hier graag nog mee wilden oefenen door meer te debatteren en discussies te houden in de klas. Daarmee kunnen zij ook weer oefenen met het perspectief innemen van onderzoeksvraag 2.

Meer weten over elkaar en andere mensen op de wereld

De kinderen gaven aan van elkaar (dus klasgenoten) te willen weten hoe hun leven eruit ziet en hoe de kinderen zich voelen. De ideeën die hiervoor werden aangedragen waren:

- Iedereen een presentatie over zichzelf, dus bijvoorbeeld gewoontes, iets uit hun religie, cultuur, thuis, etc.
- Schoolkamp om elkaar beter te leren kennen. Het schoolkamp zou dan vervroegd kunnen worden naar groep 6 of 7 zodat de kinderen er langer profijt van hebben.
- Tweetalgesprek over een persoonlijk onderwerp

Over andere mensen op de wereld wilden kinderen onder andere weten welke gewoontes er zijn, hoe de cultuur is ontstaan en hoe andere mensen leven. Dit willen zij bereiken door:

- Thema's over culturen
- Een ouder uitnodigen die niet in Nederland is geboren om iets te vertellen over zijn/haar cultuur, gewoontes of religie.

Bewust, Betrokken, Betrouwbaar

Hierbij kwam vooral naar voren dat er in het begin van het jaar altijd veel aandacht is voor de 3B's, maar dit na een aantal weken wegzakt. Tips van de kinderen uit de focusgroep:

- Stickers voor 3B's uit blijven delen gedurende het jaar, zodat kinderen eraan herinnerd blijven worden.
- Speurtocht door de school waarbij verschillende situaties voorkomen waarbij je bewust, betrokken of betrouwbaar moet zijn.
- Bij de evaluatie van de dag kan de leerkracht ook bewust, betrokken, betrouwbaar meenemen. ("Wie is er vandaag betrouwbaar geweest? Hoe dan?")

Voor het volledige onderzoeksverslag, meer theoretische achtergrond, vragen, tips of opmerkingen mag gemaild worden naar: joycestandaert@gmail.com