

‘Gelijk=Gelijk?’

*Onderzoek naar de effecten en aansluiting van een
antidiscriminatieprogramma op Zeeburgse basisscholen*

A.G. Advies
JEUGD, WELZIJN EN INTEGRATIE

stichtingvoorbeeld

drs. Amy-Jane Gielen

drs. Eva Klooster

© 22 juni 2010, A.G. Advies & Stichting Voorbeeld

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Inleiding	4
1.1 Doelstellingen evaluatie	4
1.2 Methodologische verantwoording.....	5
1.3 Leeswijzer	6
2 De startsituatie	7
2.1 Type scholen	7
2.2 Ervaringen met discriminatie	8
2.3 Attitude t.a.v. uitschelden en discriminatie	9
2.4 Tevredenheid over de omgang tussen kinderen in de klas en buurt.....	11
2.5 Ontmoeting tussen kinderen met andere achtergronden	12
2.6 Bekendheid met begrippen en meldpunten voor discriminatie	13
3 Effecten van het lesprogramma	14
3.1 Actieve onderdelen worden door leerlingen het meest gewaardeerd.....	14
3.2 Homoseksualiteit is bespreekbaar gemaakt.....	14
3.3 Stimulans om na te denken over vooroordelen	15
3.4 Attitudewijziging t.a.v. uitschelden & discriminatie.....	17
3.5 Wisselende resultaten in de omgang met elkaar in klas.....	19
3.6 Bekendheid met begrippen en meldpunt discriminatie	20
4 Aansluiting met het onderwijs en aanbevelingen	21
4.1 Vooraf.....	21
4.2 Aanbod op maat	21
4.2.1 <i>Scholenkoppeling</i>	21
4.2.2 <i>Samenstelling van team</i>	22
4.3 Verdieping.....	23
4.3.1 <i>Vaardigheden en kennis van (een deel van de) peereducators</i>	23
4.3.2 <i>Theoretische aspecten van het lesprogramma</i>	24
5 Concluderend	25
5.1 De startsituatie.....	25
5.2 De effecten van Gelijk=Gelijk?.....	26
5.3 Aansluiting bij de behoefte van het onderwijs?	28
5.4 Aanbevelingen voor aansluiting bij het onderwijs.....	29
5.5 Algemene lessen en aanbevelingen.....	30

Inleiding

Tussen oktober 2009 en april 2010 hebben veertien basisscholen in Stadsdeel Zeeburg deelgenomen aan het antidiscriminatieprogramma 'Gelijk=Gelijk?'. Van iedere school namen één of twee groepen deel, waardoor in totaal 380 Zeeburgse leerlingen het lesprogramma gedurende deze periode hebben gevolgd. Stadsdeel Zeeburg heeft Diversion, een bureau voor maatschappelijke innovatie, de opdracht gegeven om het lesprogramma Gelijk=Gelijk? te ontwikkelen. Deze opdracht komt voort uit het Zeeburgse onderwijs- en jeugdplan 'Jong Zeeburg' en sluit aan bij de gezamenlijke aanpak van de centrale stad en de stadsdelen om vervreemding, polarisatie en homofobie, te voorkomen en tegen te gaan. Met het lesprogramma wil Stadsdeel Zeeburg in samenwerking met het basisonderwijs, bijdragen aan de tolerantie van jongeren, jong burgerschap en de ontmoeting tussen jongeren uit verschillende culturen. Het tegengaan van discriminatie loopt als een rode draad door Gelijk=Gelijk?, waarbij het tegengaan van homofobie, islamofobie en antisemitisme specifieke aandacht krijgt.

Het lesprogramma Gelijk=Gelijk? bestaat uit zeven bijeenkomsten die worden begeleid door een team van 'peereducators'; jongvolwassenen met een islamitische, joodse en homoseksuele achtergrond. Het lesprogramma start met drie bijeenkomsten waarin de leerlingen via een combinatie van verhaal, spel en theorie kennismaken met begrippen als discriminatie, vooroordelen en stereotypen. In de daarop volgende bijeenkomst wordt een gastles verzorgd door een relevante organisatie die de scholen kiezen, zoals het COC, de politie, Meldpunt Discriminatie, Joods Historisch Museum of de Hollandse Schouwburg. Aan de gastlessen zijn vervolgens excursies gekoppeld. Het laatste onderdeel van Gelijk=Gelijk? bestaat uit twee bijeenkomsten, waarbij leerlingen in groepjes een plan maken om in het stadsdeel discriminatie tegen te gaan. Het programma van zeven weken wordt tot slot afgesloten met een eindmanifestatie waarbij leerlingen hun plannen presenteren. Het streven is dat de leerlingen gedurende Gelijk=Gelijk? samenwerken met leerlingen van een andere school, die qua leerlingsamenstelling afwijkt van de eigen school.

A.G. Advies en Stichting Voorbeeld zijn gevraagd om het lesprogramma te evalueren met alle betrokkenen. In deze rapportage treft u een beschrijving aan van de resultaten van dit lesprogramma.

1.1 Doelstellingen evaluatie

Stadsdeel Zeeburg heeft zich met het project Gelijk=Gelijk? ten doel gesteld discriminatie onder en door Zeeburgse jeugdigen te laten afnemen en polarisatie tussen de verschillende bevolkingsgroepen te voorkomen. Een specifieke focus ligt op de thema's: homofobie en discriminatie van moslims en joden.

Concreet worden door het stadsdeel een aantal specifieke doelstellingen beoogd met het project:

- Het vergroten van inzicht in begrippen als pluriformiteit, tolerantie en respect
- Het vergroten van de bewustwording van nadelige gevolgen van discrimineren
- Het wegnemen van vooroordelen over elkaars leefwijzen en achtergronden
- Jeugdigen uit Zeeburg weten beter de weg te laten vinden naar meldcentra van discriminatie
- Het stimuleren van de duurzame ontmoeting tussen kinderen met een verschillende etnische achtergrond

In goed overleg met Stadsdeel Zeeburg, hebben we besloten de volgende drie onderzoeksvragen, met aanvullende subvragen, centraal te laten staan in de evaluatie:

1. Hebben de leerlingen op de Zeeburgse scholen te maken met (problemen op het terrein van) segregatie, vooroordelen en/of discriminatie?
 - Signaleren docenten problemen op het gebied van segregatie?
 - Welke attitudes hebben leerlingen over interetnisch contact?
 - Hoe ervaren leerlingen de omgang in de buurt en de klas?
 - Welke attitudes hebben leerlingen over discriminatie, uitschelden en is er sprake van vooroordelen over bepaalde groepen (religieuzen, homoseksuelen etc.)?
 - Hebben leerlingen zelf ervaringen met discriminatie?
 - Hebben leerlingen kennis van relevante begrippen en meldcentra?
2. Wat zijn de effecten van Gelijk=Gelijk?
 - Zijn er na afloop - volgens docenten en leerlingen - veranderingen waar te nemen in de attitudes en gedrag van leerlingen?
 - Hebben leerlingen van verschillende scholen na afloop nog contact met elkaar en/of is er sprake van duurzame ontmoeting?
 - Zijn er veranderingen waar te nemen in de begrippenkennis van leerlingen over het thema discriminatie en het meldpunt discriminatie?
3. In hoeverre sluit het lesprogramma Gelijk=Gelijk? aan op de behoeften en wensen van het onderwijs?
 - Hoe oordelen leerlingen over het lesprogramma?
 - Hoe oordelen docenten over het lesprogramma?
 - Welke aanbevelingen worden door docenten gedaan om het lesprogramma beter te laten aansluiten op de wensen en behoefte van het onderwijs?

1.2 Methodologische verantwoording

Om zicht te krijgen op de situatie voorafgaand aan het lesprogramma, hebben we onder alle leerlingen (N=380) van de veertien betrokken scholen een vragenlijst (nulmeting) afgenomen. Door middel van deze vragenlijsten hebben we een beeld gekregen van de leerlingen. Hoe beoordelen zij de omgang tussen kinderen in hun klas, op hun school en in hun buurt? Hoe denken zij over schelden/discrimineren? Hebben zij zelf ervaringen met discriminatie? Weten zij dat er een meldpunt voor discriminatie bestaat? En hoe is hun kennis van begrippen als discriminatie en vooroordelen? Circa vier weken na afloop van het lesprogramma is nogmaals een vragenlijst (nameting) afgenomen onder de leerlingen.

Het gevaar van een eventuele discrepantie tussen wat leerlingen in vragenlijsten aangeven, maar in de praktijk doen (sociaal wenselijkheid), hebben we enerzijds geprobeerd te ondervangen met controlevragen in de vragenlijst, maar anderzijds ook met een aantal aanvullende onderzoeksmethoden. Om een goed beeld te krijgen van hoe leerlingen reageerden op het aangeboden lesprogramma, hebben we bij verschillende lessen geobserveerd. Daarnaast hebben we ook gebruik gemaakt van interviews. Met de betrokken peereducators hebben we groepsinterviews gehouden. De docenten zijn via face-to-face geïnterviewd. Tijdens de interviews zijn we met hen ingegaan op de situatie voorafgaand aan het lesprogramma, de (mogelijke) effecten van het lesprogramma en de mogelijkheden om het

lesprogramma optimaal aan te laten sluiten bij de wensen van de scholen.

1.3 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk beschrijven we de situatie voorafgaand aan het lesprogramma. In hoofdstuk 3 staan de effecten van het lesprogramma centraal. Hoofdstuk 4 gaat in op de vraag of het lesprogramma van *Gelijk=Gelijk?* aansluit op de behoeften van het onderwijs en docenten, met daarbij concrete aanbevelingen gericht op het verbeteren van de effectiviteit en het verbeteren van de aansluiting bij het onderwijs. Tot slot worden alle resultaten en effecten in hoofdstuk 5 samengevat. Tevens wordt gereflecteerd op de lessen die uit deze evaluatie getrokken kunnen worden.

2 De startsituatie

Voor een goede effectmeting is het noodzakelijk om de beginsituatie te kennen. Daarom is aan alle leerlingen aan het begin van de eerste les een vragenlijst (nulmeting) voorgelegd, met vragen over o.a.:

- de eigen ervaringen met discriminatie;
- de attitude ten aanzien van schelden en discriminatie;
- de omgang tussen kinderen in hun buurt en klas en
- de bekendheid met de term discriminatie en meldpunt voor discriminatie.

De vragenlijst is door de leerlingen na afloop opnieuw ingevuld, zodat effecten zichtbaar werden. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat we kunnen opmaken uit de nulmeting en interviews met docenten over de situatie voorafgaand aan het lesprogramma.

2.1 Type scholen

Voordat we ingaan op de resultaten van de nulmeting, vertellen we eerst nog iets over de scholen die hebben meegedaan aan het Gelijk=Gelijk? en de evaluatie. Zoals eerder aangegeven hebben 380 leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 van veertien scholen in Zeeburg meegedaan gedurende een periode van oktober 2009 t/m mei 2010.¹ Deze scholen variëren wat betreft de grondslag: vijf scholen zijn openbaar, drie scholen zijn oecumenisch, drie scholen rooms-katholiek en tot slot drie algemeen bijzondere scholen.

Vier scholen die meededen aan Gelijk=Gelijk? kunnen worden bestempeld als ‘kansarm’². Dat wil zeggen dat circa een derde tot de helft van de ouders van de leerlingen van deze scholen, maximaal alleen basisonderwijs heeft genoten (Jeugdmonitor Zeeburg 2009: 41). De overige tien scholen kunnen worden gekwalificeerd als ‘kansrijk’. Over het algemeen geldt dat de klassen van de zogenaamd kansarme scholen voor de meerderheid uit allochtone leerlingen. Eén klas van een kansrijke school op IJburg wijkt af van dit beeld en bestaat bijna alleen maar uit leerlingen met een niet-westerse achtergrond.

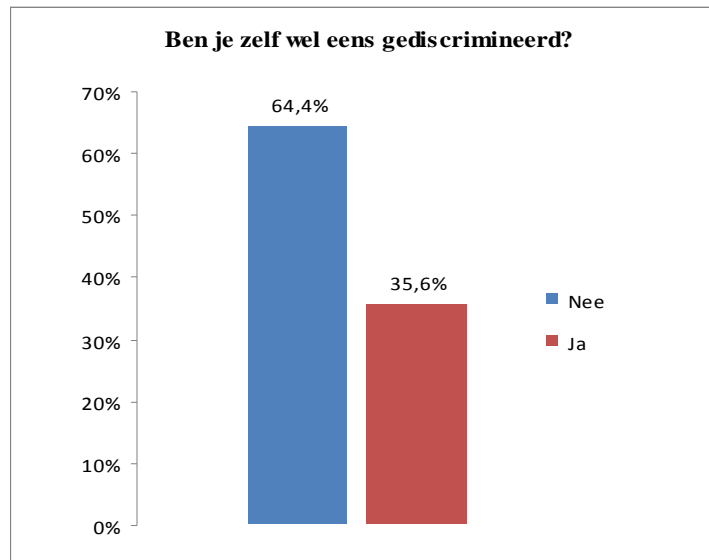
De etnische samenstelling van de klassen die deelnamen aan Gelijk=Gelijk? loopt uiteen, van homogeen tot zeer divers samengesteld. Enkele klassen van scholen op IJburg en op de Oostelijke Eilanden bestaan uit overwegend autochtone leerlingen. Op scholen in de Indische buurt zien we een omgekeerd beeld. De klassen van een drietal scholen uit de Indische buurt bestaan bijna volledig uit leerlingen met een niet-westerse, overwegend islamitische achtergrond. Daarnaast zijn er nog een aantal klassen met een zeer diverse samenstelling met gemiddeld drie tot zes verschillende etniciteiten per klas.

¹ De eerste zes scholen participeerden vanaf oktober t/m december 2009. De overige tien scholen deden in het voorjaar van 2010 mee.

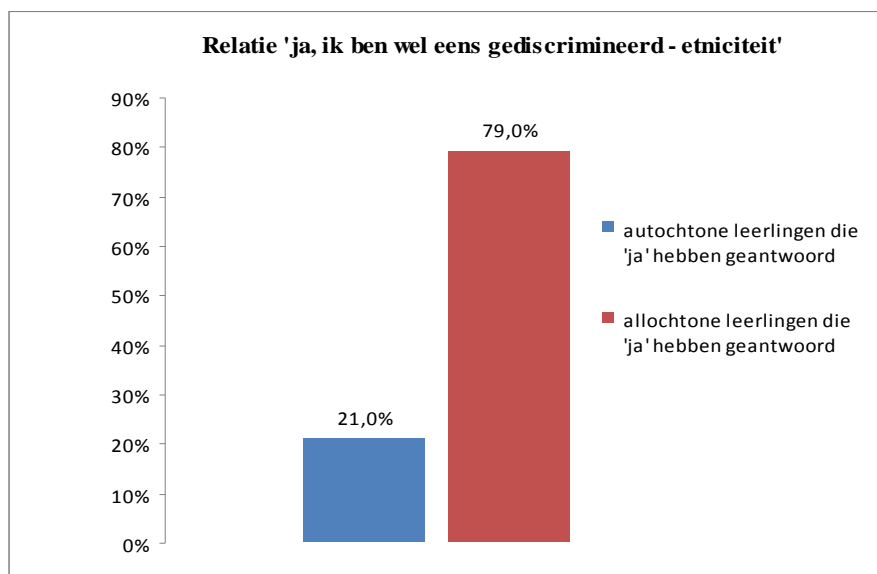
² In deze rapportage spreken we van kansrijke en kansarme scholen. Het vaststellen van wat een kansrijke of kansarme school is, gebeurt op basis van het opleidingsniveau van de ouder(s), conform de landelijke gewichtenregelgeving. Wij hebben daarvoor gebruik gemaakt van de jeugdmonitor van Stadsdeel Zeeburg. De definitie van ‘kansrijk’ en ‘kansarm’ is dus niet gebaseerd op etniciteit en/of culturele herkomst van de ouders en hun kinderen.

2.2 Ervaringen met discriminatie

De belangrijkste doelstelling van het lesprogramma *Gelijk=Gelijk?* is het voorkomen van discriminatie. Daarom hebben we de leerlingen bij de nulmeting gevraagd of ze zelf wel eens discriminatie hebben ervaren. Hoewel de meeste leerlingen (64,4%) aangeven nooit discriminatie te hebben ervaren, is er toch een groot percentage leerlingen dat aangeeft eens of meerdere keren discriminatie te hebben ervaren: 35,6%.



Het is belangrijk om te vermelden dat de meerderheid van de leerlingen, autochtoon én allochtoon, bij de nulmeting aangeven dat zij geen discriminatie ervaren. Echter, als we kijken naar de relatie tussen etnische achtergrond en de leerlingen die 'ja' hebben geantwoord op de vraag of ze wel eens gediscrimineerd zijn, dan zijn er wel belangrijke verschillen te constateren. Van de leerlingen die 'ja' antwoorden op deze vraag, is namelijk 21,0% autochtoon en 79,0% allochtoon. Kortom, op het moment dat leerlingen wel discriminatie ervaren, komt dat onder allochtone leerlingen bijna vier keer zo vaak voor als onder autochtone leerlingen.



De leerlingen die aangeven discriminatie te hebben ervaren, hebben we gevraagd voorbeelden daarvan op te schrijven. Niet alle leerlingen hebben voorbeelden genoemd. Degenen die dat wel deden noemden ervaringen met pesten, buitensluiting of schelden. Sommige kinderen noemden daarbij wat hun inziens de motivatie was dat ze gepest, buitengesloten of uitgescholden zijn. Dat kan variëren van uiterlijke kenmerken (zoals een bril, kleding, huidskleur of overgewicht) of hun etniciteit (zie kader). Andere kinderen benoemde specifiek de groepen of de individuen die hen uitschelden, pesten, buitensluiten of discrimineren (zie kader).

Voorbeelden van uitspraken van kinderen over hun ervaringen met discriminatie o.b.v. uiterlijke kenmerken en etniciteit:

‘Door een jongen van mijn klas hij zei “kut-Surinamer”

‘Ik word uitgescholden voor kaas, kaaskop, magere yoghurt, vanillevla en smeerkaas’

‘Een jongen uit mijn klas die zei “kut-Marokkaan”, lelijk hoofddoek meisje’

‘Ik word soms gediscrimineerd met mijn bril’

‘Ik word uitgescholden door kinderen die mijn cultuur haten’

Specifieke voorbeelden van leerlingen over groepen/individuen door wie zij zich gediscrimineerd voelen:

‘Bij mij in de buurt wonen veel Marokkanen en die spelen altijd op het voetbalveld en ik mag dan nooit meedoen’

‘Als er Surinaamse kinderen spelen en er komt een moslim kind, dan mag die niet meespelen’

‘Door Geert Wilders. Hij zegt weg met de moslims’

‘Door Geert Wilders. Hij wil de Quran weghalen’

Docenten van kansarme scholen hebben aangegeven het hierboven beschreven beeld te herkennen. Enkele docenten hebben in dit kader opgemerkt dat leerlingen het woord discriminatie niet altijd juist gebruiken. Door sommige leerlingen zou de term ‘discriminatie’ ook wel gebruikt worden als ‘een excuus-woord’ voor dingen die niet lukken. Daarmee wordt overigens niet bedoeld dat leerlingen niet in aanraking komen met discriminatie of dat er tussen de leerlingen onderling geen sprake is van discriminatie of pesten van kinderen vanwege hun achtergrond of uiterlijk. Bijna alle docenten signaleren wel degelijk dit soort processen, maar de mate waarin dit plaatsvindt, verschilt per school en per klas. In de meeste klassen doen dit soort processen zich niet structureel voor en/of betreft het slechts een of enkele leerlingen met negatief gedrag. Voor de docenten van vier scholen ligt dit anders. Zij zijn niet tevreden over de omgang(svormen) tussen de eigen leerlingen. Er zijn te veel conflicten en/of er is sprake van onderlinge discriminatie. Een uitgebreidere beschrijving van de negatieve signalen van docenten wordt in paragraaf 2.4 nader beschreven.

2.3 Attitude t.a.v. uitschelden en discriminatie

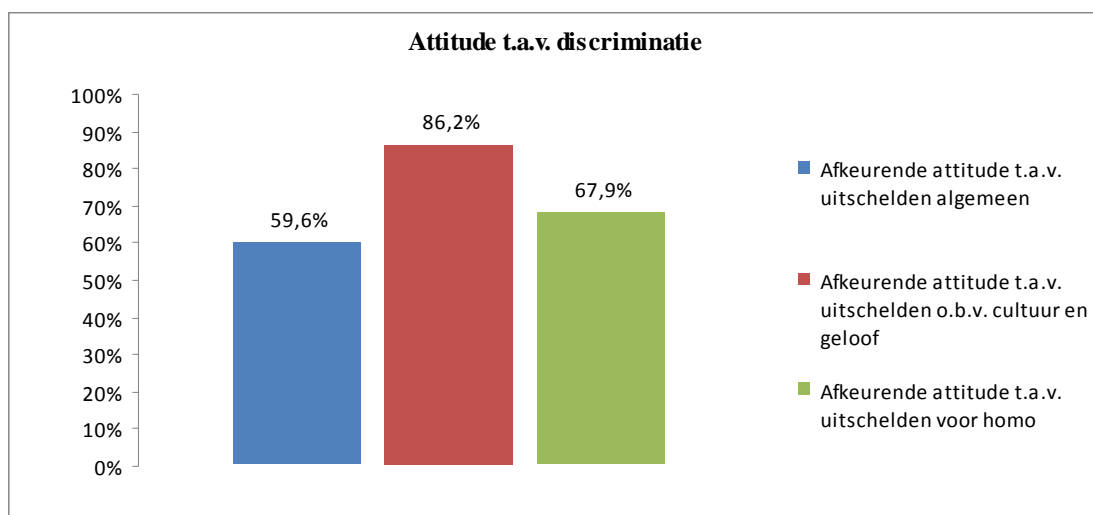
Om te achterhalen of leerlingen zich bewust zijn van de nadelige gevolgen van discriminatie, hebben we ze ondermeer gevraagd wat ze vinden van schelden. Iets meer dan de helft van de leerlingen (59,6%) keurt uitschelden af (‘ik vind het stom’). Vervolgens is aan de leerlingen gevraagd hoe zij denken over het uitschelden van iemand vanwege diens cultuur en geloof? Deze vraag is door een opvallend hoger percentage van de leerlingen (86,2%) met ‘ik vind het stom’ beantwoord. Daarna is gevraagd hoe leerlingen denken over het uitschelden van kinderen voor ‘homo’. Ondanks dat de meerderheid (67,9%) aangeeft dit af te keuren, is er

wel een duidelijk verschil zichtbaar met de ‘zwaardere’ veroordeling (86,2%) van ‘iemand uitschelden vanwege diens cultuur of geloof’. De geïnterviewde docenten zijn niet verbaasd over deze uitslag. Het gebruik van ‘homo’ als scheldwoord komt op de meeste scholen wel (eens) voor en wordt door docenten over het algemeen niet zwaar opgenomen. Een docent verklaart:

‘Leerlingen zijn zich over het algemeen niet bewust van de scheldwoorden die ze gebruiken(...)Ze denken er niet over na dat het schelden met bijvoorbeeld homo voor anderen pijnlijk kan zijn.’

Op basis van de kwantitatieve onderzoeksgegevens zien we een relatie tussen de culturele en religieuze achtergronden van leerlingen en de attitude ten opzichte van elkaar onderling uitschelden en uitschelden voor ‘homo’. De verklaring voor deze attitudeverschillen moet volgens verschillende docenten in eerste plaats worden gezocht in de sociaal-economische achtergrond en leefomgeving van leerlingen.³ Een docent zegt daarover het volgende:

‘De allochtone kinderen in mijn klas komen vrijwel allemaal uit de minst draagkrachtige gezinnen. Die kinderen zijn gewend op straat te spelen en zijn eraan gewend om van zich af te bijten. Zij tonen zich over het algemeen wat ongevoeliger over schelden. Dat geldt overigens ook voor een paar autochtone kinderen die het thuis wat minder hebben.’



Als het gaat om ‘vooroordelen over mensen met een andere levenswijze’ signaleren docenten van klassen waarin allochtone leerlingen in de meerderheid zijn, dit type vooroordelen vaker dan collega’s van gemengde of ‘witte’ klassen. Volgens de betreffende docenten heeft een deel van de leerlingen met een islamitische achtergrond vooroordelen over homoseksuelen, joden en soms over ongelovigen. Twee docenten hebben aangegeven vooroordelen over homoseksuelen ook terug te horen bij enkele christelijke leerlingen met een Surinaamse achtergrond.

³ Doordat wij niet beschikken over de gegevens over de sociaal-economische achtergrond van individuele leerlingen kunnen wij deze verklaring van docenten niet onderbouwen, noch weerleggen. Wel kunnen we vermelden dat veel bestaand onderzoek eveneens wijst in de richting van sociaal-economische factoren, bij het verklaren van de omgangsvormen van kinderen, eerder dan de culturele en/of religieuze achtergrond.

2.4 Tevredenheid over de omgang tussen kinderen in de klas en buurt

Om een idee te krijgen over de omgang tussen kinderen zijn leerlingen en docenten gevraagd naar hun tevredenheid over de omgang tussen kinderen op buurt en klasniveau, voorafgaand aan het lesprogramma. De meerderheid van de leerlingen (59,9%) is tevreden over de omgang tussen klasgenoten. Ook de meeste docenten zijn tevreden.

‘Wij zijn wel tevreden over hoe de kinderen met elkaar omgaan, tegelijkertijd is er ook weinig sprake van diversiteit in de klas. Onderwerpen als discriminatie of omgaan met andere culturen leefden vooraf niet echt bij de kinderen. Wij vonden het wel belangrijk dat ze moslims zouden ontmoeten, die zitten hier nauwelijks op school. We hadden de indruk dat onze leerlingen zeer tolerant zijn, vooral naar homo’s en wat minder naar de moslims.’

De docenten van vier scholen melden zorgen te hebben over de omgang(svormen) in de klas. Volgens de betreffende docenten hebben hun leerlingen snel en veel ruzie met elkaar, is de drempel om elkaar uit te schelden laag en er is sprake van (groepjes) leerlingen die discrimineren vanwege huidskleur en etniciteit. Opvallend is dat docenten unaniem aangeven dat de leerlingsamenstelling hier mede bepalend is; in de betreffende klassen is het percentage kinderen uit kansarme- of probleemgezinnen in verhouding hoog en is sprake van dominant gedrag van leerlingen uit één of twee culturele groepen jegens de andere leerlingen in de klas:

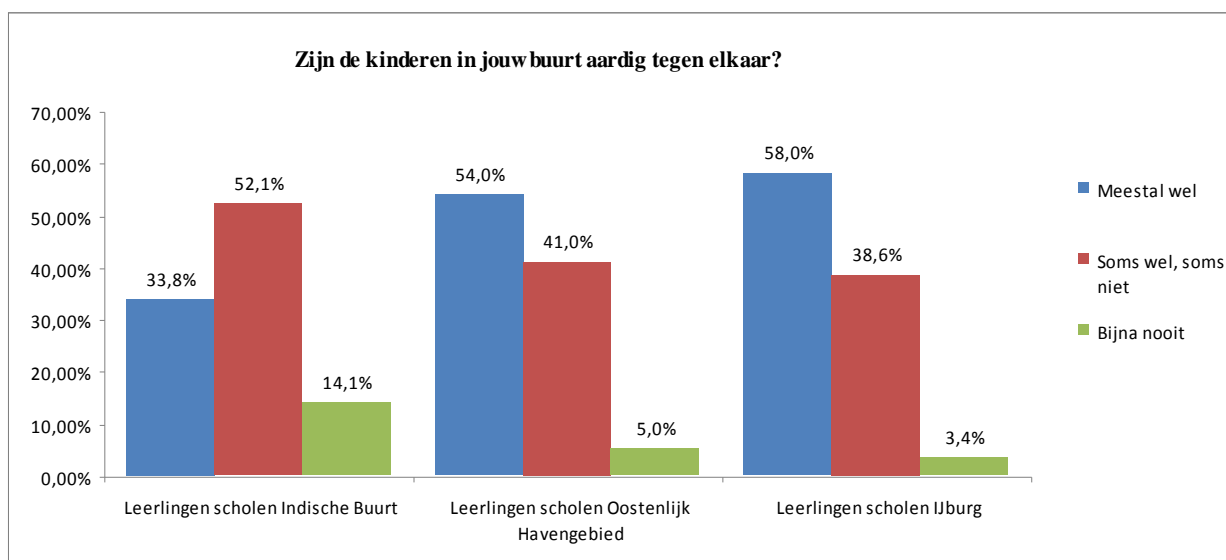
‘Ik ben dit jaar erg ontevreden over hoe het loopt in de klas. Deze klas valt echt op, ze zijn snel geïrriteerd naar elkaar en pesten elkaar meer dan ik gewend ben in de vorige jaren. Een van de leerlingen is enorm gepest. Hij is half-Nederlands en half-Turks en werd constant door vooral Turkse kinderen ‘kaas’ genoemd. Ik denk dat de oorzaak lag bij een conflict tussen de moeders, maar het kind was wel de dupe.’

‘De kinderen in mijn klas discrimineren elkaar ook onderling. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen meer en minder zwarte kinderen, zowel binnen de eigen etnische groep als tussen verschillende etnische groepen. Er was bijvoorbeeld een kind met een Afrikaanse achtergrond dat door een Marokkaanse medeleerling werd uitgescholden voor schoorsteenpop.’

De leerlingen is eveneens gevraagd naar hun oordeel over de omgang tussen kinderen op school (buiten de klas) en in de buurt. Gemiddeld vindt bijna de helft (46,7%) dat leerlingen op school ‘meestal aardig tegen elkaar zijn’ en de helft (50,0%) beoordeelt de omgang tussen kinderen in de buurt als ‘meestal aardig’. Opvallend is dat de antwoorden per klas/school enorm uiteenlopen; van 95,5% tot 13,0% leerlingen in een klas die tevreden zijn over de omgang tussen de eigen klasgenoten.

Uit de histogram op de volgende bladzijde valt op te maken dat er tussen scholen verschillen zijn als het gaat om de tevredenheid van leerlingen over de omgang met kinderen in de buurt. Leerlingen die naar school gaan in IJburg, zijn het meest tevreden over de omgang met elkaar in de buurt. Daarentegen zijn leerlingen uit de Indische Buurt het minst tevreden: slechts een derde van de leerlingen is daar tevreden over de omgang met elkaar in de buurt.⁴

⁴ Om de histogram beter te kunnen interpreteren, is het nodig te weten wat de woonbuurt is van alle leerlingen. Hoewel gemiddeld drie kwart van de leerlingen (74,0%) binnen de eigen buurtcombinatie naar school gaat, varieert dat wel enorm per buurt. Leerlingen uit IJburg Zuid en de Indische Buurt gaan veel minder vaak in de eigen buurtcombinatie naar school dan leerlingen uit IJburg West en het Oostelijk Havengebied.



2.5 Ontmoeting tussen kinderen met andere achtergronden

Wij hebben in de nulmeting aan leerlingen gevraagd of zij onderscheid maken tussen etnische groepen, bij de keuze met wie ze spelen. In theorie blijkt dat bijna niet het geval: 94,2% van de leerlingen is het eens met de stelling 'ik speel met iedereen, het maakt niet uit welke cultuur ze hebben'. Circa een op de twintig leerlingen (5,8%) geeft aan liever alleen te spelen met kinderen die dezelfde cultuur hebben als zij. Daarbij hebben leerlingen met een Turkse achtergrond het meest de voorkeur voor spelen met kinderen van de eigen achtergrond (13,5%), gevolgd door leerlingen met een Marokkaanse achtergrond (8,0%) en kinderen met een overige etnische achtergrond (6,9%). De kinderen met een Nederlandse achtergrond (3,2%) en een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond (0,0%) geven het minst vaak aan dat ze liever alleen met kinderen van dezelfde cultuur spelen.

Maar in hoeverre ontmoeten kinderen elkaar van andere achtergronden daadwerkelijk in de praktijk? De meeste docenten geven aan dat leerlingen van kansrijke en kansarme scholen elkaar weinig ontmoeten, zelfs als ze bij elkaar in de buurt wonen is er weinig samenspel. Dit ligt wat betreft docenten vooral aan de verschillen in vrije tijdsbesteding als gevolg van het andere sociale milieu waarin de leerlingen verkeren. Zo merkten twee docenten van twee verschillende kansarme scholen het volgende op:

'De kinderen van de andere school hockeiden bijvoorbeeld. Dat vonden mijn kinderen maar gek. De kinderen spelen anders, doen andere dingen, gaan naar de bibliotheek, spelen een instrument. Het gaat niet om kleur, het heeft niets met kleur te maken. Het heeft te maken met het opleidingsniveau van de ouders, met het sociale milieu. Waar zouden ze elkaar na schooltijd moeten tegenkomen?'

'Mijn kinderen zien dat er in deze buurt steeds meer Nederlandse gezinnen met kinderen komen wonen, maar zien ze helemaal niet op straat. Ik heb aan ze gevraagd hoe dat volgens hen komt. Mijn kinderen geven aan dat de Nederlandse kinderen op andere clubjes zitten dan zij, zoals muziekles. Sommige kinderen hadden bedacht dat zij dan ook op die clubjes moeten om in contact te komen met Nederlandse kinderen, maar realiseerden zich dat hun ouders daar geen geld voor hebben. Zij spelen daarom op straat of volgen lessen in het buurthuis. Mijn kinderen willen wel meer contact, maar dat is in de praktijk toch een probleem.'

Doordat kinderen elkaar weinig ontmoeten is de kennis over elkaars cultuur en leefwijze over het algemeen niet zo groot, signaleren veel geïnterviewde docenten. Doordat er weinig contactmomenten zijn, maken negatieve ervaringen bovendien veel indruk. Dit laatste zou het geval zijn na aanleiding van de ontmoeting tussen leerlingen van de kansrijke scholen en jongeren van Marokkaanse afkomst, die op de Oostelijke Eilanden en IJburg hangplekken hebben gevonden, maar niet in de buurt wonen. Uit de interviews met docenten komt naar voren dat een deel van de leerlingen een beeld heeft dat de Marokkaanse jeugd vooral bestaat uit 'hangjongeren met scooters of jongens die opmerkingen maken'. Zij hebben nauwelijks andere of positieve ontmoetingen met Marokkaanse jeugdigen, wat hun beeld van de totale Marokkaanse groep negatief beïnvloed.

Het creëren van (positieve) ontmoeting en kennismaking met leerlingen met een andere achtergrond is voor docenten daarom een belangrijke motivatie om deel te nemen aan Gelijk=Gelijk? Daarover merken docenten het volgende op:

'Dit lesprogramma is nodig omdat onze leerlingen heel weinig weten van andere culturen. Ze hebben geen idee hoe mensen met andere culturen leven, welke feestdagen ze hebben, hoe ze die vieren, waar ze in geloven, noem maar op. Ze kennen echt alleen de Nederlandse gebruiken en feestdagen. Maar ook de actualiteit met Wilders vraagt erom leerlingen meer kennis mee te geven over de diversiteit in de stad.'

'Toen ik het lesprogramma in de klas aankondigde werd duidelijk dat onze kinderen eigenlijk nooit witte kinderen ontmoeten. Er wonen wel een paar witte gezinnen in de buurt, maar er wordt nooit samengespeeld op straat. Een andere reden waarom we mee wilden doen is dat er in de klas sprake was van pesten.'

'Ik merk bijvoorbeeld heel erg dat mijn leerlingen een bepaald stereotype beeld van Nederlanders hebben. Als ik met groep naar het Concertgebouw ga of zoiets, dan merk je pas echt hoezeer je een zwarte school bent. Ik heb het ook een keer gehad toen ik met de kinderen ging zwemmen en toen zeiden er een paar: 'Juf, dat zijn allemaal kinderen met blond haar. Hoe kan dat?' Daarom vond ik het als leerkracht wel belangrijk dat mijn kinderen hiermee in aanraking komen.'

2.6 Bekendheid met begrippen en meldpunten voor discriminatie

Een van de doelstellingen van het lesprogramma was om leerlingen inzicht te bieden in begrippen als discriminatie, vooroordelen, stereotypen, minderheden etc. Voor de meeste leerlingen hebben de begrippen een hoog abstractieniveau. Dat is bevestigd tijdens de participerende observatie: de meeste leerlingen wisten in eerste instantie niet altijd goed te vertellen wat begrippen inhouden. Met het begrip 'discriminatie' zijn de meeste leerlingen wel bekend en dat is ook bevestigd in de nulmeting: 93,4% van de leerlingen geeft aan te weten wat het begrip betekent.

Een andere doelstelling is om de leerlingen bekend te maken met meldpunten discriminatie (politie, Meldpunt Discriminatie Amsterdam). De meerderheid (56,1%) was voor aanvang van het lesprogramma niet bekend met het feit dat je discriminatie kan melden.

3 Effecten van het lesprogramma

In dit hoofdstuk gaan we in op de belangrijkste resultaten die naar voren komen uit de vragenlijsten, interviews en observaties tijdens de lessen.

3.1 Actieve onderdelen worden door leerlingen het meest gewaardeerd

Alle 380 leerlingen hebben na afloop opnieuw een vragenlijst ingevuld met vragen over het lesprogramma (nameting). De excursies (21,3%), de eindmanifestatie (19,9%) en het maken van de poster (18,0%) worden door leerlingen het meest opgeschreven als leukste onderdeel van Gelijk=Gelijk?. Deze activiteiten worden gevolgd door de ontmoeting met leerlingen van een andere school (8,4%), het leren over discriminatie en vooroordelen (8,2%), bepaalde actieve opdrachten, zoals het vooroordelenspel (7,6%) en tot slot nog een kopje ‘overige’, variërend van de kick-off tot de peereducators tot de gastlessen. Al met al lijken de meeste leerlingen vooral plezier te beleven aan de actievere onderdelen die het lesprogramma biedt. In het kader staan enkele voorbeelden van de antwoorden die leerlingen opschreven bij de open vraag welk onderdeel van het lesprogramma zij het leukste vonden.

‘Het leukste was om een poster te verzinnen’

‘De eindmanifestatie was het leukste’

‘Ik vond het leukste dat je met een andere school die je niet kent moet werken en zij hadden een andere cultuur en niemand vond het erg’

‘Dat we naar de stad gingen en allemaal vragen moesten beantwoorden bij verschillende monumenten’

‘Met z’n allen praten over dat Johnny homo is vond ik wel interessant’

‘De les van Christopher van het COC vond ik het leukste’

‘De verhalen van de leiders die dingen vertelden die echt gebeurd waren bij zich zelf’

Van de leerlingen geeft 44,6% aan dat ze eigenlijk helemaal geen aspecten hadden die ze minder leuk vonden. De leerlingen die bij deze vraag wel iets invulden, geven vooral aan dat het ‘saai’ (15,9%) is, vanwege o.a. het ‘lange praten van de peers’. Deze antwoorden corresponderen met de opmerkingen van de docenten en onze eigen observaties: de ‘doe-activiteiten’ vinden leerlingen het leukst. Zodra ze te lang moeten zitten en luisteren, zijn ze minder geconcentreerd en moeilijk bij de les te houden. Ook de ontmoeting met kinderen van een andere school, is sommige leerlingen (eveneens 15,9%) niet goed bevallen.

3.2 Homoseksualiteit is bespreekbaar gemaakt

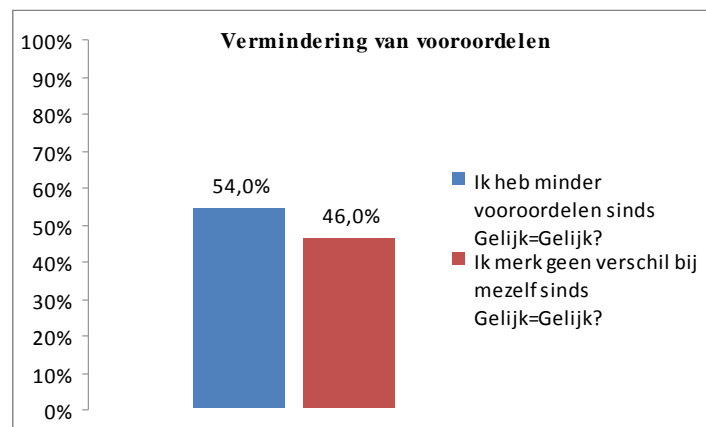
Gedurende het lesprogramma krijgen leerlingen veel ruimte om vragen te stellen aan de peereducators en gastdocenten. Die formule sluit duidelijk aan bij de behoefte van leerlingen. Vooral de homoseksuele peereducators en gastdocenten zijn populair als er vragen gesteld mogen worden. Het valt op dat met name de allochtone leerlingen nieuwsgierig zijn naar de ervaringen van de homoseksuele peereducators en gastdocenten. Een deel van deze leerlingen heeft thuis nooit openlijk vragen kunnen stellen over homoseksualiteit, verklaren de betrokken docenten. In het kader op de volgende bladzijde staan voorbeelden van vragen die door leerlingen gesteld zijn aan de peereducators.

'Hoe voelt u zich als u gediscrimineerd wordt?'
 'Wanneer kwam u erachter dat u homo was?'
 'Zou u mee gaan met een gayparade?'
 'Wat vonden je vader en moeder toen je het vertelde?'
 'Vindt u het niet erg dat u homo bent?'
 'Waarom kunt u er niet gewoon mee stoppen?'
 'Schaamde je je niet toen je klein was'

Hoewel homoseksualiteit openlijk is besproken met leerlingen, blijft homoseksualiteit voor een deel van de leerlingen een gevoelig thema. Dat blijkt zowel uit de interviews met docenten, als uit de beantwoording van de vragen. Bij de nameting hebben we de leerlingen bijvoorbeeld de vraag voorgelegd of het hen uitmaakt welke culturele achtergrond een docent heeft. Bijna alle leerlingen (98,9%) antwoorden, ongeacht hun eigen culturele achtergrond, dat het ze niet uitmaakt welke culturele achtergrond hun docent heeft. Echter, als het aankomt op de seksuele geaardheid van hun docent, dan laten de resultaten een ander beeld zien. Hoewel een meerderheid (77,3%) aangeeft dat de seksuele geaardheid van hun docent niet uitmaakt, geeft toch bijna een kwart van de leerlingen (22,7%) aan de voorkeur te hebben voor 'een juf of meester die geen homo is'. Opvallend hierbij is het grote aantal leerlingen met Marokkaanse (41,5%) en Turkse (47,5%) achtergrond dat aangeeft liever geen les te krijgen van een homoseksuele docent.

3.3 Stimulans om na te denken over vooroordelen

Als we het lesprogramma op de behaalde effecten toetsen, valt op dat de meeste winst is behaald op het onderdeel 'vermindering van vooroordelen'. Dat is niet alleen het oordeel van de meeste docenten, dat beeld wordt ook ondersteund in de antwoorden op de vragenlijst. Iets meer dan de helft (54,0%) van de leerlingen is het eens met de stelling dat ze sinds Gelijk=Gelijk? minder vooroordelen hebben.



De leerlingen zijn namelijk gedurende het project gestimuleerd om na te denken en te praten over discriminatie en vooroordelen. In de tweede les gebeurt dit bijvoorbeeld door middel van het vooroordelenspel. Dit spel daagt leerlingen uit om aan de hand van stellingen een beeld te krijgen van de peereducators. Op het moment dat het spel start weten de leerlingen nog niet wie de islamitische, joods of homoseksuele peereducator is. Het spel biedt aanknopingspunten voor gesprek omdat het, zonder dat de leerlingen het merken, de bestaande vooroordelen en kennislacunes bloot legt (zie kader). Zoals de vaak gehoorde opmerking dat alle Marokkanen en Turken moslim zijn en dat homo's altijd van roze houden en vrouwelijk zijn.

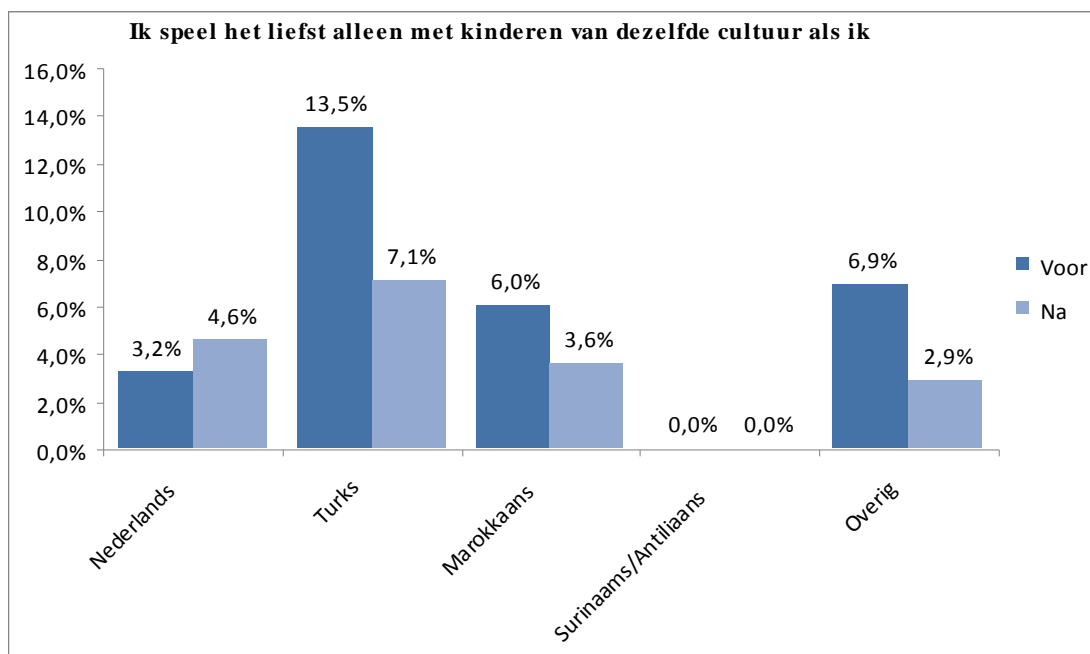
Stelling: *Wie is er in het buitenland geboren?*
Leerlingen: *Dat is Kadir want hij is Marokkaan en bruin. Tomer is wit, dus hij is het niet.*
(i.t.t. tot wat de meeste leerlingen dachten, is Kadir in Nederland geboren en heeft hij een Turkse achtergrond).

Vraag: *Wie van de peereducator is joods?*
Leerlingen: *Leonie is joods, want zij komt uit Duitsland en alle joden komen uit Duitsland*

Vraag: *Wie van de peereducators gaat vaak naar de film?*
Leerlingen: *Johnny, want hij is homo en homo's houden van films*

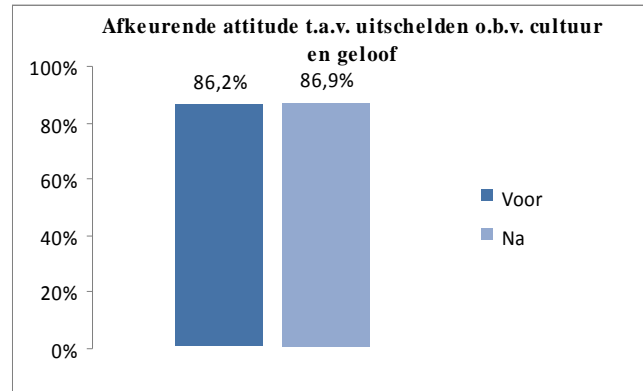
Vraag: *Wie van de peereducators is homo?*
Leerlingen (school x1): *Naomi kan het niet zijn, want zij is blond en ziet er vrouwelijk uit*
Leerlingen (school x2): *Yasmina kan geen homo zijn, want het is voor moslims verboden*

Zowel tijdens de nulmeting als bij de nameting hebben we leerlingen gevraagd of de culturele achtergrond uitmaakt of ze met iemand willen spelen of niet. Nu waren de scores bij de nulmeting al goed: 94,2% van de leerlingen was het eens met de stelling 'ik speel met iedereen, het maakt niet welke cultuur ze hebben'. Bij de nameting blijkt dat er een kleine verbetering is opgetreden. Nu geeft 96,3% van de leerlingen aan dat de culturele achtergrond niet uitmaakt bij de beslissing met wie ze spelen. Zoals blijkt uit onderstaande tabel is deze verandering het meest zichtbaar leerlingen met een Marokkaanse en Turkse achtergrond of 'overige' etnische achtergrond. Ten opzichte van de nulmeting zijn de leerlingen die aangaven liever alleen te spelen met kinderen van dezelfde cultuur, bij de nameting gehalveerd. Alleen bij de leerlingen met een Nederlandse achtergrond is een zeer kleine toename waar te nemen van kinderen die liever alleen spelen met kinderen met dezelfde culturele achtergrond.



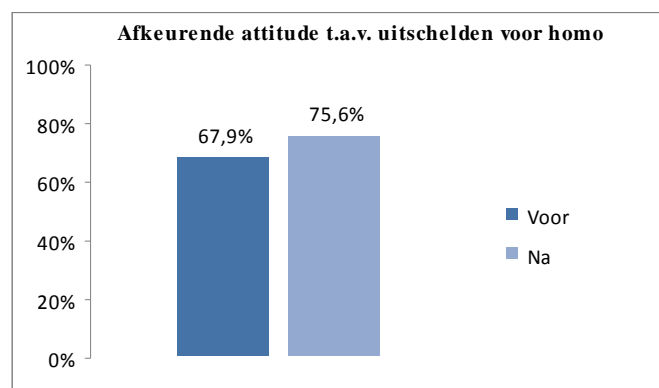
3.4 Attitudewijziging t.a.v. uitschelden & discriminatie

Er is na afloop van Gelijk=Gelijk? geen significante attitudeverandering ten aanzien van wat leerlingen vinden van schelden op basis van geloof en cultuur. Tijdens de nulmeting kwam hier al een positieve score uit: 86,2% was afkeurend t.a.v. schelden op basis van cultuur en geloof. In de nameting is dat nogmaals bevestigd met 86,9% die deze vorm van uitschelden (c.q. discriminatie) afkeurt.

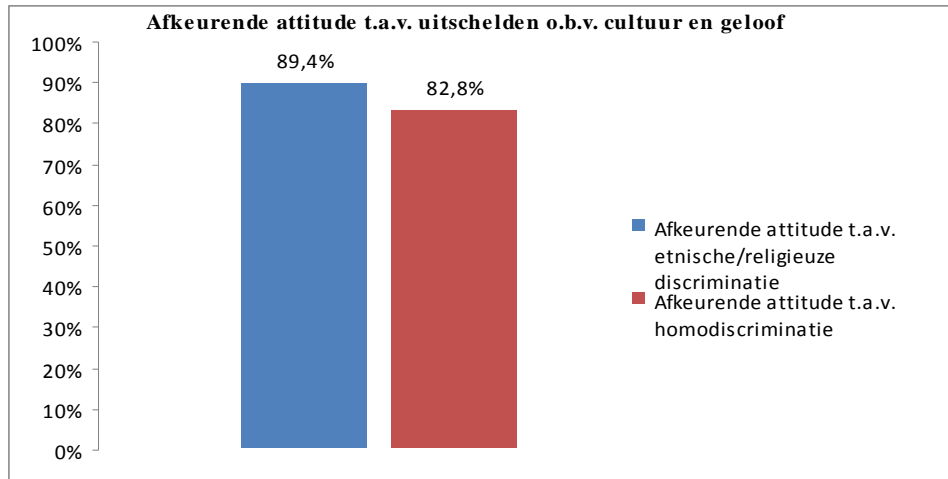


Dit beeld is eveneens bevestigd door de vraag in de nameting 'wat is het belangrijkste dat jij hebt geleerd?'. Bijna alle leerlingen geven iets aan in de trant van 'dat je niet mag discrimineren', 'dat iedereen gelijk is' etc. Tevens viel bij de groepsdiscussies op dat leerlingen niet alleen minder vragen stellen aan de joodse en islamitische peereducators, maar ook dat er nauwelijks (negatieve) oordelen over religieuze groepen worden uitgesproken. Het enige moment dat er sprake is geweest van spanning op dit terrein, is tijdens de bezoeken aan de synagoge. Een deel van de jongens van islamitische komaf weigerde om een keppel te dragen.

Bij de nameting zijn wel verschillen waar te nemen bij de vraag hoe leerlingen het vinden als er wordt uitgescholden voor 'homo'. In de nulmeting is 67,9% hier afkeurend over, maar in de nameting is dit percentage gestegen naar 75,6%. Opvallend is de enorme verbetering op een specifieke kansarme school, die bij de nulmeting het 'slechtste' scoorde op dit punt. Van de leerlingen van deze school is bij de nulmeting maar 38,9% afkeurend over het uitschelden voor 'homo'. Dit percentage is bij de nameting verdubbeld naar 71,1%. Kortom, Gelijk=Gelijk? lijkt vooral hier een enorme impact te hebben gemaakt. Overigens is deze school ook actief met dit thema bezig geweest, wat de attitudewijziging van de leerlingen mogelijk heeft versterkt.



Bij de nameting is aan de leerlingen ook gevraagd wat ze vinden van discriminatie, waarbij het onderscheid is gemaakt tussen zelf discrimineren en de gevolgen van discrimineren voor een ander. In ruime meerderheid (89,4%) geven leerlingen aan dat ze het niet leuk vinden als andere mensen worden gediscrimineerd op basis van hun cultuur of geloof. Een nog hoger percentage denkt ook dat diegene die gediscrimineerd wordt, het zelf ook niet leuk vindt (95,8%). Op de vraag hoe leerlingen het vinden als mensen gediscrimineerd worden vanwege hun seksuele geaardheid, antwoordt een meerderheid (82,8%) dat ze het niet leuk vinden als mensen gediscrimineerd worden, omdat ze homo zijn. En geeft een nog hoger percentage aan (92,8%) te denken dat diegene die gediscrimineerd wordt, dat zelf ook niet leuk vindt.



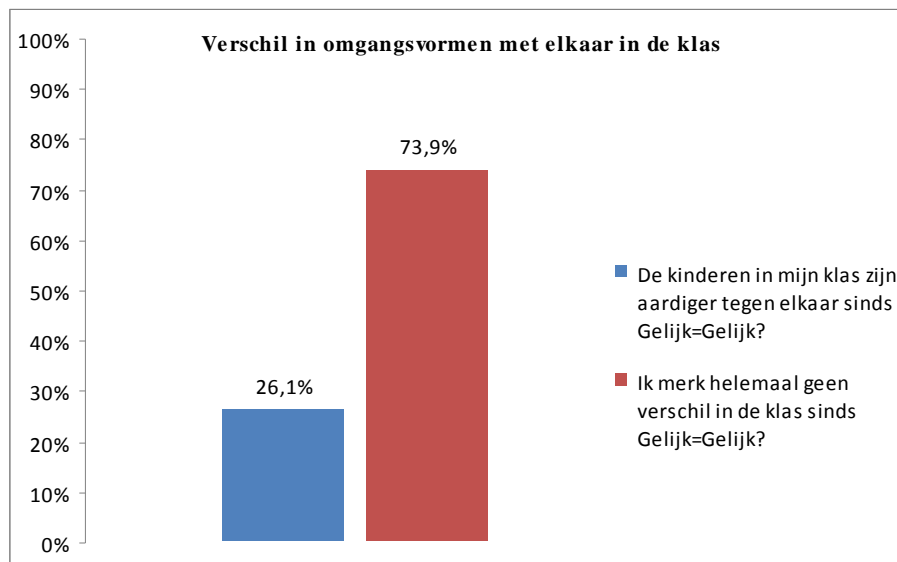
Hoewel dit op het eerste oog een zeer goede score is, is het wel belangrijk stil te staan bij de minderheid die discriminatie op basis van religie of cultuur en seksuele geaardheid niet afkeurt. Immers, circa een tiende (10,6%) van de leerlingen geeft na afloop van Gelijk=Gelijk? aan dat het ze niet uitmaakt of het zelfs leuk vinden op het moment dat mensen gediscrimineerd worden vanwege hun religie of cultuur. Dat percentage neemt nog verder toe bij de vraag wat leerlingen ervan vinden als mensen gediscrimineerd worden, omdat ze homo zijn: 17,2% van de leerlingen maakt het niet uit of vindt het zelfs leuk als mensen gediscrimineerd worden vanwege hun seksuele geaardheid. Daarmee lijkt het erop dat voor een aantal leerlingen discrimineren op basis van seksuele geaardheid minder erg is dan discrimineren op basis van cultuur. Hoewel er ook kinderen met een Nederlandse, Turkse of Surinaams/Antilliaanse achtergrond zijn, die discriminatie op basis van seksuele geaardheid minder erg vinden, vallen voor de leerlingen met een Marokkaanse achtergrond bij deze vraag erg op. 16% van de Marokkaanse leerlingen vult in het niet erg of zelfs leuk te vinden als mensen gediscrimineerd worden vanwege hun cultuur of religie. Nog eens het dubbele (32,5%) geeft aan het niet erg of zelfs leuk op het moment dat mensen gediscrimineerd worden vanwege hun seksuele geaardheid.

Samenvattend kan worden gesteld dat de meeste leerlingen bij de schriftelijke beantwoording van vragen over discriminatie in grote mate afwijzend zijn t.a.v. discriminatie op basis van etniciteit, religiositeit en seksuele geaardheid. Daarnaast zijn ze bijna allen in staat aan te geven dat mensen discriminatie – welke vorm dan ook – niet leuk vinden. Echter, uit de resultaten kan ook worden afgeleid dat – hoewel een minderheid – er toch een aantal leerlingen zijn die - ondanks Gelijk=Gelijk? - vinden dat discriminatie op basis seksuele geaardheid minder erg is dan discriminatie op basis van religie of cultuur. Vermoedelijk moet de opbrengst van Gelijk=Gelijk? dan niet worden gezocht in een attitudeverandering bij deze leerlingen, maar eerder in het feit dat homoseksualiteit bespreekbaar is gemaakt.

3.5 Wisselende resultaten in de omgang met elkaar in klas

Interessant is om te kijken of eventuele attitude- en gedragsveranderingen bij de leerlingen, zich ook vertaalt naar de context: gaan leerlingen in de klas nu anders met elkaar om?

Sommige leerlingen zien een verbetering van omgangsvormen in de klas. Tenminste, iets meer dan een kwart van de leerlingen is het eens met de stelling dat de kinderen in de klas sinds Gelijk=Gelijk? aardiger tegen elkaar zijn (26,1%). De overige driekwart (73,9%) van de leerlingen merkt geen verschil in de klas.



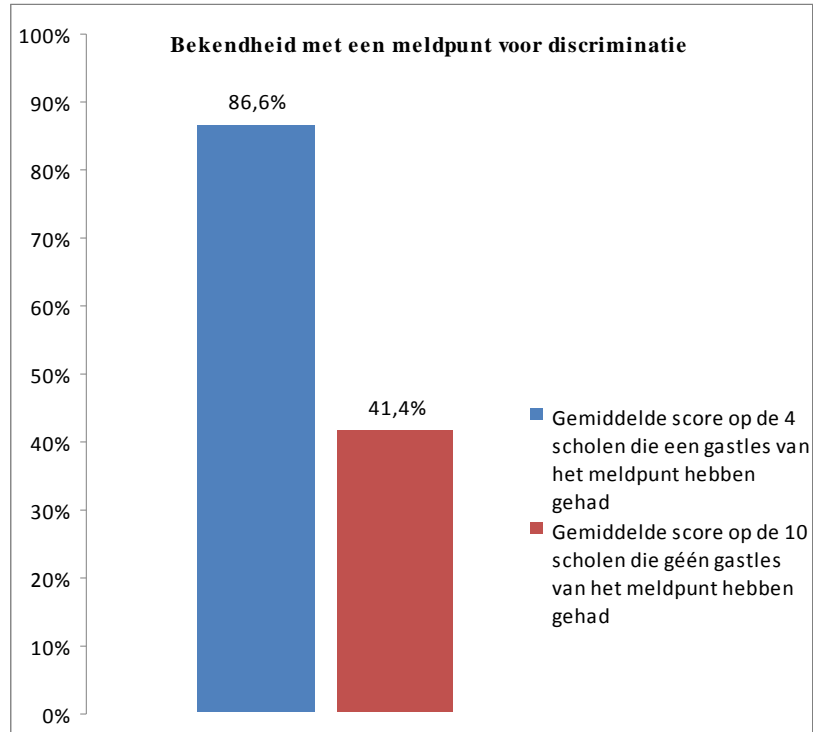
Echter, dat vertaalt zich niet in een verbetering van hoe leerlingen de omgang met elkaar in de klas beoordelen. Waar in de nulmeting 59,9% van de leerlingen aangaf dat leerlingen in de klas goed met elkaar omgaan, is dat nu 58,2%. Gemiddeld genomen zijn de scores bij de nul- en nameting dus min of meer gelijk, maar bij een aantal scholen zijn wel significant andere scores waar te nemen ten opzichte van de nulmeting. Zo zijn er zes (kansarme en kansrijke) scholen waar op de vraag 'zijn de kinderen in jouw klas aardig tegen elkaar' in de nameting (soms aanzienlijk) lager wordt gescoord t.o.v. de nulmeting. Op zeven (kansarme en kansrijke) scholen blijkt juist het tegenovergestelde: meer leerlingen dan in de nulmeting geven aan dat de leerlingen in de klas over het algemeen wel aardig tegen elkaar zijn. Tot slot heeft een school bij de nameting exact dezelfde score als bij de nulmeting.

Kortom, hoewel een meerderheid van de leerlingen aangeeft minder vooroordelen te hebben en circa een kwart van de leerlingen het ook eens met de stelling dat kinderen in de klas sinds Gelijk=Gelijk? beter met elkaar omgaat, vertaalt zich dat niet per definitie in een betere omgang met elkaar in de klas. Op een aantal scholen is juist een verbetering opgetreden en op andere scholen juist een verslechtering. Op de scholen waar een verslechtering is opgetreden, vermoeden we dat dit heeft te maken met een aantal leerlingen die - zeer waarschijnlijk vanwege Gelijk=Gelijk? - nu in hun naaste omgeving kritischer zijn gaan kijken naar hoe kinderen met elkaar omgaan. Op de scholen waar een verbetering is opgetreden, zou dit te danken kunnen zijn aan Gelijk=Gelijk?, maar ook dat kinderen door de koppeling aan een andere school vergelijkingsmateriaal hebben. Door te zien hoe leerlingen van een andere school met elkaar omgaan en discriminatieverhalen van andere leerlingen te horen, realiseren ze misschien dat de omgang met elkaar in de klas misschien helemaal nog niet zo slecht is.

3.6 Bekendheid met begrippen en meldpunt discriminatie

Tijdens de nulmeting gaf 93,4% van de leerlingen aan dat ze weten wat het begrip discriminatie betekent. Dat percentage is na afloop van Gelijk=Gelijk? gestegen naar 98,4%. Het begrip ‘vooroordelen’ bleek tijdens de participerende observatie bij de meeste leerlingen niet goed bekend. In de nameting hebben we de leerlingen er expliciet naar gevraagd. Een ruime meerderheid van de leerlingen (90,3%) weet nu wel aan te geven wat het begrip betekent. Een zeer kleine meerderheid (9,7%) verwart het begrip met ‘voordeel in de supermarkt’.⁵

Hoewel het bevorderen van de bekendheid van meldpunten voor discriminatie een van de doelstellingen van het programma was, is dat volgens docenten en peereducators op de meeste scholen niet aan bod gekomen tijdens de lessen. Het gevolg is dat het percentage leerlingen dat ‘ja’ antwoordt op de vraag of ze weten dat er een organisatie is die mensen helpt die gediscrimineerd zijn, maar een klein beetje is gestegen t.o.v. de nulmeting: van 43,9% naar 51,5%. Opvallend zijn wederom de verschillen per school. Op vier van de veertien scholen, is door het Meldpunt Discriminatie een gastles gegeven en de verbetering is op deze scholen dan ook het meest merkbaar. Op deze vier scholen weet na afloop van Gelijk=Gelijk? 86,6% van de leerlingen dat er een organisatie is die mensen helpt die gediscrimineerd worden of zijn. Van deze leerlingen weet 97,0% ook de naam van de organisatie (Meldpunt Discriminatie) op te schrijven. Dit in tegenstelling tot de tien andere scholen waar geen gastles is gegeven en slechts 41,4% na afloop van Gelijk=Gelijk? weet dat een dergelijk organisatie bestaat. Vervolgens weet ook maar 3,0% van deze leerlingen daadwerkelijk de naam van het Meldpunt Discriminatie op te schrijven.



⁵ Tijdens een van de lessen is dit begrip met leerlingen uitgebreid besproken. Op een scholenduo verwarde een leerling het begrip met ‘voordeel in de supermarkt’. Juist bij dit scholenduo heeft een relatief groot aantal leerlingen dit antwoord aangekruist in de vragenlijst.

4 Aansluiting met het onderwijs en aanbevelingen

4.1 Vooraf

Hoofdstuk 3 ging over de effecten van Gelijk=Gelijk?. In dit hoofdstuk staat het oordeel van docenten en de aansluiting op het onderwijs centraal. Daarbij is gebruik gemaakt van zowel onze eigen observaties als de interviews met de docenten. De reacties van docenten lopen uiteen van enthousiast tot negatief. Hoewel alle docenten vooraf aangaven het onderwerp belangrijk te vinden, verschillen docenten wel van mening over de urgentie en de effectiviteit van de huidige aanpak.

Rode draad in dit hoofdstuk is de aanbeveling om het lesprogramma - in het belang van betere aansluiting bij het onderwijs - meer 'op maat' aan te bieden: rekening houdend met de context en vraagstukken van iedere specifieke school. Een andere aanbeveling, die bij verschillende onderdelen terugkomt, is 'verdieping'. Door een verdieping van het lesmateriaal en de aanpak van de peereducators kan de effectiviteit van Gelijk=Gelijk? verbeterd worden.

4.2 Aanbod op maat

4.2.1 Scholenkoppeling

Het onderdeel van Gelijk=Gelijk? dat het minst positief uit de evaluatie met docenten naar voren komt is de koppeling van scholen. Doel van de koppeling is om de ontmoeting tussen leerlingen met verschillende culturele achtergronden te bevorderen. Slechts een klein deel van de docenten is overtuigd van de opbrengsten van de koppeling. De meeste docenten zien op dit moment meer nadelen dan voordelen. Buiten de praktische bezwaren (scholen liggen te ver uit elkaar, tijdsinvestering door het reizen), is de voornaamste kritiek dat leerlingen elkaar niet écht leren kennen. De huidige inhoud van het lesprogramma daagt de leerlingen nauwelijks uit om interesse te tonen in elkaar, om elkaar vragen te stellen en meer over elkaars achtergronden te weten te komen. Veel van de opdrachten zijn gericht op de interactie met de peereducators.

Daarnaast is er op sommige scholen sprake geweest van een 'mismatch'. Kinderen van de betreffende scholenkoppels hebben elkaars omgangsvormen als onprettig ervaren; er werd gescholden en weinig samengewerkt. Dat beeld wordt ondersteund door de mening van een deel van de leerlingen. Zoals uit het vorige hoofdstuk is gebleken, noemt 15,9% van de leerlingen de samenwerking met de andere school 'het minst leuk' van Gelijk=Gelijk?. De mismatch was volgens een aantal docenten vooral het gevolg van verschil in gedrag en leeftijd en leek niet zo zeer een etnische component te hebben, hoewel er tijdens enkele bijeenkomsten over en weer ook discriminerende opmerkingen zijn gemaakt.⁶ Ook de groepsgrootte heeft veel invloed gehad op het contact tussen leerlingen. Daarbij bleek: hoe kleiner de groep des te meer contact en samenwerking. Eén scholenkoppel bestond uit verschillende klassen, waardoor er bijna 100 leerlingen in één groep zaten. Dit aantal was veel te groot. Er was geen gelegenheid om elkaar te leren kennen. Bovendien was het voor de betrokken docenten qua logistiek en tijdsinvestering nauwelijks te organiseren, een klacht die overigens ook scholen met kleinere groepen vaker wordt genoemd.

⁶ Zo bleek de koppeling van een groep 7 bestaande uit 80,0% jongens uit de Indische Buurt, met een gemengde groep 8 uit IJburg moeizaam. Ook een ander scholenkoppel heeft qua dynamiek slecht uitpakkt; in dit geval ging het om een klas afkomstig van een kansarme school die gekoppeld was aan een kansrijke school met een hoog percentage 'probleemleerlingen'.

Vooraf de tijdsinvestering en bij sommige scholen de “onrust” die de scholenkoppeling met zich meebracht, maakt dat een deel van de docenten twijfelt over een volgende deelname. Zij willen alleen meedoen mits ze het onderdeel scholenkoppeling kunnen laten vallen en de peereducation en excursies met de eigen klas(sen) kunnen uitvoeren.

- ✓ Bovenstaande pleit voor het aanbieden van een ‘basispakket Gelijk=Gelijk’, bestaande uit de onderdelen die uit de evaluatie sterk naar voren zijn gekomen, te weten: peereducation, excursies en de eindmanifestatie.⁷ De koppeling met een andere school zou als extra onderdeel bij het basispakket aangeboden kunnen worden, zodat scholen Gelijk=Gelijk? desgewenst samen met een andere school of apart kunnen deelnemen.

Zoals gezegd zijn er ook docenten die wel overtuigd zijn van het belang van de koppeling van scholen met een verschillende leerlingsamenstelling. Ook zij zien dat de koppeling niet altijd optimaal is verlopen, maar in tegenstelling tot hun collega’s, pleiten zij juist voor kwalitatieve ‘verdieping’ van dit onderdeel. Dit laatste kan door activiteiten aan Gelijk=Gelijk? toe te voegen gericht op de kennismaking van kinderen. Nog een voorwaarde bij de koppeling is dat vooraf met de scholen goed het doel en de mogelijkheden zijn doorgesproken, zodat een optimale combinatie kan worden gezocht.

- ✓ Om de resultaten van de scholenkoppeling te versterken zal er meer tijd geïnvesteerd moeten worden in de voorbereiding. Voorafgaand moet uitgezocht worden welke klassen bij elkaar kunnen passen, waarbij geldt: klassen bij voorkeur uit dezelfde jaar, scholen bij voorkeur bij elkaar in de buurt en geen combinaties van meer dan twee klassen.
- ✓ Gelijk=Gelijk? zal aangevuld moeten worden met activiteiten gericht op ‘kennismaking tussen de leerlingen’. Leerlingen dienen uitgedaagd te worden om meer over elkaar te weten te komen, om kennis te nemen van de onderlinge overeenkomsten met meer ruimte om elkaars achtergronden te leren kennen. Er zal gezocht moeten worden naar actieve spelvormen die in groepjes van maximaal zes leerlingen worden uitgevoerd.

4.2.2 Samenstelling van team

Stadsdeel Zeeburg heeft er voor gekozen om specifieke aandacht te besteden aan de discriminatie van moslims, homoseksuelen en joden. De peereducators zijn daarom afkomstig uit de drie genoemde doelgroepen. Deze keuze heeft bij verschillende scholenkoppels goed gewerkt, bij andere in het geheel niet.

Uit de evaluatie komt naar voren dat ‘omgaan met diversiteit’ op iedere school andere vraagstukken met zich meebrengt. Autochtone leerlingen van een kansrijke school op IJburg komen weinig in aanraking met islamitische Amsterdammers, maar kennen allemaal wel een homoseksuele Amsterdammer. Voor de leerlingen op scholen in de Indische Buurt geldt het omgekeerde. Zij koppelen het begrip discriminatie al snel aan de achterstelling van moslims. Docenten stellen voor om binnen Gelijk=Gelijk? aan de orde te stellen dat discriminatie ook plaatsvindt tussen of binnen etnische groepen, evenals het feit dat ouderen, gehandicapten, lesbiennes en autochtonen ook slachtoffer kunnen zijn van discriminatie:

⁷ De eindmanifestatie is vooral door leerlingen als leukste onderdeel genoemd en niet zozeer door docenten.

Docent van een gemengde klas:

'Op zich is het goed om tolerantie te bespreken, maar er werd erg vastgehouden aan die drie groepen. Kinderen van deze school zijn niet van één bepaalde groep, dat interetnisch contact zit bij ons al in het onderwijs(...) Ook homofobie is geen onderwerp dat bij ons heel erg leeft. (...) Ik denk dat het meer op maat zou moeten, dan maak je de betrokkenheid van de kinderen veel groter. Bijvoorbeeld wat doen we met die hangjongeren in de buurt?'

Docenten van een volledig allochtone klas:

'Wij maken nooit mee dat kinderen elkaar uitschelden omdat ze een andere cultuur of geloof hebben(...)We hebben wel veel ouders met fundamentalistische ideeën, daardoor is homoseksualiteit hier bijvoorbeeld moeilijk bespreekbaar. Ook over joden denken niet alle ouders even positief. Dát merken we wel aan de kinderen(...) Maar er zijn ook meer groepen die last hebben van discriminatie, ook ouderen, jongeren, gehandicapten. Waarom zou je dat niet ook bespreken? Die islamitische peereducator zegt onze kinderen niet zo veel.'

Docent van een klas met overwegend islamitische kinderen:

'Onze kinderen komen nauwelijks in aanraking met Surinamers of met mensen die niet gelovig zijn. Daar zouden we nog best een goed gesprek aan kunnen wijden.'

- ✓ In de toekomst zou de samenstelling van het team van peereducators beter afgestemd moeten zijn op de context en vraagstukken van de afzonderlijke scholen. In overleg met de scholen kan een team van peereducators en evt. gastdocenten samengesteld worden dat toegespitst is op de situatie op de betreffende school, wat kan betekenen dat de keuze voor de drie doelgroepen losgelaten moet worden.

4.3 Verdieping

4.3.1 Vaardigheden en kennis van (een deel van de) peereducators

Voor de betrokkenheid en het enthousiasme van peereducators is met regelmaat waardering uitgesproken, door zowel leerlingen als door docenten. Uit de evaluatie komt echter ook naar voren dat niet alle peereducators even goed functioneren. Sommige peereducators missen essentiële didactische vaardigheden, zijn onvoldoende voorbereid en/of tonen weinig betrokkenheid bij de leerlingen. Het valt docenten op dat deze peereducators tijdens de discussies met leerlingen “erg oppervlakkig” blijven, terwijl docenten juist verwachten dat de discussie met peereducators een verdieping van de discussie betekent:

Docent van een gemengde klas:

'Een van de islamitische peereducators had een tatoeage, dat vonden mijn islamitische leerlingen haram. Zij vertelde ook dat ze wel eens in een synagoge was geweest, dat vonden ze ook maar raar. De peereducator ging hier helemaal niet op in, terwijl dát nou juist mooie onderwerpen zijn om over door te gaan. Ik heb toen 's avonds zelf op internet opgezocht wat de koran hier over zegt en ik heb dat de volgende dag met ze besproken. Als de peereducator er zelf wat meer over had verteld dan was het een heel andere, leerzamere discussie geworden.'

Docent autochtone klas:

'Je moet kinderen achtergrondkennis meegeven wil je vooroordelen kunnen ontkrachten. Mijn kinderen kennen geen Marokkaanse kinderen. Ze kennen alleen de Marokkaanse jongens die uit andere buurten hiernaar toe komen met scooters en die in deze buurt bij elkaar gaan hangen. Dat zijn geen positieve contacten(...) Maar hoe weten onze leerlingen dat het om een kleine groep lastige jongens gaat? Als kinderen alleen maar nare ervaringen hebben met jongens uit een bepaalde groep, dan houden ze die vooroordelen(...) De peereducators

moeten op dit soort vraagstukken doorgaan, laat ze maar feiten noemen, laat ze de dingen bespreekbaar maken.'

Al met al zijn niet alle peereducators geschikt gebleken. Voor het omgaan met complexe situaties – zoals met drukke groepen of moeilijke vraagstukken – is didactisch optreden, kennis en inzicht nodig waarover (nog) niet alle peereducators beschikken. De oorzaak van matig optreden ligt overigens ook wel eens bij de peereducators zelf, die zich niet allemaal even goed voorbereiden. Docenten wijzen unaniem op de noodzaak van vervanging of extra training van de 'zwakkere' peereducators. De peereducators die nu als 'goed' zijn beoordeeld hebben ook baat bij extra begeleiding, vooral in het belang van kunnen inzetten van actieve(re) werkvormen en gespreksmethoden.

- ✓ Een effectief lesprogramma vraagt om peereducators die goed voorbereid zijn op discussie met leerlingen, daarvoor moeten zij beschikken over een aantal essentiële didactische vaardigheden en relevante inhoudelijke kennis. De training en de handleiding zou de peereducators meer handvatten moeten bieden om over actuele vraagstukken te kunnen discussiëren. Ook moet de handleiding feiten bevatten die de discussie kunnen ondersteunen.

4.3.2 Theoretische aspecten van het lesprogramma

De eerste twee lessen komen uit de evaluatie naar voren als 'te langzaam en saai'. In deze lessen moeten de peereducators ondermeer het theoretische deel van het lesprogramma overbrengen (zoals uitleg van relevante begrippen en informatie over meldcentra). Voor de peereducators is het moeilijk om in deze lessen de aandacht vast te houden. Het feit dat de peereducators geen didactische achtergrond hebben, is tijdens deze lessen het meest voelbaar. Bijvoorbeeld doordat er geen consequente manier van uitleggen van begrippen wordt gebruikt. Ook wensen de docenten dat de theorie meer diepgang krijgt. Een voorbeeld is dat peereducators nu alleen definities van begrippen als pesten en discriminatie geven, maar dat de noodzakelijke toelichting achter de begrippen vaak ontbreekt. Aan het feit dat pesten niet verboden is en discriminatie wel, wordt bijvoorbeeld geen aandacht besteed, net zo min als aan de achtergronden (Art.1). Docenten merken op dat peereducators te veel tijd nodig hebben voor het theoretische deel en dat zij dezelfde informatie sneller en beter in de eigen lessen kunnen overbrengen.

Een ander aandachtspunt is de aansluiting tussen het lesboekje en de lessen. Het boekje is momenteel weinig ondersteunend voor de lessen. Er staan bijvoorbeeld wel veel opdrachten in, maar alle theoretische aspecten ontbreken in het lesboekje. Het boekje bevat verder een aantal opdrachten, dat niet goed aansluit bij de leerlingen. In dit kader is het figurespel het meest genoemd: de gevraagde samenwerking bij dit spel is te hoog gegrepen, creëert veel onrust en rumoer in de klas en de opdracht mist een duidelijk doel.

- ✓ Het lesmateriaal voor de leerlingen zou meer de vorm moeten krijgen van een naslagwerk, met relevante feiten, adressen en vragen: Wat is de betekenis van 'vooordeel'? Bij welke organisatie en hoe kan je klachten over discriminatie melden? Hoe heet het heilige boek van de joden? etc.
- ✓ Wat betreft de uitleg van begrippen is het raadzamer dit aan docenten over te laten. Door een goede docentenhandleiding te ontwikkelen, kunnen docenten zorgdragen dat de leerlingen voorafgaand aan het programma de relevante begrippen kennen.

5 Concluderend

De evaluatie van het lesprogramma *Gelijk=Gelijk?* heeft veel informatie opgeleverd. De resultaten van *Gelijk=Gelijk?* tonen aan dat een aantal doelstellingen is voldaan. De resultaten maken ook duidelijk dat niet alle doelstellingen behaald (kunnen) worden. In de onderstaande paragrafen zijn, aan de hand van de onderzoeksvragen, de belangrijkste conclusies weergegeven.

5.1 De startsituatie

Is er sprake van segregatie?

De leerlingen die deelnemen aan *Gelijk=Gelijk?* komen op twee manieren in aanraking met segregatie. Allereerst binnen het schoolsysteem. Circa de helft van hen zit op een school, met een eenzijdige samenstelling qua etnische groepen en/of sociale klassen. Alle deelnemende leerlingen van de kansarme scholen hebben, een enkele uitzondering daargelaten, een niet-westerse achtergrond. De groepen van vier van de tien kansrijke scholen bestaan vrijwel volledig uit autochtone leerlingen. De overige groepen hebben een gemengde samenstelling.⁸

Het tweede moment waarbij segregatie aan de orde is, zo blijkt uit de evaluatie, is na schooltijd. Leerlingen van kansarme en kansrijke scholen – ook al wonen ze soms in dezelfde wijk – ontmoeten elkaar na schooltijd nauwelijks. Dit lijkt niet zo zeer een gevolg van een keuze van kinderen, alswel een gevolg van de achtergrond van de ouders. Terwijl de ouders van de kansarme scholen hun kinderen na schooltijd veel op straat laten spelen, zetten de ouders van de kansrijke scholen hun kinderen na schooltijd op clubjes en lessen.

Welke attitudes hebben leerlingen over interetnisch contact?

In het kader van deze evaluatie is aan alle leerlingen, voor en na het lesprogramma, een vragenlijst voorgelegd. Een van de vragen aan de leerlingen was of het – bij de keuze met wie ze willen spelen – uitmaakt welke culturele achtergrond een ander kind heeft? Voorafgaand aan *Gelijk=Gelijk?* gaf 94,2% van de leerlingen aan dat de culturele achtergrond van kinderen hen niet uitmaakt: zij spelen met iedereen even graag. Kijken we hoe de antwoorden per etnische groep zijn ingevuld dan zien we op dit punt wel verschillen. Leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst vallen op, omdat zij het meest van alle groepen (13,5% resp. 8,0%) aangeven dat zij liever spelen met een kind van ‘dezelfde cultuur’. Kinderen met een Surinaamse/Antilliaanse achtergrond en autochtone kinderen maakt het (nagenoeg) niets uit (3,2% resp. 0,0%).

Hoe wordt de omgang in de buurt en op school beoordeeld?

Als we leerlingen vragen stellen over de omgang met kinderen in de eigen woonbuurt, geeft de helft van alle leerlingen aan hierover tevreden te zijn. Wel zien we verschillen: kinderen uit de Indische Buurt zijn het minst tevreden en de kinderen uit IJburg zijn het meest tevreden over de omgang met kinderen in de eigen woonbuurt. Over de contacten tussen jeugdigen buiten schooltijd hebben de docenten van zes scholen zorgen geuit. Zij signaleren dat hun leerlingen buiten schooltijd geen (leuke) ervaringen opdoen met kinderen uit andere etnische groepen. Docenten vinden het zorgelijk dat hun leerlingen in hun vrije tijd soms nooit (op een leuke manier) in aanraking komen met jeugdigen uit andere groepen. Ook de confrontatie met hangjongeren zou soms tot negatieve beeldvorming leiden over jongeren uit etnische groepen.

⁸ Eén klas van een kansrijke school viel op doordat driekwart van de leerlingen een niet-westerse achtergrond heeft.

Hoe wordt de omgang in de klas beoordeeld?

De (etnische) verhoudingen binnen de klassen is volgens de meeste docenten over het algemeen goed. De docenten van vier klassen zijn hierover niet tevreden, zij signaleren harde omgangsvormen, discriminatie en pestgedrag in hun klassen. Als de leerlingen wordt gevraagd de omgang tussen klasgenoten te beoordelen is 59,9% van de leerlingen daarover tevreden. Opvallend is dat de antwoorden per klas/school enorm uiteenlopen; van 95,5% tot 13,0% leerlingen in een klas die tevreden zijn over de omgang tussen de eigen klasgenoten. Er is op dit punt geen verband gevonden met het schooltype (kansrijk/kansarm) of de buurt van de school.

Wat zijn de ervaringen met discriminatie?

In de vragenlijsten is de leerlingen gevraagd naar eventuele eigen ervaringen met discriminatie. Ruim een kwart (35,6%) van de leerlingen geeft aan één of meerdere malen discriminatie te hebben ervaren. Van de betreffende leerlingen heeft 79,0% een niet-Nederlandse achtergrond, wat inhoudt dat allochtone leerlingen vier keer zo vaak aangeven discriminatie te hebben ervaren dan autochtone leerlingen. Gevraagd naar voorbeelden, beschrijven leerlingen situaties van uitsluiting of pesten op basis van uiterlijke kenmerken ('bril, huidskleur') of etnische afkomst.

Welke attitudes hebben leerlingen over discriminatie, uitschelden en is er sprake van vooroordelen over bepaalde groepen?

Gevraagd naar hun beoordeling van discriminatie en schelden, is een ruime meerderheid van de leerlingen daar afkeurend over. Leerlingen maken wel onderscheid tussen iemand uitschelden vanwege diens cultuur of geloof en het uitschelden van iemand voor 'homo'. Het gebruik van 'homo' als scheldwoord wordt over het algemeen minder zwaar opgenomen. Terwijl 67,9% van de leerling het schelden voor 'homo' afkeurt, ligt de afkeuring voor het iemand uitschelden vanwege diens geloof of cultuur beduidend hoger: 86,2%. Uit de interviews met docenten maken wij op dat het 'uiten van vooroordelen over mensen met een andere levenswijze' (homoseksuelen, joden en ongelovigen) vaker gebeurt in klassen waarin allochtone leerlingen in de meerderheid zijn, dan in de klassen met een andere leerlingsamenstelling. Als verklaring zijn zowel sociaal-economische als cultureel-religieuze redenen genoemd door docenten.

Kennis van relevante begrippen en meldcentra

Uit observaties bij de lessen is gebleken dat voor veel leerlingen begrippen als vooroordelen en stereotypen een hoog abstractieniveau hebben. Met het begrip 'discriminatie' bleken de meeste leerlingen tijdens de lessen wel bekend en dat is ook bevestigd in de nulmeting: 93,4% van de leerlingen geeft aan te weten wat het begrip betekent. De meerderheid (56,1%) was voor aanvang van het lesprogramma niet bekend met het feit dat je discriminatie kan melden.

5.2 De effecten van Gelijk=Gelijk?

Helpt leerlingen geeft aan minder vooroordelen te hebben

Gelijk=Gelijk? laat een aantal positieve opbrengsten zien. Zo geeft 54,0% van de leerlingen zelf na afloop aangeeft 'minder vooroordelen' te hebben. Ruim een kwart (26,1%) van de leerlingen beoordeelt de omgang tussen klasgenoten sinds deelname aan Gelijk=Gelijk? als 'verbeterd', de overige leerlingen zien 'geen verschil'. Het percentage leerlingen dat het schelden afkeurt met 'homo' afkeurt is gestegen van 67,9% naar 75,6%.

Meerderheid docenten merkt geen attitudeverandering in de klas

De meeste docenten merken op dat leerlingen na afloop meer bezig zijn met het onderwerp, maar zien geen attitude- of gedragsveranderingen. Eén docent van een problematische klas (vanwege onderling pestgedrag), ziet wel attitudeverandering. Zij ervaart dat haar leerlingen zich meer bewust zijn geworden van de negatieve gevolgen van schelden en discriminatie. De docenten van twee andere scholen zien het tegenovergestelde gebeuren. Zij signaleren dat leerlingen elkaar juist meer zijn gaan uitschelden. Leerlingen zijn door *Gelijk=Gelijk?* gaan nadenken over (deels nog onbesproken) thema's en worden daardoor ook op ideeën gebracht, geven de docenten als verklaring.

Deel leerlingen toont zich nog onverschillig over discriminatie

Uit de nameting komt naar voren dat de meerderheid van de leerlingen discriminatie afkeurt en zich bewust is van de negatieve gevolgen ervan. Een kleine groep (10,6%) toont zich nog steeds onverschillig op dit punt. Deze leerlingen antwoorden 'het maakt me niet uit' of 'ik vind het leuk' op de vraag hoe zij denken over het discrimineren van een ander vanwege diens geloof of cultuur. Een groter percentage van de leerlingen (17,2%) geeft dit antwoord op de vraag hoe zij denken over het discrimineren van homoseksuelen. Bij de analyse van dit antwoord vallen de leerlingen met een Marokkaanse afkomst op, omdat zij dit antwoord twee keer zo vaak geven dan leerlingen met een andere etnische achtergrond.

Een eerste stap: open gesprek over homoseksualiteit

Een positieve opbrengst is de 'opening tot gesprek,' die gecreëerd is door de ontmoeting tussen de leerlingen en de peereducators. Er bleek onder de leerlingen veel behoefte te bestaan aan het stellen van vragen aan vooral de homoseksuele peereducator. Vooral onder de leerlingen die thuis, vanwege religieuze of culturele achtergrond, niet over homoseksualiteit spreken. De open gesprekken met de peereducators zijn door de docenten beschreven als sterkste onderdeel van *Gelijk=Gelijk?*.

Wij concluderen dat met de aanpak van *Gelijk=Gelijk?* bestaande vooroordelen bespreekbaar zijn geworden, met als resultaat dat een deel van de leerlingen minder vooroordelen heeft. Ondanks deze positieve opbrengsten maakt de evaluatie ook duidelijk dat met name voor de acceptatie van homoseksualiteit meer nodig is dan alleen een project van zeven weken. Dat blijkt bijvoorbeeld als we de vraag voorleggen of het leerlingen uitmaakt of een docent hetero of homoseksueel is. Ofschoon de meerderheid van de leerlingen (77,3%) na afloop van *Gelijk=Gelijk?* aangeeft dat de seksuele geaardheid van de docent hen niet uitmaakt, geeft nog bijna een kwart van de leerlingen (22,7%) aan de voorkeur te hebben 'voor een juf of meester die geen homo is'. Homoseksualiteit ligt het moeilijkst bij de groepen leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, van wie respectievelijk 41,5% en 47,5% liever geen homoseksuele docent wil.

Attitudewijziging ten opzichte van interetnische vriendschappen?

Terwijl de seksuele geaardheid van de docent nog een issue is voor een deel van de leerlingen, geldt dat niet voor de culturele achtergrond van de docent. Slechts 1,1% van de leerlingen heeft voorkeur voor een docent uit de eigen etnische groep. Ook de attitude ten aanzien van interetnische contacten tussen kinderen is overwegend positief. Voor *Gelijk=Gelijk?* was de meerderheid (94,2%) het eens met de stelling: 'ik speel met iedereen, het maakt niet uit welke cultuur ze hebben'. Na afloop zien we een kleine verbetering van 94,5% naar 96,3%. Het meest positieve effect zien we bij de Turkse, Marokkaanse en overige allochtone leerlingen die vooraf aangaven het liefst met een kind van de eigen cultuur te spelen. Deze groep is bij de nameting gehalveerd, waaruit we opmaken dat de ontmoeting met kinderen van een andere

culturele achtergrond voor hen een positieve ervaring is geweest. Surinaamse en Antilliaanse kinderen vulden vooraf in dat ze, als het gaat om de culturele achtergrond van speelkameraadjes, geen enkele voorkeur hadden. Dit is na Gelijk = Gelijk? onveranderd gebleven. Dat laatste geldt niet voor sommige autochtone kinderen. Bij deze groep zien we een lichte stijging van het percentage kinderen dat de voorkeur geeft aan spelen met een kind van dezelfde cultuur, wat kan betekenen dat de interculturele ontmoeting niet door alle autochtone leerlingen positief is ervaren.

Duurzame ontmoeting niet haalbaar gebleken

Duurzame ontmoeting tussen kinderen met een verschillende etnische achtergrond, één van de oorspronkelijke doelstellingen, is niet gehaald. De huidige opzet van Gelijk=Gelijk? voorziet niet in het creëren van een échte kennismaking tussen de kinderen. De eerste reden is een pragmatische: de meeste gekoppelde scholen staan niet bij elkaar in de buurt, zodat leerlingen elkaar na Gelijk=Gelijk? letterlijk niet meer tegen komen. Verder bevat het lesprogramma te weinig uitdagingen om onderling meer over elkaar te weten te willen komen. De samenwerking is niet gericht op elkaar, maar veelal op de peereducators of op de opdrachten die leerlingen samen moeten uitvoeren.

Overdracht theoretische kennis matig

Een van de doelstellingen van het stadsdeel was het bijbrengen van relevante ‘begrippen’ (vooroordelen, tolerantie, discriminatie) en geven van informatie over meldpunten voor discriminatie. Deze doelstelling is ten dele gehaald. De metingen onder leerlingen laten weliswaar een verbetering van begrippenkennis zien, maar de overgebrachte theoretische kennis mist diepgang. Volgens docenten kan dit onderdeel beter en sneller worden uitgevoerd door de docenten zelf. De kennisoverdracht op locatie, zoals bij de bezoeken aan de Hollandse Schouwburg en de synagoge, komt daarentegen veelal als positief uit de evaluatie. Leerlingen geven aan veel geleerd te hebben door de bezoeken en noemen deze bezoeken en de eindmanifestatie de leukste onderdelen van Gelijk=Gelijk?. De doelstelling van Gelijk=Gelijk? om kinderen op de hoogte te brengen van de mogelijkheden tot het ‘melden van discriminatie’ is gehaald op scholen waar het Meldpunt Discriminatie een gastles heeft gegeven en scoorde op de overige scholen veel minder.

5.3 Aansluiting bij de behoefte van het onderwijs?

Voor een deel van de docenten kwam Gelijk=Gelijk? op het goede moment. Zij maakten zich zorgen over het gebrek aan ontmoeting tussen hun leerlingen en kinderen met een andere achtergrond, over onderlinge discriminatie, harde omgangsvormen en actuele maatschappelijke ontwikkelingen. De docenten die vooraf aangaven om deze reden mee te willen doen aan Gelijk=Gelijk? zijn na afloop – op een aantal onderdelen na – tevreden.

Niet alle docenten zijn na deelname aan Gelijk=Gelijk? tevreden. Bij verschillende docenten bestond vooraf weinig draagvlak voor Gelijk=Gelijk?. Een aantal van hen had bezwaar tegen de tijdsinvestering, anderen vonden dat discriminatie ook zonder extern project besproken kan worden en/of vonden dat het geen issue was bij hun leerlingen. Hun deelname aan Gelijk=Gelijk? werd deels ervaren als een ‘opdracht’ vanuit leidinggevend of bestuurlijk niveau. De huidige opzet van Gelijk=Gelijk? heeft deze docenten niet of nauwelijks weten te overtuigen. Verder zijn er docenten die vooraf wel overtuigd waren over de urgentie van het lesprogramma, maar die een volgende keer alleen mee willen doen als een aantal onderdelen wordt gewijzigd (zie aanbevelingen).

Het idee om vooroordelen en discriminatie via ‘peereducation’ bespreekbaar te maken kan nog steeds rekenen op enthousiasme van vrijwel alle docenten. Wel pleiten de docenten voor extra training van peereducators, opdat zij didactisch en inhoudelijk sterker kunnen optreden. Ook zijn docenten het er over eens dat het schriftelijke lesmateriaal van Gelijk=Gelijk? een verdiepingsslag behoeft. Wat betreft de koppeling met een andere school, bestaan er meer twijfels. Een deel van de docenten is niet overtuigd van de opbrengsten en vindt de tijdsinvestering te groot.

De docenten hebben in belangrijke mate bijgedragen aan de onderstaande aanbevelingen. Wanneer men er in slaagt Gelijk=Gelijk? hieraan aan te passen, kan het lesprogramma rekenen op (groter) draagvlak in het onderwijs. Te meer omdat het bevorderen van tolerantie en het stimuleren van jong burgerschap bij vrijwel alle docenten hoog op de agenda staat.

5.4 Aanbevelingen voor aansluiting bij het onderwijs

In deze paragraaf staan de belangrijkste aanbevelingen die betrekking hebben op beleid en aanpak nog eens onder elkaar. In een apart document hebben we voor Diversion, de projectorganisatie van Gelijk=Gelijk?, de praktische en gedetailleerde aanbevelingen voor de peereducators en versterking van het lesprogramma gebundeld.

- Het lesprogramma Gelijk=Gelijk? zal in de toekomst ‘meer op maat’ aangeboden moeten worden, rekeninghoudend met de context en vraagstukken van iedere specifieke school. Vooral de samenstelling van het team peereducators en de scholenduo’s moet zo veel mogelijk gebeuren in overleg met de scholen.
- De kern van Gelijk=Gelijk? bestaat bij voorkeur uit de basisonderdelen: peereducation, excursies en eindmanifestatie. Al naar gelang de behoefte van de scholen kan deelname aan Gelijk=Gelijk? plaatsvinden in een scholenduo of aan scholen apart aangeboden worden.
- Het overbrengen van theoretische kennis kan beter en efficiënter voorafgaand aan Gelijk=Gelijk? gebeuren. Voorwaarde is dat er een goede docentenhandleiding wordt ontwikkeld. Over de gehele linie is Gelijk=Gelijk? gebaat bij een korter theoretisch programma, zodat er meer tijd is voor actieve opdrachten en inhoudelijk spel.
- De verwachting dat Gelijk=Gelijk? zou leiden tot duurzame contacten, een van de oorspronkelijke doelstellingen, is te hooggespannen. In het geval dat Gelijk=Gelijk? wordt gevolgd door scholenduo’s, is het meeste effect te verwachten van een koppeling van scholen die bij elkaar in de buurt liggen.
- Het werken in kleine groepen bevordert de effectiviteit. Over het geheel genomen zal er minder klassikaal en meer in kleine groepjes gewerkt kunnen worden. De maximale groepsgrootte bij scholenduo’s is 40 leerlingen.
- Door een inhoudelijke versterking van schriftelijk materiaal en methodes, alsmede de didactische vaardigheden van een (deel) van de peereducators, kan de effectiviteit van Gelijk=Gelijk? omhoog. Het bestaande schriftelijke materiaal verdient inhoudelijk aanvulling met begrippen, feiten, actualiteiten en meldpunten.

- Peereducators moeten getraind worden op ‘verdieping’ van de discussie met leerlingen. Zowel op het vlak van vaardigheden als op kennis. Zij moeten kennis hebben van actuele ontwikkelingen en feiten waarmee ze de discussie over discriminatie en vooroordelen kunnen voeren.

5.5 Algemene lessen en aanbevelingen

Reflecterend op deze evaluatie, kunnen we in algemene zin een aantal lessen trekken en aanbevelingen doen, die wij zowel voor de opdrachtgevers als andere beleidsmakers relevant achten:

- De huidige opzet en duur van Gelijk=Gelijk? is niet de meest effectieve aanpak om duurzame interetnische contacten tussen basisschoolleerlingen te bevorderen. Kinderen zijn in deze leeftijdsfase na schooltijd weinig mobiel en zijn sterk afhankelijk van de mogelijkheden in de eigen buurt of van de begeleiding van ouders. Mocht de opdrachtgever zich voornamelijk op de doelstelling ‘interetnische contacten’ willen richten, dan kan van een actiever en langer lopend programma op buurtniveau meer verwacht worden. Het bevorderen van interetnische contacten op buurtniveau werkt bij deze leeftijdscategorie beter, dan op stadsdeelniveau.
- Peereducation is effectief als het gaat om: openheid creëren, gesprekken voeren en empowerment. Peereducators zijn geen docenten. Als het gaat om overdracht van theoretische kennis, werken docenten veel effectiever. Hoewel de peereducators geen docenten hoeven te zijn, moeten zij wel over didactische vaardigheden beschikken. Peereducators hebben een gedegen training nodig.
- Veel van de vooroordelen die naar voren komen tijdens Gelijk=Gelijk? vinden hun oorsprong bij de ouders. Hoewel de scholen en Diversion ouders wel trachten te informeren, is het onderdeel ouderbetrokkenheid niet ontwikkeld. Gezien de belangrijke rol van ouders zal dit onderwerp de komende tijd verder uitgewerkt moeten worden.
- Stadsdeel Zeeburg heeft de onderzoekers in een vroeg stadium ingeschakeld om Gelijk=Gelijk? te volgen. Dat heeft naar ons oordeel een grote meerwaarde gehad. Daardoor is bijvoorbeeld zicht verkregen op de situatie vóór de start van het lesprogramma tot aan de situatie circa een maand na afsluiting. Via de evaluatie heeft Stadsdeel Zeeburg gedurende het hele proces van uitvoering zicht kunnen houden op de resultaten en was er tussentijds mogelijkheid tot bijsturing. De evaluatie heeft bovendien materiaal opgeleverd dat bruikbaar is in een breder beleidskader. Door de meting voor de start, is er een beeld ontstaan van de Zeeburgse jeugd tussen tien en twaalf jaar. Zo zijn we meer te weten gekomen over hun ervaringen met, en denkbeelden ten aanzien van diversiteit.
- We concluderen dat we veel informatie hebben verzameld en op onderdelen heldere conclusies hebben kunnen trekken. De effecten van Gelijk=Gelijk? stemmen hoopvol, maar het mag duidelijk zijn dat het lesprogramma nog verder ontwikkeld moet worden om optimale resultaten te behalen. Om die reden raden we aan om het lesprogramma via onderzoek te blijven volgen.

- Tot slot leiden een aantal onderzoeksresultaten ook weer tot nieuwe vragen, zoals:
 - Op welke wijze kunnen ouders betrokken worden bij het bevorderen van tolerantie en tegengaan van discriminatie?
 - Wat verklaart de verschillen in tevredenheid van leerlingen over omgang in de klas?
 - Hoe komt het dat leerlingen uit sommige etnische groepen na afloop positiever zijn gaan denken over interetnische contacten en andere groepen niet?
 - Wat is de verklaring dat leerlingen uit sommige (etnische) groepen zich duidelijk onverschilliger tonen t.o.v. discriminatie en schelden, dan andere groepen?

www.agadvies.com

www.stichtingvoorbeeld.nl

drs. Amy-Jane Gielen
a.gielen@agadvies.com

drs. Eva Klooster
eva@stichtingvoorbeeld.nl