

**Een kwestie van perspectief?
Etniciteit en cultuur in conflicten op scholen
voor basis en voortgezet onderwijs**

E. Roede, S. Karsten en Y. Leeman
mmv M. Boogaard, H. Radstake en A. Veen

**Een kwestie van perspectief?
Etniciteit en cultuur in conflicten op scholen
voor basis en voortgezet onderwijs**

Uitgave:

Nicis Institute
Laan van N.O. Indië 300
Postbus 90750
2509 LT Den Haag
T +31 (0)70 344 09 66
F +31 (0)70 344 09 67
info@nicis.nl
www.nicis.nl

Auteurs:

E. Roede, S. Karsten en Y. Leeman
mmv M. Boogaard, H. Radstake en A. Veen

(Eind)redactie

Josine Boven

Oplage: 250

Woord vooraf

Deze studie gaat in op de verhoudingen tussen verschillende etnische groepen in en rondom scholen. Momenteel bestaat er in brede kring grote zorg over de omgang tussen leerlingen uit verschillende etnische groepen (de zogenaamde interculturele verhoudingen). Uit eerdere explorerende studies in Amsterdam bleek dat de interculturele verhoudingen tussen leerlingen op de meeste onderzochte scholen volgens de leerkrachten weliswaar redelijk tot goed zijn, maar dat er in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs buiten lessen sprake is van groepsvorming op basis van etniciteit en dat er duidelijk ook sprake was van incidenten op enkele scholen.

Naar aanleiding van deze onderzoeken is door de Tweede Kamer aan de minister gevraagd naar onderzoek om de Amsterdamse studies te verbreden en te verdiepen. Dit om inzicht te krijgen in de interculturele verhoudingen op scholen in grote steden, middelgrote steden en landelijke gebieden en in interventies die interculturele verhoudingen positief beïnvloeden. Aan Nicis Institute is gevraagd om dit onderzoek uit te voeren. Het feitelijke onderzoek is in overleg met Nicis Institute vanuit het Stedelijke Innovatie Programma (STIP) uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

In de periode maart – juni 2007 is bij scholen voor primair en voortgezet onderwijs in Nederland nagegaan in hoeverre etniciteit en cultuur van leerlingen een rol spelen bij conflicten en spanningen op scholen. Het onderzoek is uitgevoerd door een groep onderzoekers van het SCO-Kohnstamm Instituut, die bij het verzamelen van de gegevens werd geholpen door een groep studenten Pedagogiek en Onderwijskunde in de laatste fase van hun bachelor opleiding. Het onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van de scholen. Die medewerking is in belangrijke mate het gevolg van de grote en volhardende werving door Fleur Boesveldt en Josha Velkers.

Amsterdam, maart 2008

Sjoerd Karsten

1. Achtergrond en probleemstelling

Uit recent onderzoek op Amsterdamse scholen (Stichting voorbeeld 2005a en b) blijkt dat medewerkers van basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs over het algemeen tevreden zijn over de interculturele verhoudingen onder schooltijd. Vier van de 25 bezochte basisscholen vinden dat de interculturele verhoudingen moeten verbeteren. Op twee van deze scholen hebben leerlingen antiwesterse of racistische denkbeelden en/of sluit de dominante etnische groep – hier Marokkaanse jongens – kinderen met andere etniciteit structureel buiten. Het voortgezet onderwijs vertoont een vergelijkbaar beeld. Op 21 van de 25 bezochte scholen is sprake van redelijk tot goede interculturele verhoudingen tussen leerlingen. Op vier scholen is het beeld minder positief. Op drie scholen is met enige regelmaat sprake van kortstondige spanningen tussen etnische groepen. Op één van de scholen zijn de interculturele verhoudingen tussen leerlingen structureel slecht. In het voortgezet onderwijs hebben internationaal terrorisme en de polarisatie in het debat over de multiculturele samenleving en integratie volgens de medewerkers geen duidelijke invloed op de omgang tussen de leerlingen. Wel constateren de medewerkers dat de band van moslimleerlingen met leraren, school en samenleving door die gebeurtenissen onder spanning is komen te staan.

De medewerkers constateren zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs en in het beroepsonderwijs dat de leerlingen na de les en na schooltijd voornamelijk omgaan met leerlingen van de eigen groep. De groepen worden gemarkeerd door etnische en sociaal-economische scheidslijnen.

Wanneer leerlingen – en leraren – vrijwel dagelijks met elkaar omgaan, dan ervaren zij regelmatig onenigheden en bij tijd en wijle regelrechte vijandigheid. Pesten en plagen door leerlingen, van andere leerlingen en van leraren, grenzen verkennen en overtreden, ruzies en partij kiezen voor of tegen anderen zijn zeker in de puberteit eerder gewoon dan een uitzondering. Ook leraren zijn niet altijd onbevooroordeeld naar leerlingen toe. Conflicten zijn een essentieel kenmerk van menselijke interactie, waar die ook plaatsvindt. Op school kan dit zijn in verplicht en in vrijwillig verband, zoals in het klaslokaal en daarbuiten in de gang, op het schoolplein of in de buurt van de school. Hoe de betrokken leraren en leerlingen omgaan met tegengestelde opvattingen en onenigheden bepaalt of we uiteindelijk al dan niet van problemen in de onderlinge verhoudingen op scholen kunnen spreken. In dit onderzoek gaat het er om of en in welke mate op scholen etnische en culturele factoren bij conflicten een rol spelen.

In recente wetenschappelijke benaderingen van de ontwikkeling van conflicten en het oplossen hiervan worden conflicten steeds vaker opgevat als processen (Rubin e.a., 1994). Deze procesdefinitie ligt ten grondslag aan diverse interventie- en diagnose-instrumenten (De Dreu, 2005a). Het conflictproces in deze benadering begint bij iemands constatering dat het eigen belang of de eigen inzichten, meningen en interpretaties strijdig zijn met die van één of meerdere anderen, zoals medeleerlingen, leraren of andere jongeren buiten de school. Gegeven dat mensen hechten aan hun eigen belangen, inzichten, meningen of interpretaties ligt het voor de hand dat de constatering dat er sprake is van strijdigheid als onplezierig, frustrerend en stressvol wordt ervaren. In dat geval spreken we van een conflictervaring. Deze ervaringen kunnen variëren naar kwesties en de kenmerken van personen die betrokken zijn.

In het algemeen hebben mensen de behoefte frustrerende en stressvolle situaties te veranderen. De ervaren strijdigheid leidt dan ook tot allerlei activiteiten gericht op het hanteren van de conflictsituatie. Dit wordt conflicttherapie genoemd. Vier verschillende soorten strategieën worden gewoonlijk onderscheiden in hoe mensen omgaan met conflictsituaties:

- De ander jouw standpunt proberen op te leggen – door afdwingen, dreigementen, bluffen;
- Het standpunt van de ander overnemen – door concessies te doen, accepteren van het standpunt van de ander;

- Vermijden van conflicten – door het conflict te ontkennen of het belang ervan te bagatelliseren;
- Oplossen, tot een vergelijk komen – door uitwisseling van informatie over de eigen positie, zoeken van winst voor beide partijen, en dergelijke.

Hierbij – en ook in veel andere publicaties over het omgaan met conflictsituaties – wordt er min of meer impliciet vanuit gegaan dat het oplossen van een probleem ‘beter’ is dan de andere strategieën. Mogelijk heeft dat te maken met de aandacht voor conflicten in arbeidssituaties en de gerichtheid op effectiviteit. Het is heel goed mogelijk om zeker in het onderwijs vermijden of ontkennen van conflicten ook te zien als prosociale strategieën, vooral als dat gebeurt op grond van inzicht in de conflictsituatie (Meyer en Farrell, 1998).

Conflicthantering door de ene partij roept reacties op bij de andere partij en deze reacties versterken of verzwakken de eerder waargenomen strijdigheid tussen eigen belangen, inzichten, meningen of interpretaties en die van de andere partij of partijen.

Deze interactie gaat net zolang door totdat één van de partijen zich gewonnen geeft, het veld ruimt, de andere partij overtuigt en gelijk krijgt of tot er in gezamenlijkheid een oplossing wordt gevonden waar beide goed mee kunnen leven. Dit zijn mogelijke conflictuitkomsten. Deze zijn vaak niet negatief, maar soms wel.

Het grote voordeel van het opdelen van het conflictproces in conflictervaringen, conflicthantering en conflictuitkomsten, is dat de vraag waar het conflict over gaat losgekoppeld wordt van de vraag hoe partijen met het conflict omgaan. Dit wordt dan weer losgekoppeld van de vraag welke (mogelijke) uitkomsten partijen (kunnen) bereiken. Kortom, de opdeling in drie componenten bevordert een fijnzinniger analyse van conflicten - en helpt daardoor ook bij een meer gerichte interventie.

Voor de bestudering van de rol van etniciteit en cultuur bij conflicten op school is onze focus gericht op de drie eerder onderscheiden componenten bij conflicten: kwesties (conflictervaring), reacties (conflicthantering) en uitkomsten (conflictuitkomsten). Van elk van deze componenten is de vraag of zij gerelateerd is aan de etnische of culturele herkomst van één of meerdere conflictpartijen. Daarmee is dit onderzoek niet alleen goed afgebakend van het door het WODC geëntameerde onderzoek naar interetnische contacten, maar kunnen we ook onderscheid maken tussen algemene conflictsituaties in en rond scholen en aan etnische herkomst gerelateerde kwesties en reacties. ‘Etniciteit’ en ‘cultuur’ worden hierbij niet gebruikt als te onderscheiden begrippen, hoewel dat in principe wel mogelijk is (Brinkman, 2007). Etniciteit verwijst daarbij dan meer naar de groep waarvan men (door geboorte) deel uitmaakt, cultuur naar het specifieke stelsel van normen en waarden en daarbij behorende codes. Dit subtiele onderscheid lijkt voor dit onderzoek niet echt van belang te zijn. Het gaat er in dit onderzoek om in hoeverre in conflictsituaties etniciteit of cultuur een rol spelen.

In het onderzoek staan de volgende drie clusters van onderzoeksvragen centraal:

1. Over welke kwesties en met welke regelmaat ontstaan conflicten tussen individuen of groepen individuen (leerling-leerling; leerling-leraar/ondersteunend personeel; leraar-leraar) op etnisch-heterogene scholen die door één van betrokkenen gerelateerd worden aan de etnische herkomst van een of meerdere conflictpartijen?
2. Op welke wijze is en wordt in de hoofden, gedrag of met interventies gereageerd op conflicten door betrokkenen en verantwoordelijke derden (schoolleiding; leraren)? Wat zijn in het recente verleden (afgelopen drie jaar) de mate van escalatie en de aard van reacties geweest?
3. Welke consequenties hebben de verschillende conflicten gehad? Is er een relatie te leggen tussen uitkomsten aan de ene kant en de interventies door de school (schoolleiding; leraren) anderzijds? Is er beleid om (escalatie van) conflicten te voorkomen?

2. Opzet en uitvoering van het onderzoek

Gezien de omvang van de totale populatie van scholen in Nederland (rond 8000 scholen primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs is een *random* steekproef de aangewezen weg om een representatief beeld te krijgen van hoe vaak en over welke kwesties conflicten op scholen voorkomen (onderzoeksvraag 1). Deze aanpak past echter niet goed bij de verdieping van het onderzoek: inzicht krijgen in de oorzaken, mechanismen en interventies (onderzoeksvragen 2 en 3). Bovendien leert de ervaring dat een grootschalig survey weinig oplevert vanwege het vertrouwelijke karakter van veel kwesties. Schoolleidingen geven bijvoorbeeld niet graag aan dat er ernstige conflicten hebben plaatsgevonden. In het onderzoek is daarom gericht gezocht naar scholen met conflicten die een etnische of culturele kant lijken te hebben en waar deze conflicten geëscaleerd zijn en scholen in vergelijkbare omstandigheden (wat betreft gemeente en leerlingenpopulatie) waar conflicten niet zijn geëscaleerd. Het onderscheid tussen wel geëscaleerd en niet geëscaleerd is nodig omdat er op grond van de procesbenadering van conflicten vanuit wordt gegaan dat er op scholen altijd wel conflicten spelen in de interacties tussen leerlingen en leraren. Soms ontwikkelen deze processen zich niet goed en leiden ze tot negatieve uitkomsten. Een belangrijke vraag in dit onderzoek is hoe het komt dat tegenstellingen soms een negatieve uitkomst hebben en welke rol de school hierbij speelt.

Op de scholen is een deels kwalitatief en deels kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Leraren, directeuren, ander personeel en leerlingen zijn geïnterviewd aan de hand van een gestructureerde interviewleidraad. Bij leerlingen zijn ook vragenlijsten afgenomen.

De onderzoeksgroep

Op grond van beschikbare databestanden van de scholen in Nederland is een overzicht gemaakt van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie. Voor de vier grote gemeenten (Den Haag, Amsterdam, Utrecht en Rotterdam), vijf willekeurig gekozen gemeenten van de G27 en drie plattelandsgemeenten zijn vervolgens de scholen geselecteerd met minimaal 25% 'allochtone' leerlingen.¹ Het was de bedoeling om in totaal 60 scholen te selecteren voor het onderzoek: 30 met een geëscaleerd conflict en 30 waar dat niet het geval is. Alle in aanmerking komende (gemengde) scholen voor voortgezet onderwijs (vo) en een willekeurige selectie van de scholen voor primair onderwijs (po) zijn gebeld met de vraag of men bereid was mee te werken aan een onderzoek naar de verhoudingen tussen verschillende etnische/culturele groepen leerlingen. Indien men bereid was, is gevraagd of zich op de school de afgelopen tijd incidenten hebben voorgedaan waarbij sprake was van geëscaleerde conflicten met een etnische of culturele kant. Van de 250 scholen waarmee daadwerkelijk contact met de leiding is geweest, hebben uiteindelijk 32 scholen meegedaan aan het onderzoek. Bij 11 van de 32 scholen was sprake van een geëscaleerd conflict waarbij volgens de school etniciteit of cultuur een rol speelde. Bij 21 scholen was er geen specifiek geëscaleerd conflict. De verdeling van de 32 scholen over de drie onderscheiden groepen naar situering van de school staat in tabel 1.

Tabel 1. Samenstelling van de onderzoeksgroep

	vo conflict	vo geen conflict	po conflict	po geen conflict	totaal
G4	5	8	2	3	18
G27	2	5	2	5	14
overige gem.	-	-	-	-	-
totaal	7	13	4	8	32

¹ Aanvankelijk is getracht om de scholen met conflicten te vinden op grond van berichten in de media en beschikbare kennis bij collega wetenschappers en diverse instellingen. Dit leverde een erg korte lijst (ongeveer 14 scholen). Met het oog op te verwachten niet-deelname van een aantal scholen is vervolgens getracht om de mogelijk voor het onderzoek interessante scholen te selecteren door de koppeling van de 40 'probleemwijken' en de etnische/culturele heterogeniteit van de leerlingenpopulatie. Ook dit bleek niet goed uitvoerbaar – vooral niet voor het voortgezet onderwijs.

Uit de vele telefonische contacten met de scholen bleek dat veel scholen zeer geïnteresseerd waren in het onderzoek. De voornaamste reden voor de 218 scholen om toch niet mee te doen, was dat veel scholen bij de telefonische werving in april, mei en juni aangaven hun maximum aan onderzoek voor het schooljaar 2006-2007 al te hebben bereikt. Veel scholen blijken aan het begin van het schooljaar (september/oktober) vast te stellen aan hoeveel onderzoek wordt meegedaan. Zodra dat aantal wordt bereikt stopt men. Een veelgehoorde opmerking was dat men zeker zou meedoen als het onderzoek zou worden gedaan of zou worden aangekondigd aan het begin van het schooljaar.

Ook gaf een aantal scholen aan dat zij op het betreffende onderwerp al hadden meegedaan aan onderzoek en nog een onderzoek voor de school 'dus' niet zo interessant is.

Gezien het grote tijdsbeslag van de werving van de scholen voor primair en voortgezet onderwijs zijn in het onderzoek geen mbo opleidingen betrokken.

Respondenten

Per schoollocatie waar conflicten hebben plaatsgevonden is aan de hand van een korte vragenlijst (zie onder instrumenten) gesproken met leerlingen die betrokken waren bij het betreffende conflict. Ook is gesproken met andere leerlingen uit dezelfde groepen/klassen. Op de scholen zonder een duidelijk conflict is gesproken met een willekeurig aantal (door de school geselecteerde) leerlingen. Hierbij is dezelfde korte vragenlijst gebruikt.

In de laatste fase van het onderzoek kort voor de zomervakantie bleken leerlingen op een aantal scholen al niet meer aanwezig om een gesprek te houden. Op één school vond de leiding het niet verantwoord om met de leerlingen te praten over het incident. In totaal is op zes van de 32 scholen niet met leerlingen gesproken. Het gata dan om vijf vo (drie met en twee zonder geëscaleerd conflict); één po (zonder geëscaleerd conflict).

Op de scholen is tevens gesproken met betrokken leraren en indien aan de orde met betrokken ondersteunend personeel.

Op alle scholen is gesproken met de schoolleiding.

Instrumenten

Voor het verzamelen van de gegevens is gebruik gemaakt van gestructureerde interviews en vragenlijsten.

De interviews

Bij leerlingen, leraren, ondersteunend personeel en schoolleiding is steeds dezelfde basisopzet gevolgd voor de interviews. De interviews zijn gericht op het in kaart brengen van de processen bij conflicten en spanningen waarbij etniciteit of cultuur in het geding is. Deze conflicten en spanningen worden gezien als processen die zich in de tijd ontwikkelen. Daarbij komen aan de orde:

- de aanleiding en de aard van de incidenten;
- de reacties;
- de consequenties en gevolgen

Steeds werden de perspectieven van leerlingen, medewerkers en schoolleiding onderzocht.

Bij elk van deze drie componenten maakte de interviewer steeds in eigen woorden een korte *verhalende beschrijving* van het conflict. Deze beschrijving vat samen wat er precies is voorgevallen. Om te bereiken dat in alle gesprekken voldoende informatie werd verzameld en dat steeds dezelfde informatie werd verzameld is gebruik gemaakt van een gespreksleidraad met een aantal vaste antwoordcategorieën (zie bijlage 1).

De antwoordcategorieën zijn bedoeld als hulpmiddel zodat bij de interview nagegaan kon worden of alle informatie was verzameld. Welke antwoordcategorieën in een specifiek interview werd gebruikt, hing af van de soort conflicten ('interpersoonlijk', 'met de school') en vooral ook van de betrokkenen. Wel zijn steeds de aanleiding/aard van de conflicten/spanningen, de reacties en de consequenties aan de orde gesteld. De antwoordcategorieën betreffen onderscheidbare aspecten, maar zijn niet voldoende voor een dekkende beschrijving van conflicten. Om de interviewers inhoudelijk voor te bereiden op mogelijke conflicten is vooraf een lijst gemaakt met voorbeelden van conflicten met een etnische/culturele kant (zie bijlage 2).

Voor de verslaglegging van de interviewgegevens is gebruik gemaakt van een 'Vastleggingsformulier' (zie bijlage 1B).

De interviews zijn op de scholen afgenomen door studenten Pedagogiek en Onderwijskunde in de laatste fase van hun bacheloropleiding. De studenten zijn vooraf getraind in het gebruik van de interviewopzet en in de bejegening van de geïnterviewden.

De vragenlijsten

De vragenlijsten zijn bedoeld om op school en klas/groepsniveau een aantal factoren in kaart te brengen waarvan verwacht wordt dat zij het inzicht vergroten in de vraag waarom op de ene school wel en op de andere school geen sprake is van ernstige of interetnische/interculturele conflicten en spanningen die escaleren. De keuze van de instrumenten is gebeurd op grond van de ervaringen in eerder onderzoek van de betrokken onderzoekers.

De leerlingen

Bij leerlingen uit de klas(sen) en groep(en) waarmee werd gesproken is door de eigen docent een anonieme vragenlijst afgenomen (zie bijlage 3). Naast een aantal achtergrondvariabelen wordt in de vragenlijst met een aantal Likerttype schaaltes gevraagd naar:

- Binding aan de school;
- Sfeer in de klas;
- Sfeer op school;
- Gevoel van veiligheid op school.

De gebruikte schalen zijn ontleend aan het promotieonderzoek van Radstake (in voorbereiding). De keuze van de specifieke schalen is gebaseerd op de ervaringen en eerste bevindingen in dat onderzoek.

De school (leraren, ondersteunend personeel, directie)

Bij de interviews met 'de school' is door de interviewer van de school vastgelegd:

- Omvang van de school/vestiging;
- Richting/denominatie;
- Situering (grote stad, middelgrote stad, platteland);
- Lesaanbod/schooltype;
- Samenstelling docententeam (met name aantal en omvang naar verschillende etnische/culturele groepen);
- Leerlingpopulatie (met name aantal en omvang van verschillende etnische/culturele groepen);
- Mate waarin verschillende groepen leerlingen 'mixen'
 - Tijdens de les bij onderwijs
 - Buiten de les.

En wat betreft het eventuele gebruik van methoden, programma's of werkwijzen op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen:

- Het gebruik van een methode, programma of werkwijze voor leerlingen/docenten op het terrein van interpersoonlijke relaties;
- Het gebruik van een methode of programma op het terrein van omgaan met conflicten;
- Het gebruik van een methode of programma voor intercultureel onderwijs;
- Specifiek beleid ten aanzien van omgaan met inter-etnische/inter-culturele verhoudingen/conflicten (voor docenten, leerlingen, ouders,...).

3. Resultaten

Eerst worden heel kort de elf geëscaleerde conflicten omschreven. Daarna wordt voor de geëscaleerde conflicten beschreven hoe deze verliepen: de kwesties waarmee de conflicten begonnen (de conflictervaringen), de reacties (conflicthantering) en de (conflict)uitkomsten. Bij elk van deze drie componenten van de conflicten wordt ingegaan op de vraag in hoeverre etnische of culturele factoren een rol spelen. Tenslotte worden de bevindingen beschreven van de vergelijkingen tussen de scholen met en de scholen zonder geëscaleerd conflict.

3.2 De elf geëscaleerde conflicten

- A. Jongen gaat in de beleving van een groep jongeren te vrij om met meisje via MSN. Groep Marokkaanse jongens uit de buurt neemt de jongen te grazen (op plein buiten school). Klasgenoten proberen jongen te beschermen. Jongen ligt twee weken in het ziekenhuis. School belt de politie. Uiteindelijk krijgen drie jongens celstraf. Nu is er een explicieter veiligheidsbeleid, er is een zorgcoördinator aangesteld, politie geeft lessen in onderbouw.
Havo 4, G4, veel en diverse etnische groepen, geen beleid.
- B. Drie Turkse meisjes doen bij een excursie bij het verlaten van de school hun hoofddoek op (op school zijn hoofddoeken verboden). Docente vraagt om hoofddoeken af te doen, maar legt zich er na volgens haar 'agressieve' reactie bij neer dat leerlingen dat niet doen. In het theater vraagt docente opnieuw om de hoofddoek af te doen. Dat weigeren zij opnieuw en regisseur zegt akkoord te gaan met de hoofddoeken. Docente legt zich er weer bij neer. Op school spreekt schoolleiding met betrokken meisjes en telefonisch met de ouders. Iedereen is akkoord met verheldering van de regels: onder schooltijd geen hoofddoek. Alle leerlingen en ouders worden schriftelijk op de hoogte gesteld.
Gymnasium, 2^e klas, G4, etnisch zeer divers, wel beleid – diverse activiteiten.
- C. Ruziezoekende leerlingen. Vechtpartij tussen Lonsdalers en Marokkaanse jongens en een incident tijdens carnaval. Ouders van de ruziezoekers worden gebeld en leerlingen geschorst. Lonsdale kleding wordt verboden. Bij beide incidenten wordt politie ingeschakeld. Er zijn nog steeds veel spanningen op school tussen allerlei groepen leerlingen: Lonsdalers, leerlingen met 'hardcore' kleding en andere leerlingen. Vaak is er ruzie tussen groepen leerlingen, er worden aan elkaar via computer beledigende teksten gestuurd. Het begin van de conflicten is vaak klein, zoals tegen elkaar oplopen.
Vmbo, G27, 33% allochtone leerlingen, geen beleid.
- D. Twee vrienden (Surinaams en Dominicaans) pesten elkaar via MSN. Thuis laat de ene jongen het gesprek lezen aan zijn moeder. Vader komt verhaal halen in de klas (komt ongemerkt de school in), slaat de andere leerling. Luistert niet naar docente ("de vader was helemaal door het lint"), luistert later wel naar directrice (erbij gehaald door docente). De betreffende jongen is van school gestuurd en er is een andere school voor hem gezocht. De jongen had al het hele schooljaar kinderen bedreigd met criminele vader. De betreffende klas voelt zich nog steeds onveilig. Dader en slachtoffer zijn in dit geval volgens school beide niet 'zuiver'. Vader van slachtoffer wilde zelf ook het liefst op zijn beurt weer klappen gaan geven.
Mavo/havo/vwo, 1^e klas, G4, 60% allochtone leerlingen, wel beleid – peer mediation.
- E. Groepje Surinaams/Antilliaanse 'Wannebe gangsters' bedreigen blanke leerlingen in lagere klassen. Ontwrichten hiermee de hele school. Leerlingen van school gestuurd. Nu is het weer rustig op school volgens leerlingen.
Vmbo, G 4, 100% allochtone leerlingen (Surin, Antill., Ghan.), beleid ? – gesprekken over cultuur, uitgebreide zorgcultuur.
- F. Botsing op trap aan begin van schooljaar. Later buiten school een incident waarbij erbij gehaalde kinderen (Surinaamse en Turkse) betrokken waren. Eén en ander is uitgepraat, een persoonlijk geschil was de oorzaak. In het algemeen op school weinig spanningen rondom etniciteit: Bij steekpartij in de buurt is een Marokkaanse bewoner gedood door twee Surinaamse junks. Marokkaanse jongens gingen op zoek naar daders, maar op school waren hierover geen conflicten.

Vmbo, G4, 100% allochtone leerlingen (65 nationaliteiten). Wel beleid - diverse activiteiten.

- G. Twee jongens uit verschillende klassen; Turkse jongen, snel boos en snel vechten. Surinaamse jongen wil niet weg voor kluisje, wordt uitgescholden voor (kanker)'koelie'. Surinaamse jongen zegt 'je moeder' en er wordt geduwd. Surinaamse jongen slaat de ander in gezicht. Turkse jongen wordt tegengehouden, anders had hij teruggeslagen. Surinaamse jongen wordt daarna bedreigd, is bang en spijbelt. Turkse jongen wordt voor drie dagen geschorst. Zegt er zelf van te hebben geleerd en wordt al minder snel boos en agressief. Surinaamse jongen wordt voor twee dagen geschorst en krijgt taakstraf voor spijbelen. De twee leerlingen wisten niet wat de etniciteit van de ander was.

Vmbo 2, G 4, 60% allochtone leerlingen, geen beleid – wel zorgcoördinator.

- H. Nederlands meisje voelt zich bedreigd door Ghanees meisje en zegt 'Ga toch terug naar je eigen domme land'. Ghanees meisje reageert niet, de klas bemoeit zich ermee en vindt de uitspraak racistisch. Gedurende anderhalve maand is er veel spanning in de klas. De lerares merkt het niet. In de klas wordt veel gepest en gescholden in de klas. Nederlands meisje heeft er erg veel spijt van, wil niet meer naar school, voelt zich niet fijn meer in de klas. Zij negeert opmerkingen. Als lerares het door krijgt en met de klas bespreekt doet de klas weer normaal. Directeur vindt de Ghanese meisjes te veel anders voor de school en gaat in de toekomst alleen nog maar leerlingen uit eigen gemeente toelaten.

Po, gr 8, G 27, 35% allochtone leerlingen, wel beleid – diverse activiteiten.

- I. Hindoestaans meisje uit groep 8 kleedt zich erg uitdagend en vraagt aandacht van en zoekt contact met Marokkaanse jongens in de klas. Na school gaat ze met een jongen 'wat verder'. Deze geeft haar een klap en scheldt haar uit voor 'hoer'. De hele groep Marokkaanse jongens pesten haar daarna. Na een gesprek met de vader van het meisje, het meisje zelf en de jongens in de klas blijken beide 'partijen' erg geschrokken. Vader blijkt niet erg behulpzaam. Meisje is zich netter gaan kleden en jongens zijn gestopt met pesten.

Po, gr 8, G 4, 95% (mn. Marok., Turks), wel beleid – diverse activiteiten.

- J. Marokkaanse jongetjes klieken bij elkaar, terroriseren de klas behoorlijk en zijn lastig om contact mee te krijgen. Vooral twee Marokkaanse jongens zijn hier debet aan: schelden, schoppen en slaan. Zij zoeken een zwakker kind uit, vooral meisjes en schelden op moeder ('moeder is hoer'). Vorig jaar was het ernstiger, leraar deed niets en toen was er ook nog een Nederlandse jongen die erg agressief was. Praten met de jongens helpt niet, ze ontkennen en geven anderen (slachtoffer) glashard de schuld. Leraar houdt dit jaar pesten in de gaten. Elke woensdag praten met klas, gaat beter, leerlingen nu minder bang. Methode helpt niet in hogere klassen - ze zijn al te oud –, wel in lagere klassen.

Po, gr 8, RK, G 27, overwegend allochtone leerlingen, wel beleid – diverse activiteiten.

- K. Marokkaans meisje pest Ghanees meisje om raar gedrag. Marokkaans meisje is een echte pestkop. Leraar doet niets en bagatelliseert. Gepeste meisje krijgt klappen in kleedruimte van gymzaal.

Po, gr 8, G 4, 60% allochtone leerlingen, geen beleid.

3.2 Conflictervaringen: Over welke kwesties en met welke regelmaat ontstaan conflicten tussen individuen of groepen individuen (leerling-leerling; leerling-leraar/ondersteunend personeel; leraar-leraar) op etnisch-heterogene scholen die door een van betrokken partijen gerelateerd wordt aan de etnische herkomst van een of meerdere conflictpartijen?

De kwesties waarmee de elf geëscaleerde conflicten begonnen zijn inhoudelijk grofweg in drie soorten in te delen:

1. pesten, plagen en ruzie zoeken, (8x)
2. vrijpostig gedrag (2x).
3. overtreden van regels van de school (1x).

De eerste twee betreffen de relaties tussen leerlingen. Het merendeel van de kwesties gaat dus over interpersoonlijke kwesties. In een reviewstudie over geweld bij adolescenten onderscheiden Tolan en Guerra (1994) naast interpersoonlijk geweld ook situationeel,

instrumenteel en psychopathologisch geweld. Het overtreden van regels kan voor een deel ook worden gezien als situationeel: een kenmerk van de omgeving lijkt de aanleiding voor het conflict te zijn geweest. Instrumenteel geweld, waarbij een conflict wordt aangegaan als middel om iets te bereiken lijkt bij deze incidenten niet aan de orde te zijn. Evenmin is er sprake van psychopathologisch geweld, waarbij een ernstige psychische stoornis de oorzaak is.

Verreweg de meeste geëscaleerde conflicten begonnen met plagen en pesten. Soms was dat door één of enkele specifieke leerlingen (4x), in de andere gevallen was dat het 'gewone' alledaagse plagen en pesten van leerlingen onder elkaar. Soms werd een specifieke geïsoleerde leerling gepest, in een aantal gevallen ging het om pesten tussen twee vrienden of vriendinnen.

Vrijpostig gedrag betrof in één geval de 'te uitdagende' kleding van een meisje en de fysieke benadering van een jongen door dat meisje – in groep 8 van een basisschool. In het andere geval ging het om het via de MSN volgens een groep jongens te vrijpostig omgaan met een meisje door een jongen – in het voortgezet onderwijs.

Bij het overtreden van de regels van de school ging het om drie meisjes die op een excursie hun hoofddoek omdeden – wat op school niet was toegestaan.

Alleen in het laatste geval ging het om een conflict met een leraar. In alle andere gevallen betrof het conflicten tussen leerlingen.

In hoeverre speelde bij deze situaties etniciteit/cultuur een rol?

Volgens de leerlingen speelde in vrijwel alle gevallen etniciteit/cultuur een rol, in de meeste gevallen een sterke rol, bij drie 'pest'conflicten een beetje. De leerlingen gaven echter vaak ook aan dat het pesten en plagen net zo vaak (en soms zelfs heftiger) gebeurt binnen de eigen cultuur, als tussen de verschillende culturen.

De betrokken leraren vonden veel minder vaak of minder sterk dat etniciteit/cultuur een rol speelde en de schoolleiding vond dit nog minder.

Bij twee situaties vonden alle geïnterviewde betrokkenen dat etniciteit/cultuur een heel sterke rol speelde: bij de 'hoofddoeken' en bij één van de twee incidenten over te vrijpostig gedrag naar een andere leerling toe.

Betekent dit dat etniciteit of cultuur ook werkelijk een rol speelde bij de aanleiding voor spanningen en conflicten? Zonder iets af te doen aan het gegeven dat de betrokkenen zelf vinden dat etniciteit en cultuur een rol speelde, zijn er kanttekeningen te plaatsen bij het belang van de rol van etniciteit en cultuur als aanleiding.

Leerlingen schelden snel in gemakkelijk te maken typering, zoals in termen van uiterlijk, geloof, afkomst. Dat is van alle tijden en gebeurt in vele culturen/landen (Farrell e.a., 2007). Het veelvuldig schelden tussen leerlingen in termen van etniciteit/cultuur werd ook door veel van de gebelde directeuren die niet aan het onderzoek wilden meewerken, genoemd als voorbeeld van iets wat heel veel gebeurt, maar feitelijk niets met etniciteit/cultuur te maken heeft. Ook de leerlingen in dit onderzoek geven bij de conflicten aan dat het eigenlijk niets met de etniciteit of cultuur te maken heeft. De specifieke typering die leerlingen gebruiken bij pesten en schelden worden voor een deel bepaald door de specifieke samenstelling van de bevolking, zowel op school als in de maatschappij. Nu zijn dat in Nederland verschillende etnische en culturele groepen. Etniciteit en cultuur hebben dus mogelijk geen directe oorzakelijke rol in de conflicten, maar worden wel nogal eens betrokken bij de uiting van deze conflicten.

Ook bij de hoofddoekjes kunnen dezelfde kanttekeningen worden gezet over het 'werkelijke' belang van 'etniciteit/cultuur'. Hoewel bij dit conflict alle geïnterviewde betrokkenen dit als zodanig bestempelden. Het overtreden of uitproberen van schoolregels had in principe ook op het dragen van petten of op heel andere regels dan kledingregels betrekking kunnen hebben. In dit geval waren alle betrokkenen, na overleg met de leiding van de school, zonder al te veel moeite tevreden met de uiteindelijke uitkomst dat hoofddoeken onder schooltijd niet zijn toegestaan. Het ging hierbij mogelijk niet zozeer om het wel of niet kunnen dragen van een hoofddoek, maar om onduidelijkheid in de regels: een ideale mogelijkheid voor leerlingen om de grenzen te verkennen, zeker als dat samen met anderen kan worden gedaan. Er zijn in Nederland inmiddels overigens wel andere voorbeelden van conflicten over het dragen van hoofddoeken op school die wel etnisch/cultureel lijken te zijn. In die gevallen wordt de strijd

langer en principiëler gevoerd dan in het hier onderzochte conflict. Ook hier lijkt het in het betreffende incident dus in feite niet te gaan om een conflict waarbij etniciteit en cultuur de aanleiding vormden, maar waar etniciteit en cultuur een rol speelde bij de invulling van dit specifieke incident – dat ook gezien kan worden als verzet tegen (onduidelijke) schoolregels.

Bij de twee incidenten rondom te vrijpostig gedrag lijkt er wel reden te zijn om met de betrokkenen op school mee te gaan in de opvatting dat etniciteit/cultuur een duidelijke rol speelde in de aanleiding voor het conflict. Naast de bij de adolescentie passende ‘gewone’ verkennende eerste stappen naar amoureuze relaties, ging het in beide gevallen om een botsing tussen voor een deel duidelijk cultureel bepaalde opvattingen over wat toelaatbaar is en wat niet.

De aanleidingen voor deze escalerende conflicten kunnen ‘op afstand’ in vrijwel alle gevallen dus zonder veel moeite worden gezien als vooral ‘gewone’ bij de adolescentie passende conflicten die te maken hebben met het omgaan met relaties. Dat leerlingen, en voor een deel hun leraren, deze conflicten in de gesprekken wel typeren als etnisch/cultureel kan zijn veroorzaakt doordat in de interviews niet voldoende diep is doorgevraagd op het belang van de rol van etniciteit en cultuur in elk van de drie componenten van het conflictproces. Het is echter ook mogelijk dat leerlingen en leraren de betreffende situaties achteraf niet voldoende genuanceerd analyseren. Hun ‘alledaagse’ waarneming van de betreffende sociale situaties kan bovendien mede zijn gekleurd door eigen (stereotype) opvattingen en denkbeelden over verhoudingen tussen etnische en culturele groepen. Het zou ook kunnen dat zij de kwesties achteraf niet goed los kunnen zien van hoe de conflicten zich daarna ontwikkelden: de processen van conflictantering.

3.3 Conflictantering: Op welke wijze is en wordt in de hoofden, gedrag of met interventies gereageerd op conflicten door betrokken partijen en verantwoordelijke derden (schoolleiding; leraren)? Wat zijn in het recente verleden (afgelopen drie jaar) de mate van escalatie en de aard van reacties geweest?

Bij alle onderzochte geëscaleerde conflicten gaat het aanvankelijk om twee partijen. Bij de leerlingen om twee leerlingen of om een groepje leerlingen tegenover een andere leerling, bij de ‘hoofddoekjes’ om een groepje leerlingen tegenover een leraar. Later komt er in alle gevallen een derde partij bij: de leraar, of iemand van de leiding. Hoe conflicten op school zich ontwikkelen hangt dus af van hoe de twee betrokken partijen op elkaar reageren, maar ook van hoe de school - de leraren en de leiding - ermee omgaat. Bij vrijwel alle onderzochte incidenten speelden meerdere factoren een rol bij het verloop van het conflict. Eerder hebben we vier mogelijke strategieën onderscheiden in hoe met kwesties kan worden omgegaan: ‘afdwingen’, ‘toegeven’, ‘vermijden’ en ‘samen oplossen’. Welke strategieën werden bij de elf incidenten gebruikt?

Bij de betrokken leerlingen overheerst het eigen gelijk afdwingen, vaak door anderen erbij te halen – soms ook van buiten de school. Vaak zijn dit anderen met dezelfde etnische of culturele achtergrond. Kinderen en jongeren steunen elkaar in nood snel vanuit een gelijke etnische of culturele achtergrond. Dit gebeurde soms nog sterker als er sprake was van een kleine specifieke groep leerlingen op een school, zoals in het geval van een groep Ghanese meisjes die op een school een duidelijk te onderscheiden minderheid vormden. De conflicten werden daarbij tussen leerlingen soms opvallend hard uitgevochten op of buiten de school. Buiten de school omdat leerlingen goed weten dat geweld binnen de school niet wordt getolereerd. In een enkel geval werd een ouder ingeschakeld om het eigen gelijk tegenover een andere leerling kracht bij te zetten, in dit geval in de klas.

Toegeven en vermijden noemen de leerlingen niet vaak als strategie. In één geval van pesten – een geïsoleerde leerling die een andere leerling met een discriminerende opmerking pest en daarop afgewezen wordt door de hele klas – was de leerling te bang om iets te doen en trok zij zich in zichzelf terug en bleef steeds vaker weg van school. Na 1,5 maand merkte de leraar het en toen was het snel opgelost.

Leerlingen spelen in de betreffende incidenten niet vaak een echte probleemoplossende rol. Ook als er op de scholen ‘peer mediation’ gebruikt wordt, werden de incidenten door de school

als hiervoor te zwaar gezien. Wel probeerden klasgenoten in één van de wat extremer gewelddadige incidenten een medeleerling te beschermen tegen agressief gedrag.

In de helft van de gevallen hebben de betrokken leraren volgens de leerlingen aanvankelijk niets gedaan om escalatie te voorkomen. Zo had de school een agressieve leerling volgens de leerlingen best eerder op een cursus kunnen sturen. De leerlingen gaven ook nogal eens aan dat problemen door leraren werden gebagatelliseerd. Ook noemden de leerlingen de strenge regels en de te harde aanpak door sommige docenten als een factor bij de escalatie van een conflict. Aan de andere kant zou een docent volgens de leerlingen ook eerder en harder moeten ingrijpen om escalatie te voorkomen.

Uit de gegevens van interviews hierover met de betrokken leraren blijkt dat er uiteenlopende redenen waren om niets te doen, zoals: het conflict speelde zich af buiten school (dus geen zaak voor de school), gezien de agressieve houding van leerlingen uitstellen om escalatie te voorkomen (bij de hoofdhoekjes), niet goed weten wat te doen (bij vader die door het lint gaat). Leraren geven aan bij conflicten op school, in het algemeen de betrokken leerlingen zelf te confronteren met hun meningsverschil en alleen als het ernstiger is ook de klasgenoten. Leerlingen zouden liever wat vaker een dialoog met de hele klas hebben gehad.

Uiteindelijk werden de meeste conflicten opgelost, meestal door ingrijpen van de schoolleiding of bij enkele incidenten door het inschakelen van de politie. Het verwijderen van specifieke leerlingen werd vooral bij een aantal kwesties rondom ruzie zoeken en pesten als erg effectief ervaren door de leerlingen, waardoor de rust weer terug keerde. De conflicten werden door de school in het algemeen beslecht via 'dwang'. Van samen de problemen oplossen in termen van tot een vergelijk komen lijkt bij deze conflicten niet of nauwelijks sprake te zijn geweest.

Bij het merendeel van de scholen met een geëscaleerd conflict lijkt er geen sprake te zijn van een structureel probleem. Op maar één school werd aangegeven dat dit soort dingen twee keer per jaar uit de hand loopt. Daarmee vormt deze school wel een uitzondering. Op de andere scholen zien leerlingen, leraren en leiding het geëscaleerde conflict als een éénmalig incident en niet als iets structureels.

Bij de escalatie van deze conflicten lijken etnische of culturele factoren een grotere rol te spelen dan bij de kwesties zelf. Kinderen en jongeren kiezen vaak partij voor elkaar langs etnische/culturele lijnen, zeker als er bij de kwestie jongeren van verschillende etniciteiten zijn betrokken. Dan is er opeens een conflict waarbij etnische of culturele groepen tegenover elkaar staan.

Volgens scholen speelt etniciteit/cultuur minder duidelijk op één heel specifieke manier een rol bij de escalatie van sommige conflicten. Bij vier incidenten (2 vo en 2 po) geven docenten en soms ook de leiding aan problemen te hebben met de aanspreekbaarheid van met name groepen Marokkaanse jongens. Indien zij bij incidenten worden aangesproken op hun gedrag geven zij niet toe iets verkeerd te hebben gedaan, ook als onomstotelijk vast staat dat dat wel het geval is. Aan de andere kant lijkt uit de interviews met leerlingen – en soms met leraren – naar voren te komen dat sommige leraren allochtone leerlingen discrimineren. En volgens de leerlingen kiest de school dan altijd de kant van de leraar als leerlingen er iets over zeggen. In de escalatie van conflicten spelen etniciteit en cultuur dus een duidelijkere en grotere rol dan in de kwesties waarover de conflicten ontstonden.

3.4 Conflictuitkomsten: Welke consequenties hebben de verschillende conflicten gehad? Is er een relatie te leggen tussen uitkomsten aan de ene kant en de interventies door de school (schoolleiding; leraren) anderzijds? Is er beleid om (escalatie van) conflicten te voorkomen?

In vrijwel alle onderzochte incidenten is er bij de escalatie sprake geweest van een gewelddadige confrontatie tussen partijen. In een aantal gevallen ging dit gepaard met fysiek geweld, soms met verbaal geweld of sociale uitsluiting en negeren van bepaalde leerlingen. Direct daar naar gevraagd bij leerlingen en leraren, bleken uiteindelijk de meeste van de elf incidenten tot tevredenheid opgelost. Hoewel de leerlingen slechts bij een beperkt aantal incidenten duidelijk positieve uitkomsten zagen, zagen ze maar in één enkel geval alleen maar negatieve gevolgen. In dit geval is er nog steeds veel ruzie op school – zij het minder dan het

voorgaande jaar – en er is veel groepsvorming buiten school. De betreffende leraar heeft hetzelfde beeld hierbij, maar geeft als positief gevolg dat er nu tenminste over wordt gepraat. In een ander geval – met de agressieve vader in de klas – ziet de daarbij betrokken docent positieve gevolgen (meer binding in de klas) én negatieve gevolgen (gevoel van onveiligheid bij leerlingen).

Uit de interviews komt in één geval volgens de betrokkenen een duidelijk positief resultaat naar voren, namelijk in het geval van het conflict over de hoofddoekjes. Hoewel de docent aanvankelijk te voorzichtig lijkt te zijn geweest in het verhelderen, motiveren en vasthouden aan haar standpunt, is iedereen het er over eens dat het incident heeft gezorgd voor verheldering van de schoolregels – voor alle leerlingen en ouders.

Ook blijkt uit de interviews dat bij zes incidenten er na het incident een sterker beleid is rondom het omgaan met elkaar, van beter bespreekbaar maken van dingen tot het gebruik van methoden op het terrein van de sociale ontwikkeling.

Bij vier incidenten – allemaal in de categorie 'pesten en plagen – lijkt er op de school niet veel veranderd te zijn na het incident.

In de volgende paragraaf 3.5 wordt nader ingegaan op de vraag of beleid er iets toe doet om escalatie van conflicten te voorkomen.

3.5 Is er een verschil tussen de scholen met geëscaleerd conflict en scholen zonder geëscaleerd conflict?

Op de 21 scholen zonder een geëscaleerd conflict (8 po en 13 vo) blijkt uit de interviews met leerlingen, leraren en schoolleiding dat veel van de ingrediënten van de geëscaleerd conflicten ook op deze scholen aanwezig zijn:

- Pesten, plagen en ruzies over relaties en kleding – voornamelijk in het vo’;
- Schelden naar afkomst en uiterlijk – tien maal in het vo en vier keer in het po);
- Groepsvorming naar cultuur – zes maal alleen in het vo;
- Door leerlingen ervaren discriminatie door leraren – zes maal in vo en twee maal in po;
- Lastige specifieke groepen – vooral Marokkaanse jongens, in een enkel geval ook Syrische en Turkse jongens, alleen in het vo.

Er is maar één duidelijk verschil gevonden. Leerlingen op de 21 scholen zonder een geëscaleerd conflict noemen heel weinig dat leraren bij incidenten niets doen – twee maal en alleen in het vo. Weliswaar zeggen de leerlingen maar op drie van de 21 scholen – twee po en één vo – dat leraren direct reageren, maar mogelijk is het verschil tussen escaleren en niet escaleren vooral of er door de leraar wel of niet direct wordt gereageerd.

Ook verschillen de twee groepen scholen nauwelijks wat betreft het beleid op het terrein van de sociale ontwikkeling en in specifieke aandacht voor etniciteit en cultuur. Op zes van de erf scholen (drie po en drie vo) met een geëscaleerd conflict is er een dergelijk beleid, op vier niet (drie vo en één po). Van de 21 scholen zonder een geëscaleerd conflict is er op dertien (negen vo en vier po) duidelijk een dergelijk beleid en op zes duidelijk geen beleid (drie po en drie vo). Aandacht voor etniciteit en cultuur is er op twee (vo) scholen met een geëscaleerd conflict en op negen scholen zonder een geëscaleerd incident (vier vo en vijf po).

Gegeven de manier van selecteren van de scholen en de kleine aantallen zijn dit geen verschillen die wijzen op een duidelijk systematisch verschil.

Ook lijkt het niet uit te maken of de scholen een streng beleid hebben. De 21 scholen zonder een geëscaleerd conflict hebben in ieder geval niet een duidelijk strengere beleid. Van slechts negen van de 21 scholen (acht vo en één po) wordt expliciet aangegeven dat er sprake is van een streng beleid bij overtredingen. Iets meer dan de helft heeft dus geen streng beleid.

De vragenlijstgegevens

Op alle scholen waar gesprekken zijn gehouden, is gevraagd om bij groepen leerlingen waaruit de geïnterviewde leerlingen afkomstig zijn of bij de groepen leerlingen waarover gesproken vragenlijst af te nemen. Enkele scholen gaven aan dat niet te willen doen – onder meer vanwege de vakantie. Andere scholen bleken de vragenlijst uiteindelijk toch niet te hebben afgenomen. In totaal zijn van 17 van de 32 scholen door de leerlingen ingevulde vragenlijsten

ontvangen en verwerkt. In tabel 3.1 is aangegeven hoe de leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld zijn verdeeld over de scholen met een geëscaleerd conflict en de scholen zonder een geëscaleerd conflict. Uit tabel 3.1 blijkt dat de leerlingen qua aantal scholen gelijk verdeeld zijn over de vier verschillende groepen – en ook qua aantallen leerlingen zijn er geen grote afwijkingen tussen de vier groepen.

Bij de verdeling van de scholen over de twee groepen naar geëscaleerd conflict is er één kanttekening te plaatsen. Van scholen met een geëscaleerd conflict zijn er van acht van de elf scholen (73%) ook vragenlijstgegevens van de leerlingen. Bij de scholen zonder een geëscaleerd conflict is dat het geval, van negen van de 21 scholen (43%). Waardoor dit verschil wordt veroorzaakt is niet duidelijk.

Hoewel het voor de volledigheid van de informatie jammer is dat een vrij groot aantal scholen de vragenlijst niet heeft laten invullen, is de gelijke verdeling van het aantal scholen naar wel of niet geëscaleerd conflict gunstig voor het kunnen vergelijken van deze twee groepen.

Tabel 3.1 Verdeling van de scholen en de leerlingen over de twee groepen scholen: scholen met en scholen zonder geëscaleerd conflict (aantallen leerlingen tussen haakjes).

	<i>Niet geëscaleerd</i>	<i>Wel geëscaleerd</i>	<i>totaal</i>
Po	4 (97)	4 (146)	8 (242)
Vo	5 (74)	4 (107)	8 (181)
totaal	9 (171)	8 (253)	17 (424)

De vragenlijst voor de leerlingen (zie bijlage 3) bevat naast een aantal achtergrondvariabelen vier Likerttype schalen. De schaal 'veilig voelen' bestaat uit twee delen: een deel gaat over veilig voelen, het andere deel over onveilig voelen. Beide delen zijn apart genomen, zodat er uiteindelijk vijf schalen zijn gebruikt. De belangrijkste basisgegevens over deze vijf schalen zijn in tabel 3.2 weergegeven. De interne consistenties van de schalen zijn voldoende tot goed. De leerlingen blijken in het algemeen de school duidelijk positief te ervaren. De scores op de afzonderlijke items en de somscores op de schalen zijn hierdoor nogal scheef naar de positieve kant.

Tabel 3.2 Interne consistentie (ic), gemiddelde (gem) en spreiding (sd) voor de vier schalen (n = 424)

	<i>items</i>	<i>ic*</i>	<i>schaal</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>
Binding aan school	10	0,72	0 – 3	2,05	0,51
Sfeer in klas	4	0,69	0 – 3	2,31	0,61
Sfeer op school	4	0,73	0 – 3	2,12	0,67
Veilig voelen op school	14	0,88	0 – 5	3,85	0,88
Onveilig voelen	18	0,90	0 - 5	0,77	0,83

*) Bij de eerste drie schalen zijn enkele items verwijderd – items waarvan de antwoordpatronen te afwijkend bleken te zijn.

In tabel 3.3 staat hoe de leerlingen op de scholen zonder geëscaleerd conflict hun school ervaren in vergelijking met de leerlingen van de scholen met een geëscaleerd conflict. Hieruit blijkt dat de twee groepen leerlingen op vier van de vijf gemeten variabelen hun school niet significant verschillend ervaren. Alleen wat betreft 'sfeer op school' is er een statistisch significant verschil: De leerlingen op de scholen met een geëscaleerd conflict beoordelen de sfeer minder positief, maar toch ook nog aan de positieve kant van de schaal.

Tabel 3.3 Vergelijking van de scholen met en de scholen zonder een geëscaleerd conflict (aantal leerlingen is respectievelijk 170 en 252).

	<i>niet geëscaleerd</i>		<i>wel geëscaleerd</i>		<i>signific (p)</i>
	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>	
Binding aan school	2,09	0,52	2,02	0,51	ns
Sfeer in klas	2,37	0,61	2,27	0,61	ns
Sfeer op school	2,22	0,64	2,06	0,68	s (0,012)
Veilig voelen op school	3,94	0,84	3,80	0,90	ns
Onveilig voelen	0,73	0,79	0,80	0,85	ns

De gegevens in tabel 3.3 geven een beeld van gemiddelden. Uit die gemiddelden komt naar voren dat het merendeel van de leerlingen tevreden is over de school en de klas en er zich veilig voelt. Dat is zo in beide groepen scholen in dit onderzoek.

Op de gegevens uit de vragenlijsten van de leerlingen is exploratief nog een aantal aanvullende analyses gedaan die meer inzicht zouden kunnen geven in mogelijke verklaringen voor het wel of niet voorkomen van een geëscaleerd conflict op een school. Het is mogelijk dat de ervaringen van specifieke groepen leerlingen in de gemiddelden over alle leerlingen niet tot uitdrukking komen. De twee groepen scholen zijn daarom met de gegevens van de leerlingen op drie punten vergeleken door specifieke groepen leerlingen te vergelijken, namelijk wat betreft:

- Of zij zich veilig voelen en onveilig voelen op school.
- Hoe ze zichzelf etnisch/cultureel voelen
- Hoe ze zich religieus voelen

Veilig en onveilig voelen

Nagegaan is of de twee groepen scholen verschillen in het aantal leerlingen die zich duidelijk veilig voelt en het aantal leerlingen die zich niet veilig of onveilig voelt. Op drie manieren zijn hierbij leerlingen onderscheiden, namelijk:

1. leerlingen die zich veilig voelen en leerlingen waar dat niet het geval is (leerlingen die op 'veilig voelen' 3 of hoger scoren en leerlingen die lager dan 3 scoren),
2. leerlingen die zich onveilig voelen en leerlingen waar dat niet het geval is (leerlingen die op 'onveilig voelen' 2 of hoger scoren en leerlingen die lager dan 2 scoren),
3. leerlingen die zich 'echt' onveilig voelen en leerlingen waar dat niet het geval is (leerlingen die op 'veilig voelen' lager dan 3 scoren én op 'onveilig voelen' 2 of hoger scoren).

Ook op deze manier geanalyseerd zijn er geen significante verschillen tussen de twee groepen scholen gevonden (chi-kwadraat, $p > 0,05$).

Met dezelfde gegevens is ook nagegaan van welke scholen de leerlingen afkomstig zijn die zich onveilig voelen (45 van de 415) en de leerlingen die zich 'echt' onveilig voelen (achtien van de 415). Op twee scholen na blijken er op alle zeventien scholen leerlingen te zijn die aangeven zich relatief onveilig te voelen. De twee scholen waar dat niet het geval is, betreffen een school met een geëscaleerd conflict en een school waar dat niet het geval is. Hetzelfde beeld geeft de verdeling van de achttien 'echt onveilige' leerlingen, met dien verstande dat drie van de vier scholen waar geen van deze leerlingen voorkomen, scholen met een geëscaleerd conflict zijn.

Hoe leerlingen zich etnisch/cultureel voelen

Nagegaan is in hoeverre de twee groepen scholen verschillen in hoe de leerlingen zich etnisch/cultureel voelen (zie vraag 17 van de vragenlijst voor de leerlingen in bijlage 3). Met name is nagegaan of er scholen zijn met twee duidelijke etnisch/culturele groepen. Deze scholen zijn niet ontdekt. Sommige scholen hebben wel relatief wat meer leerlingen die zich Nederlands voelen dan andere scholen, maar vrijwel alle scholen lijken etnisch/cultureel divers te zijn met meer dan twee etnisch/culturele groepen.

Hoe leerlingen zich religieus voelen

Op grond van de door leerlingen voor zichzelf opgegeven religie is nagegaan of er verschillen zijn tussen de twee groepen scholen in de mate waarin er leerlingen zijn die zich zelf typeren in termen van religie (zie vraag 18 van de vragenlijst voor de leerlingen in bijlage 3). Op grond hiervan is een grove typering van de scholen gemaakt: scholen waar leerlingen zich overwegend islamitisch voelen en scholen waar de leerlingen zich overwegend christelijk (protestants, katholiek, christelijk) voelen. Van de zeventien scholen konden er zo vijftien worden getypeerd als 'overwegend islamitisch' of 'overwegend christelijk'. De overige twee scholen zijn niet overwegend een van beide.

Van de acht scholen met een geëscaleerd conflict zijn er vijf als overwegend islamitisch te typeren en drie als overwegend christelijk. Van de negen scholen zonder een geëscaleerd conflict zijn er vijf overwegend islamitisch en twee overwegend christelijk. Ook op grond van dit

onderscheid in termen van religie is er dus niet een duidelijk verschil gevonden tussen de twee groepen scholen.

4. Conclusie en discussie

De gegevens laten drie duidelijke conclusies toe:

1. De hier geanalyseerde conflicten zijn in eerste instantie allemaal qua aanleiding te typeren in termen van bij de adolescentie behorende conflicten in de interpersoonlijke contacten, tussen leerlingen en met leraren. Deze komen op alle onderzochte scholen voor en het is niet erg gewaagd om te veronderstellen dat ze vermoedelijk op alle scholen in Nederland voorkomen.
2. Soms escaleren deze conflicten op een school en leidt dat tot negatieve consequenties, vaker gebeurt dat niet. Uit dit onderzoek komt maar één duidelijke factor naar voren waarom soms een conflict escaleert: er wordt door de betrokken leraar niet snel genoeg ingegrepen om het conflict in goede banen te leiden. Dat kan zijn omdat het conflict niet tijdig wordt opgemerkt, maar ook omdat de leraar niet goed weet wat te doen of het conflict niet voldoende serieus neemt. Bij de analyse van de gegevens drong zich steeds sterker het beeld op dat dergelijke escalaties op elke school zouden kunnen gebeuren. Dit te meer omdat wel of niet escaleren van conflicten niet duidelijk lijkt samen te hangen met wel of niet beleid van de school of het wel of niet hanteren van programma's en werkwijzen op dit punt.
3. Wat betreft de rol van etniciteit en cultuur blijkt uit dit onderzoek dat etniciteit en cultuur vooral een rol gaan spelen bij de escalatie van conflicten. Bij de aanleiding voor de conflicten is de rol van etniciteit en cultuur niet of nauwelijks aanwezig en speelt in ieder geval geen belangrijke rol. Slechts in een enkel geval lijkt er bij de aanleidingen sprake te zijn van een conflict waarbij etniciteit en cultuur een duidelijke rol spelen. Bij de escalatie van conflicten ligt het anders. Als er bij het conflict leerlingen met verschillende etniciteit/cultuur zijn betrokken, kiezen leerlingen partij voor elkaar langs etnisch/culturele lijnen. Soms ook worden anderen van buiten de school er bij betrokken – ook weer naar etniciteit en cultuur. Dan wordt etniciteit/cultuur onderwerp van het conflict. Bij de hier onderzochte conflicten lijkt dat overigens niet te hebben geleid tot blijvende spanningen op de scholen tussen etnische/culturele groepen.

Deze bevindingen sporen met de in Amsterdam in 2005 uitgevoerde 'quickscan'. Op de meeste scholen komen geen openlijke interculturele conflicten voor. De conflicten die voorkomen vinden buiten de les en ook buiten de school plaats en horen tot de gewone conflicten die bij het leven van de adolescent horen. Ook stemmen de bevindingen overeen met een ander onderzoek naar spanningen op scholen in Nederland. Radstake, Leeman en Meijnen (2007) laten zien dat leerlingen in het voortgezet onderwijs spanningen tijdens de les ervaren, maar dat de leerlingen weinig verband zien met de etnisch heterogene samenstelling van de klas.

Onze bevindingen laten niet alleen zien dat er op scholen voor primair en voortgezet onderwijs in Nederland niet op grote schaal sprake is van spanningen en conflicten met etniciteit of cultuur als aanleiding. De gegevens over de escalatie van conflicten laten ook zien dat alledaagse conflicten snel langs etnische lijnen kunnen escaleren. De sociaal-psychologische literatuur (De Dreu, 2005b; Rubin e.a., 1994) geeft aan dat bij een escalierend conflict groepsvorming een algemeen voorkomend verschijnsel is. Daarbij wordt gebruik gemaakt van voorhanden groepsverschillen. Uit ons onderzoek blijkt dat etniciteit en cultuur bij leerlingen een voor de hand liggend 'groepsverschil' lijkt te zijn. In dit verband is het interessant dat Vermeij (2006) op basis van onderzoek in het voortgezet onderwijs vaststelt dat culturele grenzen op Nederlandse scholen redelijk vaag zijn – en dat de mate van doorlaatbaarheid tussen culturen niet samenhangt met het schoolniveau. Zij constateert dat het samen naar school gaan culturele integratie bevordert, maar ook dat groepsidentificatie en sociale voorkeuren voor de 'eigen groep' in het dagelijks leven op school blijven bestaan. Ook onderzoek door Bakker e.a. (2007) laat zien dat voor veel kinderen de eigen etnische groep belangrijk is. Zij vonden in een recent onderzoek in het basisonderwijs dat attitudes van leerlingen jegens kinderen van de eigen etnische groep positiever zijn dan de attitudes jegens kinderen met een andere etnische achtergrond. Deze bevindingen passen goed bij de bevinding in dit onderzoek dat een incident dat geen duidelijke interculturele oorzaak heeft, in

het proces van escalatie heel gemakkelijk een interculturele lading kan krijgen. Een conflict kan dan in een negatieve spiraal terecht komen waarbij negatieve beeldvorming over etnische groepen en de emotionele gevoeligheid die met etnisch-culturele identificatie samenhangt een bijdrage kunnen leveren aan verdere escalatie (De Dreu, 2005b). Als dit met enige regelmaat op school gebeurt, zou dat op den duur kunnen leiden tot blijvende spanningen en conflicten tussen groepen leerlingen of tussen groepen leerlingen en leraren. Onderzoek van Leeman (2006) en Wolff en Crul (2002) en Severiens, Wolff en Rezai (2006) laat zien dat leerlingen van niet-Nederlandse afkomst heel gevoelig kunnen zijn voor negatieve stereotypering, het ontbreken van een inclusief klimaat en voor gebrek aan respect voor hun afkomst. Een klimaat op school waarin door leerlingen en leraren etniciteit en cultuur worden verbonden met conflicten in de sociale verhoudingen zou dus vooral bij leerlingen met een niet-Nederlandse afkomst op den duur een mogelijk negatief effect kunnen hebben op de individuele sociaal-emotionele ontwikkeling.

Voorkomen dat conflicten escaleren en veranderen in conflicten tussen groepen is des te belangrijker, omdat bij de escalatie van conflicten als het om groepen gaat gewoonlijk nog een aantal veranderingen optreedt (Rubin e.a., 1994):

- inzetten van zwaardere middelen
- belangrijker worden van het conflict
- een specifieke aanleiding wordt vervangen door nieuwe, algemenere punten
- van 'zelf gelijk willen krijgen' overgaan in 'de ander willen beschadigen'
- betrokken raken van meer mensen

In enkele van de onderzochte conflicten zijn indicaties van deze processen gevonden – hoewel het merendeel van de conflicten op de bezochte scholen lijkt te zijn opgelost zonder aantoonbaar blijvende effecten op de verhoudingen op school.

Bij elk onderzoek zijn kanttekeningen te maken bij de interpretatie van de verzamelde gegevens en de bevindingen. In dit onderzoek zijn er drie kritische punten die hieronder verder worden uitgelegd.

1. de representativiteit van de onderzochte scholen;
 2. het onderscheid tussen scholen met een geëscaleerd conflict en scholen zonder geëscaleerd conflict;
 3. de 'diepte' van de verzamelde informatie over de conflicten.
-
1. 32 scholen zijn na een intensieve werving uiteindelijk bereid gevonden mee te doen aan het onderzoek. De onderzoeksgroep is dus verre van een toevals (random) steekproef. Generaliseren van de bevindingen naar alle Nederlandse po en vo scholen (met een etnisch diverse leerlingpopulatie) moet dus met de nodige voorzichtigheid worden gedaan. Dat geldt zeker voor de aantallen scholen. Uit het onderzoek kan uit het gegeven dat elf van de 32 scholen in het onderzoek een geëscaleerd conflict hadden, niet worden geconcludeerd dat op 1/3 van de scholen conflicten escaleren. Dit onderzoek geeft geen beeld van hoe vaak conflicten op scholen escaleren, hoewel de gegevens wel suggereren dat de ingrediënten voor conflicten op veel scholen dagelijks aanwezig lijken te zijn. Het onderzoek is vooral gericht geweest op het krijgen van inzicht in conflictprocessen op scholen. De vraag is dus vooral of de geanalyseerde conflicten op de elf scholen representatief zijn voor de conflicten op Nederlandse scholen. Bij de telefonische werving van de scholen zijn er geen aanwijzingen geweest dat scholen met conflicten terughoudend waren om aan het onderzoek mee te doen. Dat neemt niet weg dat het best mogelijk is dat we belangrijke conflicten hebben gemist. Of deze conflicten tot bijstelling van onze drie hoofdconclusies zouden leiden, is niet te zeggen, maar er zijn geen aanwijzingen dat dit aan de orde is.
 2. De scholen waar de conflicten niet zijn geëscaleerd blijken wat betreft de verhoudingen tussen verschillende etnische/culturele groepen erg te lijken op de scholen met een geëscaleerd conflict. Zowel wat betreft de soorten processen die spelen, als wat betreft wat de school doet op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Op een enkele uitzondering na lijkt er op de scholen met een geëscaleerd conflict geen sprake te zijn van een structureel probleem met voortdurende conflicten

die escaleren. Dit is voor ons aanleiding geweest om te concluderen dat escalatie van conflicten, waarbij etnische of culturele factoren een rol gaan spelen, op elke school wel zou kunnen gebeuren. Dit mede op grond van de vele telefonische reacties van de schoolleiding bij de werving van de scholen. Met de manier van werving van de scholen is het echter niet zeker dat we in de groep scholen met een geëscaleerd conflict ook werkelijk de in dit opzicht 'echt', dat wil zeggen structureel, problematische scholen hebben onderzocht. Bij de werving van de scholen is uitdrukkelijk geprobeerd om juist deze scholen te vinden. Wij hebben geen aanwijzingen dat dergelijke scholen systematisch uit ons onderzoek zijn gebleven, maar het is niet zeker dat dit zo is.

3. Een belangrijke kwaliteit van het onderzoek is het onderscheiden van drie componenten bij conflictprocessen. Daarnaast is wat betreft de 'diepte' van de verzamelde informatie belangrijk geweest dat wij de leerlingen zelf hebben bevraagd: zowel leerlingen die direct betrokken waren bij een conflict, als leerlingen die wat meer op afstand daarvan stonden. Dat leverde interessante informatie op, ook al bleken de beelden van leerlingen en van de leraren en schoolleiding in het algemeen met elkaar overeen te stemmen. Vooral bij de analyse van de gegevens bleek het onderscheiden van de drie componenten een waardevol analytisch middel voor inzicht in de betrokken processen – de conflicten kregen daarmee een 'begin' en een 'eind'. Tijdens de analyse van de gegevens drong zich wel de vraag op of we met de interviews met de leerlingen wel echt een voldoende 'diep' beeld hebben gekregen wat er bij leerlingen speelt bij de conflicten. Ons onderzoek is opgezet om op veel scholen in veel steden een beeld te krijgen van de interculturele verhoudingen in de scholen in de Nederlandse steden. Een mogelijk gevolg van deze breedte is een gebrek aan diepgang. De meer verborgen achtergronden van conflicten, zoals de ervaren emoties (woede, angst, onzekerheid, schaamte, ed.), zorgen, problemen thuis of in de buurt, zijn voor een belangrijk deel niet aan de orde geweest in de gesprekken. Bij de gekozen interviewopzet zijn de gesprekken gevoerd vanuit het perspectief van een analyse achteraf van de conflicten. Zo'n benadering veronderstelt bij de interviewer en bij de geïnterviewde inzicht in de betreffende sociale processen en de (reflectieve) vaardigheid om er over te praten. De vraag is of dit in alle gesprekken voldoende het geval is geweest. Voor een meer diepgaande analyse van wat er speelt bij conflicten op school is het vermoedelijk beter om een dergelijk onderzoek te doen op een beperkt aantal scholen – bij voorbeeld enkele scholen met relatief veel conflicten. Een algemenere en meer open vraagstelling daarbij – in vergelijking met een verklaring achteraf van een enige tijd geleden spelend conflict -, levert mogelijk een completer ('dieper') beeld op van wat er bij leerlingen speelt.. Zo vroegen Farrell e.a. (2007) aan leerlingen van drie scholen in een specifieke (probleem)wijk welke problemen zij in hun leven tegenkwamen. Een probleem omschreven zij als "any situation that doesn't feel good or comfortable, or makes you feel angry, sad, scared, disappointed or worried" (pag. 420). Deze vraag geeft de onderzoeker de mogelijkheid meer verborgen en sluimerende probleemsituaties op te sporen. Zo'n onderzoek waarbij de aandacht gericht wordt op enkele specifieke scholen is vooral belangrijk voor de analyse van mogelijkheden voor de preventie van het ontstaan van ernstige conflicten (Meyer en Farrell, 1998).

Ons onderzoek is dan ook in een aantal opzichten te beschouwen als een eerste aanzet tot de analyse van welke factoren en processen op scholen leiden tot conflicten en de rol van cultuur en etniciteit hierbij: De bevindingen wijzen er op dat etniciteit en cultuur op scholen voor primair en voortgezet onderwijs in Nederland niet een belangrijke rol spelen als aanleiding bij conflicten. Etniciteit en cultuur kunnen wel gemakkelijk een rol gaan spelen bij de escalatie van conflicten. Ook wijzen onze gegevens er op dat de leraar bij de escalatie een belangrijke rol lijkt te spelen: snel reageren door de leraar lijkt cruciaal te zijn om escalatie te voorkomen. En niet onbelangrijk: de gesprekken met de leerlingen en de vragenlijstgegevens over hun gevoelens van veiligheid, wijzen er op dat leerlingen over het algemeen tevreden zijn de school en over wat de school (uiteindelijk) doet om conflicten te stoppen. Wel zouden de leerlingen graag vaker door de school worden geïnformeerd over de afhandeling van conflicten.

NICD
INSTITUTE

Gebruikte literatuur

- Bakker, J., Denessen, E., Pelzer, B., Veneman, M. & Lageweg, S. *De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst*. Paper ORD dagen 2007
- Dreu C.K.W. de (2005a). A Pact Against Conflict Escalation in Negotiation and Dispute Resolution. *Current Directions in Psychological Science*. 14 (3). 149 – 152.
- Dreu, C. K. W. de (2005b) Bang voor conflict? De psychologie van conflicten in organisaties. Assen: Van Gorcum
- Farrell, A.D., Erwin, E.H., Allison, K.W., Meyer, A.L., Sullivan, T.N., Camou, S., Kliwer, W. & Esposito, L. (2007) Problematic Situations in the Lives of Urban African, American Middle School Students: A Qualitative Study. *Journal of Research on Adolescence*, 17 (2), 413-454.
- Jones, T.S. (2004) Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict resolution quarterly* 22(1-2) 233-267.
- Leeman, Y. (2006) Diversiteitsbeleid: culturele gevoeligheden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 27(4) 47-54.
- Meyer, A. L. & Farrell, A.D. (1998). Social skills training to promote resilience in urban sixth-grade students: One product of an action oriented research strategy to prevent youth violence in high-risk environments. *Education & Treatment of Children*, 21 (4), 461 – 479.
- Radstake, H. (in voorbereiding). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen. (Dissertatie). Amsterdam: Afdeling POW, Universiteit van Amsterdam
- Radstake, H., Leeman, Y. & Meijnen, W. (2007) Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studien* 84(2) 117-131
- Rubin, J.Z., Pruitt, D.G. & Kim, S.H. (1994). *Social Conflict, Stalemate, and Settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Severiens, S., Wolff, R. & Rezai, S. (2006) *Diversiteit in leergemeenschappen*. Utrecht: Echo
- Stichtingvoorbeeld (2005a) Interculturele verhoudingen op Amsterdamse basisscholen. Amsterdam
- Stichtingvoorbeeld (2005b) Interculturele verhoudingen op Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs
- Vermeij, L. (2006) *What's cooking? Cultural boundaries among Dutch teenagers of different ethnic origins in the context of school*. Proefschrift Universiteit Utrecht . Veenendaal: Universal Press.
- Wolff, R. & Crul, M. (2002) *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten. Amsterdam: IMES / Utrecht: ECHO

NICD
INSTITUTE

Bijlage 1. *Interviewopzet*

A. *Gespreksleidraad*

B. *Verslagleggingsformulier*

Bijlage 2. *Mogelijke conflicten met een etnisch/culturele kant*

Bijlage 3. *Vragenlijst leerlingen*

A. Gespreksleidraad casestudies Interculturele Verhoudingen

Doel:

De interviews zijn gericht op het in kaart brengen van de processen op scholen bij conflicten en spanningen waarbij etniciteit of cultuur in het geding is. Hierbij komen aan de orde:

- de aard van de incidenten,
- de reacties er op
- de consequenties en gevolgen

Hierbij worden de perspectieven van leerlingen, medewerkers en schoolleiding onderzocht.

Introductie²:

Omgaan met mensen met verschillende culturen kan leuk zijn maar tegelijk ook moeilijk. Dat merk je misschien ook op school. Soms zijn er spanningen. Die kunnen positief of negatief uitpakken. Daarbij is het natuurlijk ook belangrijk hoe er met die spanningen wordt omgegaan. Wij willen meer weten over 'culturele diversiteit' en over wat je daarvan op scholen merkt. We willen daarom verhalen horen van leerlingen, leerkrachten en schoolleiders over situaties waarin cultuurverschil een rol speelt. In dit soort situaties bestaat 'de' waarheid niet. Het gaat erom hoe iedereen die erbij betrokken is de situatie zelf beleeft en ziet.

Om erachter te komen welke situaties op scholen nu voorkomen waarin cultuurverschil een rol speelt, houden we gesprekken met heel veel leerlingen, leerkrachten en schooldirecteuren. In die gesprekken hebben we het over hun ervaringen: wat gebeurt er zoal op school? Maar we vragen ook hoe zijzelf en anderen hebben gereageerd op een bepaalde situatie waarin er sprake was van culturele spanningen. We vragen wat de gevolgen waren en of zij achteraf vinden dat zij beter anders hadden kunnen reageren. We vragen ook wat er op scholen al goed gaat en welke verbeteringen nodig zijn.

Gespreksleidraad:

In de lijst hieronder staan de kernvragen voor de interviews met leerlingen, leerkrachten en schoolleiders. Als interviewer blijf je neutraal maar tegelijk probeer je wel steeds door te vragen om ervoor te zorgen dat het verhaal van degenen die je spreekt zo duidelijk mogelijk naar voren komt.

1. Heb je/hebben jullie zelf een voorbeeld van hoe mensen met verschillende culturen met elkaar omgaan hier op school, en de problemen die zich daarbij misschien hebben voorgedaan?

Waarover ging het?

Wie waren erbij betrokken?

(Geen namen! Wel vragen naar beschrijvingen: leeftijd, aantal, leerlingen/docenten etc./meisjes-jongens/etnische herkomst etc.)

Waar was dat precies?

Was het een ernstig probleem?

Hoe is het afgelopen? Wat waren de gevolgen? (positief of negatief?)

2. Wat was je/jullie eigen rol?

3. Wat deden de leraren, je mentor of anderen? Wat deed de schoolleiding?

4. Wat vind je er achteraf van?

Zijn er dingen die jijzelf beter anders had kunnen doen?

Zijn er dingen die de school beter anders had kunnen doen?

² Vrij naar Y. Leeman, 2006.

Wat ging juist goed? Waardoor komt dat naar jouw idee?

5. **Komen dit soort ruzies vaker voor op deze school?**
(Waardoor komt dat volgens jou/u?)
6. **Heeft de school afspraken of regels op dit gebied?**
Besteedt de school aandacht aan het verbeteren van culturele verhoudingen?
(bv. in lesprogramma's en stages, via scholing van docenten of bij speciale gelegenheden?)
7. **Zijn er nog dingen die je wilt toevoegen?**

B. Verslaglegging casestudies Interculturele Verhoudingen

De informatie uit de interviews wordt ingevuld in dit formulier voor verslaglegging. Onderdelen A, B en E worden één keer ingevuld. C en D worden ingevuld per gesprek. Voorbeeld: wanneer je 2 groepjes leerlingen op de betreffende school hebt gesproken vul je onderdeel C twee keer in. Wanneer je een groepje docenten en de directie apart hebt gesproken, vul je onderdeel D twee keer in: 1 keer voor het groepje docenten en 1 keer voor de directie.

Het is de bedoeling dat we per school een pakketje terugontvangen waarin de onderdelen A t/m E zijn ingevuld (en de onderdelen C en D misschien meerdere malen, namelijk per gesprek dat op de school heeft plaatsgevonden).

O. Algemene informatie
Naam en nummer school

Datum

Naam interviewer

A. Overzicht geïnterviewden:

1. Leerlingen

a. Groepje: (totaal aantal, uit welk schooltype, leerjaar, evt. van welke herkomst)

.....
.....

b. Individueel: (totaal aantal, uit welk schooltype, leerjaar, evt. van welke herkomst)

.....
.....

2. Docenten, ondersteunend personeel/schoolleiding

a. Groepje: (totaal aantal, uit welk schooltype, leerjaar, functie, vak)

.....
.....

b. Individueel: (totaal aantal, uit welk schooltype, leerjaar, functie, vak)

.....
.....

B. Typering incident/spanningsvolle situatie, reacties en consequenties:

Typeer het conflict vanuit jouw visie: inhoud, aard, omvang, wie betrokken, afspraken, beleid etc.

C. Verslaglegging gesprek met leerlingen (per gesprek een formulier invullen)

Nummer school:

Gesprek met: groepje leerlingen, namelijk (namen/ klas):

.....

Individueel gesprek met: (naam/klas):

.....

Je 'scoort' de reacties van de leerlingen op een aantal vaste *antwoordcategorieën*, bovendien geef je per onderwerp een korte toelichting of omschrijving (namelijk).

bij de aard van de incidenten

- de eigen betrokkenheid
 - geen
 - direct betrokken, namelijk.....
 - indirect betrokken, namelijk.....
- de plaats
 - in klas
 - in schoolgebouw
 - buiten bij school
 - in de buurt
 - elders, namelijk
- de betrokkenen
 - tussen leerlingen,
toelichting:
(denk aan: hoeveel leerlingen, wie, meisjes/jongens, etnische herkomst, leeftijden etc.)
 - tussen leerlingen en docenten
toelichting:
(hoeveel, wie, welke vakken etc.)
 - tussen docenten
toelichting:
 - tussen leerlingen en anderen, namelijk
- de frequentie
 - eenmalig (een incident)
 - vaker vergelijkbare incidenten, namelijk ... keer per maand
- de rol van etniciteit/cultuur
 - geen rol
 - een beetje

toelichting:

- helemaal/sterk
toelichting:

- de ervaren ernst
 - schaal van (0 –5)
toelichting:

bij de reacties op de incidenten

- wie
 - docent
 - mentor
 - interne begeleider
 - schoolleiding
 - leerling
 - anderen, namelijk

toelichting:

- wat deed 'de school'
 - niets/negeren
 - direct aan de orde stellen
 - later op terugkomen
 - eigen standpunt laten horen.
 - de kop indrukken/ingrijpen (zonder discussie)
 - aan de orde stellen met betrokken leerlingen
 - aan de orde stellen in de hele klas/groep
 - democratisch (met dialoog) oplossen

toelichting:

- wat 'de school' beter had kunnen doen:
 - niets/negeren
 - direct aan de orde stellen
 - later op terugkomen
 - eigen standpunt laten horen.
 - de kop indrukken/ingrijpen (zonder discussie)
 - aan de orde stellen met betrokken leerlingen
 - aan de orde stellen in de hele klas/groep
 - democratisch (met dialoog) oplossen

toelichting:

bij de consequenties en gevolgen

- positief, namelijk.....(wat is er nu beter?)
- negatief, namelijk.....(wat is er slechter?)
- escalerend, namelijk.....

toelichting:

D. Verslaglegging gesprek met docenten, ondersteunend personeel, directie

(per gesprek een formulier invullen)

Nummer school:

Gesprek met: groepje docenten, namelijk (namen/ vak/leerjaar):

.....

Individueel gesprek met:

(naam/vak/leerjaar):.....

Je 'scoort' de reacties van de docenten op een aantal vaste *antwoordcategorieën*, bovendien geef je per onderwerp een korte toelichting of omschrijving (namelijk).

bij de aard van de incidenten

- de eigen betrokkenheid
 - geen
 - direct betrokken, namelijk.....
 - indirect betrokken, namelijk

- de plaats
 - in klas
 - in schoolgebouw
 - buiten bij school
 - in de buurt
 - elders, namelijk

evt. toelichting:

- de betrokkenen
 - tussen leerlingen
toelichting:
 - tussen leerlingen en docenten
toelichting:
 - tussen docenten
toelichting:
 - tussen leerlingen en anderen,
namelijk.....
toelichting:

- de frequentie
 - eenmalig (een incident)
 - vaker vergelijkbare incidenten, namelijk ... keer per maand

- de rol van etniciteit/cultuur
 - geen rol
 - een beetje, namelijk

- helemaal, namelijk.....
- de ervaren ernst
 - schaal van (0 –5)
toelichting:

*bij de reacties op de incidenten
(combinaties mogelijk)*

- niets, niet weten
 - later op terug komen, niet direct weten hoe om te gaan
 - later op terug komen, beter vinden
 - direct op ingaan en het daarbij laten
 - direct op ingaan en later er nogmaals op terugkomen
 - gesprek aangaan met betrokken leerlingen, zonder eigen mening te zeggen
 - gesprek aangaan met betrokken leerlingen, met eigen standpunt
 - klassengesprek houden zonder eigen standpunt in te brengen
 - klassengesprek houden, met eigen standpunt
 - straf geven/leerlingen eruit sturen
 - alleen zeggen wat ik er van vond
 - anders, namelijk
- toelichting:*

bij de consequenties en gevolgen

toelichting in woorden:

wat zijn de consequenties of gevolgen geweest?

wat zou u een volgende keer anders doen?

- positief, namelijk(tevreden?)
- negatief, namelijk(ontevreden?)
- escalerend, namelijk ...

toelichting:

beleid

- heeft de school beleid op dit punt?
- is er een programma/methode waarin omgaan met conflicten, en/of culturele verschillen aan de orde komt?
- scholingen/trainingen (voor leerlingen en/of docenten)?

wensen/behoeften

adviezen aan andere scholen

E. Typering school³

Nummer school:....

1. omgeving van de school (bv probleemwijk of niet e.d.)
 2. indruk schoolgebouw (nieuw, rommelig, open/donker, portier/poortjes etc)
 3. wordt er op de school een methode of programma gebruikt op het terrein van omgaan met conflicten
 4. heeft school beleid ten aanzien van omgaan met interetnische/interculturele verhoudingen/conflicten?
 5. omvang van de school en/of vestiging (aantal leerlingen, aantal locaties/
 6. afdelingen)
 7. schooltype (vmbo, vwo, po etc.)
 8. richting/denominatie (openbaar, pc, rk, islamitisch etc.)
 9. samenstelling van de leerlingenpopulatie (naar herkomst, omvang, maar ook bv opleidingsniveau ouders, e.d.), mate waarin de verschillende groepen mixen
- (NB: 5 t/m 9 kunnen wij evt. later invullen)

³ Invullen voor zover je deze informatie hebt

Bijlage 2. Mogelijke conflicten met een etnisch/culturele kant

Project: Interculturele verhoudingen in het onderwijs
Vorbereiding training student-interviewers, 12 maart 2007

Korte schets van de problemen/conflicten en processen die we mogelijk tegen komen in de casestudies

- 1. Leerlingen onderling**
- 2. Leerling - leerkracht**
- 3. Leerkrachten onderling**
- 4. Leerling - schoolbeleid**
- 5. Leerkracht - schoolbeleid**
- 6. Ouders - school**

Zaken die aanleiding kunnen vormen voor conflicten:

(NB: niet altijd hoeft er in de aanleiding sprake te zijn van interculturelen/interetnische verschillen, het kan ook voorkomen dat een conflict escaleert en dat er dan partij gekozen wordt op basis van etnische groep)

Radicale uitingen:

anti-westers, anti-islamitisch, anti-joods/Israel, intolerante denkbeelden, racistisch, anti-homo

* Iets complexere versies (soort gewetensconflicten):

- islamitische leerlingen die strenge regels opleggen aan (mn meisjes) binnen de eigen groep die wat minder streng gelovig zijn
- islamitische leerlingen die zich verantwoordelijk voelen voor/aangesproken voelen op basis van hun afkomst op heftige uitingen als 9/11 of de moord op Theo van Gogh, terwijl zij het in feite met dit soort aanslagen geheel oneens zijn
- voor Turkse leerlingen is soms bijv. de discussie over de toetreding van Turkije tot de EU een pijnlijke kwestie, evenals de uitlatingen van mn Wilders (daarover en over andere onderwerpen)

* Uitingen hoeven niet alleen verbaal te zijn:

kledingcodes kunnen ook veel uitdrukken, vb Lonsdale kleding, maar ook kleuren veters in bepaalde schoenen, het dragen van een gezichtssluier roepen -bedoeld of onbedoeld- vaak sterke reacties op bij anderen

* Uitingen hoeven niet altijd agressief te zijn, maar kunnen ook bij discussies en argumentatie naar voren komen:

verbittering/afnemende binding bij mn Marokkaanse jongens over de Nederlandse maatschappij en hun eigen kansen daarin, sterke betrokkenheid bij Palestijnen en daaraan gekoppeld negatieve uitspraken over joden en Israel, eventueel ook over ongelovigen of moderne vrouwen (uit de eigen groep), anti-Nederlandse stemming, en moeite met vrijheden als vrijheid van godsdienst vs vrijheid van meningsuiting (grensgevallen)

Pesten, uitsluiten, uitschelden:

dominante groep pest leerlingen die er afwijkend uitzien of verbaal minder sterk zijn (vb praktijkschool waar Surinaams-Antilliaanse meisjes de dominante groep vormen en dit gedrag vertonen) uitschelden voor bosneger, boslandbewoners

Beleid:

- mn schoolbeleid op het gebied van het dragen van hoofddoeken door meisjes en/of handen schudden van mannelijke docenten leidt nogal eens tot conflicten, en dat kan beide kanten opgaan: verplichting & weigering, weigering & verplichting (vb p5, sporthoofddoek)
- idem schoolbeleid tav Lonsdale kleding: opgenomen in het leerlingenstatuut (maar kan ook aanleiding zijn voor conflict leerling-school)
- maar ook: toelating van bepaalde leerlingen (of niet)
vb Marokkaanse leerlingen die opleiding horeca wil gaan volgen bij een ROC, en hoofddoek draagt: mocht geen entreetest doen, zonder dat vooraf duidelijk is gemaakt dat er sprake is van beleid waarin hoofddoeken niet worden geaccepteerd.
vb Cito-toets uitslag Turkse leerling 544 + Havo/VWO-advies, kind is getest door vo school en bleek minder goede taalvaardigheid te hebben en om deze reden niet toegelaten
- en vb afzeggen optreden cabaretier Ewout Jansen op een school ivm (verwachte) islam-onvriendelijke moppen

Discriminatie:

- bijvoorbeeld bij het vinden van een stageplek (sollicitaties of uitgaan), of gevoel van discriminatie kan aanleiding vormen tot bv conflict met docent (vb Masteropleidingstudente en docent die islam-onvriendelijke opmerkingen maakt en onderzoeksopzet afwijst ivm vermoeden van plagiaat)
- maar ook bij aanmelding: wellicht niet echt beleid, maar voorbeelden van incidenten bij aanmelding nieuwe cursisten: vb ROC, gesprek tussen Hindoestaans-Surinaamse vrouw en opleidingsadviseur die de opleiding te hoog gegrepen acht (zonder overigens verder naar achtergronden of eerdere opleidingen te informeren): "Jouw soort mensen haakt toch altijd af."
- Voorbeeld leerling Montessorischool, wordt 5 jaar maar mag nog niet hele dagen naar school van de leerkracht, andere lln -van allochtone afkomst- mogen dat wel, moeder vermoed dat de achtergrond is dat haar jongste kind, wordt vergeleken met zijn oudere broer -7 jr, druk, inmiddels naar speciaal onderwijs. Zij vindt dat de allochtone kinderen worden voorgetrokken en dat de IB-er niet naar haar luistert.

**Bijlage 3 Vragenlijst
leerlingen**

SCO-KOHNSTAMM INSTITUUT

Beste leerling,

In deze vragenlijst gaat het om wat jij van je school vindt. Er worden vragen gesteld over hoe je de sfeer op school en in de klas vindt en of je je veilig voelt op school. De vragen kun je beantwoorden door het aankruisen van het antwoord dat het beste bij jou past.

- *De vragenlijst is anoniem, je hoeft niet je naam er op te zetten*
- *De gegevens zijn vertrouwelijk en worden niet aan de school gegeven*
- *Denk niet te lang na over je antwoorden*
- *Probeer zo eerlijk mogelijk te antwoorden – dan hebben wij er het meeste aan.*

Eerst komen er vragen die je kunt beantwoorden door aan te geven of uitspraken voor jou waar zijn.

De antwoordmogelijkheden zijn:

0 = niet waar
1 = beetje niet waar
2 = beetje waar
3 = waar

1. Hoe zie jij jezelf op school?

- | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| a. | Ik heb het gevoel dat ik bij deze school hoor | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b. | Ik kan veel mensen op school niet vertrouwen | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c. | Er zijn mensen op school die mij waarderen | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d. | Ik heb het gevoel dat anderen op school mij begrijpen | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e. | Mijn beste vrienden zitten hier op school | 0 | 1 | 2 | 3 |
| f. | Er zijn mensen op school die ik vaak niet begrijp | 0 | 1 | 2 | 3 |
| g. | Ik word net zo behandeld als andere leerlingen | 0 | 1 | 2 | 3 |
| h. | Er zijn mensen hier op school voor wie ik veel waardering heb | 0 | 1 | 2 | 3 |
| i. | Ik vind dat het er hier op school onrechtvaardig aan toe gaat | 0 | 1 | 2 | 3 |
| j. | Ik heb het gevoel dat de meeste mensen op school mij vertrouwen | 0 | 1 | 2 | 3 |

2. Hoe is de sfeer in jouw klas?

- | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| a. | In de klas accepteren klasgenoten elkaar zoals ze zijn | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b. | In de klas hebben we veel plezier met elkaar | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c. | In de klas kijken veel klasgenoten op elkaar neer | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d. | In de klas is het ongezellig | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e. | In de klas gaan leerlingen vriendschappelijk met elkaar om | 0 | 1 | 2 | 3 |

3. Hoe is de sfeer op jouw school?

- | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| a. | Op school accepteren mensen elkaar zoals ze zijn | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b. | Mensen gaan met plezier naar deze school | 0 | 1 | 2 | 3 |

- c. Veel mensen hier op school kijken op elkaar neer
- d. Op school is het ongezellig
- e. Op school gaan mensen vriendschappelijk met elkaar om

0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3

Ga verder op de volgende bladzijde

De volgende uitspraken gaan over je gevoel van veiligheid op school. Door middel van het omcirkelen van een cijfer kan je aangeven in welke mate jij het eens bent met de uitspraken.

- 0 = nooit
- 1 = bijna nooit
- 2 = soms
- 3 = vaak
- 4 = meestal
- 5 = altijd

4. Ik voel me op school veilig genoeg om:

k. mezelf te zijn	0	1	2	3	4	5
l. voor mijn geloof uit te komen	0	1	2	3	4	5
m. mijn mening te geven	0	1	2	3	4	5
n. te kiezen en te doen wat ik wil	0	1	2	3	4	5
o. te gaan en te staan waar ik wil	0	1	2	3	4	5

5. Ik voel mij veilig

f. in de klas	0	1	2	3	4	5
g. in het schoolgebouw	0	1	2	3	4	5
h. in de kantine	0	1	2	3	4	5
i. op het schoolplein	0	1	2	3	4	5
j. in de buurt van de school	0	1	2	3	4	5

6. Ik voel me veilig omdat de school

f. goed op het handhaven van de schoolregels let	0	1	2	3	4	5
g. goed helpt als je hulp vraagt	0	1	2	3	4	5
h. goed optreedt tegen pesten en geweld	0	1	2	3	4	5
i. goed optreedt tegen discriminatie	0	1	2	3	4	5

7. Ik voel me onveilig op school door

a. de leerlingen	0	1	2	3	4	5
b. de docenten	0	1	2	3	4	5
c. andere personeelsleden op school	0	1	2	3	4	5

8. Ik voel me onveilig op school door

a.	uitschelden	0	1	2	3	4	5
b.	bedreiging met woorden	0	1	2	3	4	5
c.	stuk maken of stelen van mijn spullen	0	1	2	3	4	5
d.	uitsluiting (niet mee mogen meedoen)	0	1	2	3	4	5
e.	pesten	0	1	2	3	4	5
f.	lichamelijk geweld	0	1	2	3	4	5
g.	bedreiging met een wapen	0	1	2	3	4	5
h.	discriminatie	0	1	2	3	4	5

i. seksueel geweld (kijken, woorden, aanraking) 0 1 2 3 4 5

9. Ik word op school gepest of gediscrimineerd

a.	om hoe ik eruit zie	0	1	2	3	4	5
b.	om wat ik wel en niet goed kan	0	1	2	3	4	5
c.	om mijn afkomst, geloof of cultuur	0	1	2	3	4	5
d.	om de manier waarop ik spreek en schrijf	0	1	2	3	4	5
e.	omdat ik een jongen of een meisje ben	0	1	2	3	4	5
f.	omdat ik homo of lesbienne ben	0	1	2	3	4	5

Wil je als laatste nog enige dingen opschrijven of aankruisen?

10. naam van de school:
11. Ik zit in klas
12. Mijn leeftijd is: jaar
13. Ik ben:
 - Jongen
 - Meisje
14. Mijn ouders zijn geboren in:
 - Moeder:
 - Vader:
15. Ik ben geboren in:
16. Als je niet in Nederland bent geboren, hoeveel jaar woon je in Nederland?
..... jaar
17. Ik voel mezelf:
 - Nederlands
 - Nederlands / Marokkaans
 - Nederlands /Turks
 - Nederlands / Surinaams
 - Nederlands/Antilliaans
 - Marokkaans
 - Turks
 - Surinaams
 - Antilliaans
 - Anders, namelijk
18. Ik ben:
 - Protestants
 - Katholiek
 - Moslim
 - Hindoe
 - Joods
 - Anders, namelijk
 - Niet religieus

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

