



**Universiteit Utrecht**

Arbeid, Zorg en Participatie  
Algemene Sociale Wetenschappen  
Masterthesis

# **Interetnisch contact binnen de schoolomgeving**

---

**Een kwantitatief onderzoek naar individuele en contextuele bevorderende factoren van interetnisch contact bij studenten in het hoger onderwijs**

Coco Ribbens - 5622085

1 juli 2016

Begeleider: Dr. M.I. Maliepaard

Tweede beoordelaar: Dr. T.M. de Vroome

Wordcount: 8779

In samenwerking met Saxion Hogescholen



*"The meeting of two personalities is like the contact of two chemical substances: if there is any reaction, both are transformed"*

Carl Jung, p.49

## Samenvatting

Toenemende globalisering en migratiestromen hebben ervoor gezorgd dat de Nederlandse samenleving steeds cultureel diverser is geworden en dit is terug te zien in verschillende contexten, zoals de schoolomgeving. Interetnisch contact kan een bijdrage leveren aan het leren omgaan met deze culturele diversiteit. Het huidige onderzoek heeft antwoord gezocht op de vraag welke individuele en contextuele factoren kunnen bijdragen aan positief interetnisch contact bij studenten met een Nederlandse en niet-Nederlandse culturele achtergrond binnen het hoger onderwijs in Nederland. Middels data van 214 studenten is gekeken welke factoren het aangaan van interetnisch contact binnen school voorspellen. Hieruit blijkt dat wanneer studenten meer open staan voor verschillende culturen, zij sneller geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan. De individueel ervaren factoren 'etnische identificatie', 'etnische dreiging' en 'culturele afstand' blijken hierop geen invloed te hebben. Ook de contextueel ervaren factoren 'collectieve identiteit', 'emotionele veiligheid', 'support voor culturele diversiteit', 'ervaren relatie tussen student en docent' en 'instructiestructuur' blijken geen van allen significante predictoren.

Voor bevordering van interetnisch contact lijkt het vooral belangrijk dat studenten zich openstellen voor culturele diversiteit. Dit lijkt echter vooral interessant bij studenten die nog geen interetnische vriendschappen hebben. Uit additionele analyses blijkt dat voor studenten die al wel interetnische vriendschappen hebben, culturele openheid geen toegevoegde waarde meer heeft op de mate van interetnisch contact. Bij hen kan het juist van belang zijn om te investeren in positieve relaties met docenten en het opleggen van verplichte interetnische samenwerkingsverbanden. Er blijken geen verschillen te zijn in etnische achtergrond in de werking van de onderzochte factoren op interetnisch contact. Het huidige onderzoek heeft bijgedragen aan kennisvorming over factoren die van belang zijn bij het aangaan van interetnisch vriendschappelijk contact binnen de schoolcontext, bij zowel Nederlandse als niet-Nederlandse studenten in het hoger onderwijs.

## Inleiding

De Nederlandse samenleving is door toenemende globalisering en migratiestromen steeds cultureel diverser geworden. Dit fenomeen heeft als onvermijdelijk gevolg dat mensen met verschillende culturele achtergronden steeds meer met elkaar in aanraking komen. Een belangrijke vraag hierbij is hoe om te gaan met deze toenemende culturele diversiteit bij het

streven naar een cohesieve samenleving waarin discriminatie en negatieve vooroordelen niet getolereerd worden en waar plek is voor culturele diversiteit.

De genoemde demografische veranderingen veroorzaken een groeiende behoefte om interculturele relaties in plurale samenlevingen te begrijpen en te verbeteren (Van Oudenhoven, Ward & Masgoret, 2006). Hoewel sommige onderzoekers stellen dat diversiteit zou kunnen leiden tot separatie en vooroordelen als reactie op ervaren intergroepsdreiging (Bourdieu, 1971, in Van Praag, Boone, Stevens & Van Houtte, 2015; Blumer, 1958), vinden Pettigrew en Tropp (2006) in hun meta-analyse juist dat contact tussen groepen wel degelijk tot vermindering van negatieve attitudes kan leiden. Zij impliceren hiermee dat een toename van vooroordelen slechts zou plaatsvinden wanneer contact enkel binnen de eigen (etnische) groep plaatsvindt. Hierbij zouden groepsgrenzen mogelijk sterker (ervaren) kunnen worden, waardoor een afstand ontstaat tot de andere groep. Wanneer etnische minderheden voornamelijk contact zouden hebben binnen de eigen groep (en er een grotere afstand tussen groepen zou zijn) zou dit bijvoorbeeld kunnen leiden tot minder sociaaleconomische mogelijkheden voor minderheidsgroepen (Lancee, 2012). Het aangaan van interetnisch contact zou dergelijke patronen kunnen doorbreken. Zo heeft interetnisch contact voor minderheden bijvoorbeeld een voordelige uitwerking op hun toegang tot de arbeidsmarkt (Lin, 1999) en kan het bij de autochtone bevolking mogelijk zorgen voor minder negatieve vooroordelen jegens andere (culturele) groepen (Pettigrew & Tropp, 2006), waarmee conflicten kunnen worden voorkomen. Interetnisch contact zou intergroepsrelaties dus positief beïnvloeden (Allport, 1954/1979) en draagt bij aan de afbraak van negatieve vooroordelen in verschillende contexten (Pettigrew & Tropp, 2006). Het belang van het bevorderen van interetnisch contact zit dus in het feit dat dit uiteindelijk een bijdrage zou kunnen leveren aan het streven naar een inclusieve samenleving en het verminderen van negatieve wederzijdse attitudes.

Maar hoewel interetnisch contact van waarde zou kunnen zijn, blijkt de context waarin dit contact plaatsvindt tevens zo belangrijk te zijn (Savelkoul, Tolsma & Scheepers, 2015). Ook binnen het onderwijs is een toename te zien in het aantal studenten met een niet-westerse culturele achtergrond (Onderwijsinspectie, 2009), waarmee scholen een steeds cultureel diversere omgeving worden. Hiermee vormen scholen een belangrijke context waarin interetnische interactie kan plaatsvinden en waar interetnische sociale netwerken kunnen ontstaan. Scholen worden dan ook gezien als organisaties die de potentie hebben om interetnische relaties te verbeteren en daarmee onder andere vooroordelen te verminderen (Goldsmith, 2004). Daarbij geeft Heyneman (2003) aan dat de school als een soort imitatie

van de werkelijkheid fungeert die de samenleving weerspiegelt, en waarin individuen met verschillende culturele achtergronden met elkaar leren omgaan. De schoolomgeving zou hiermee dan ook een waardevolle omgeving bieden, waarin men kan leren met culturele diversiteit om te gaan, hetgeen kan bijdragen aan het streven naar sociale cohesie (Heyneman, 2003) en daarmee mogelijk aan een inclusieve samenleving.

Zowel de etnische compositie van studenten binnen school als de organisatorische context waarin het contact plaatsvindt (de school zelf) bieden mogelijkheden tot het aangaan van contact. Maar onderzoek naar deze factoren in relatie tot het aangaan van interetnisch contact is beperkt en laat tegenstrijdige resultaten zien (Thijs & Verkuyten, 2014; Van Praag et al., 2015). Thijs en Verkuyten (2014) stellen dat het van belang is om te achterhalen hoe studenten en docenten culturele diversiteit binnen de school zien en hoe zij hiermee omgaan. Daarbij geven zij aan dat er meer kennis nodig is over de manier waarop interetnische relaties tussen studenten verbeterd kunnen worden. Hierbij kan volgens hen gedacht worden aan de rol van multicultureel onderwijs en het nastreven van een inclusieve school identiteit. Het enkel realiseren van multiculturele klassen, waarin interetnisch contact kan plaatsvinden, blijkt dan ook onvoldoende voorwaarde voor het daadwerkelijk aangaan van contact (Thijs & Verkuyten, 2014). Tal van processen lijken hier onder de oppervlakte aan het werk te zijn die het aangaan van interetnische relaties bevorderen of belemmeren.

Bovenstaande impliceert ten eerste dat er op macroniveau behoefte bestaat aan het leren omgaan met toenemende culturele diversiteit, bij het streven naar een cohesieve samenleving (Van Oudenhoven et al., 2006). Omdat onderzoek naar interetnisch contact tot op heden veelal in experimentele settingen heeft plaatsgevonden, en alledaagse situaties niet meegenomen zijn (Dixon, Durrheim & Tredoux, 2005), lijkt er tevens behoefte aan het blootleggen van achterliggende processen van interetnisch contact bij verschillende culturele groepen (op individueel en contextueel niveau) binnen de alledaagse schoolomgeving. Stringer, Irwing, Giles, McClenahan, Wilson en Hunter (2009) benadrukken eveneens dat naar verschillende situaties gekeken moet worden bij het onderzoeken van interetnisch contact, zodat aanmoediging van dit contact gericht kan plaatsvinden. Tevens blijkt veelal naar de consequenties van interetnisch contact gekeken te worden en niet naar de antecedenten (zie ook Savelkoul et al., 2015).

Daarnaast blijkt dat het perspectief van de autochtone groep veelal buiten beschouwing wordt gelaten in onderzoek naar interetnisch contact en dat de focus vaak ligt bij de beleving van etnische minderheidsgroepen (Savelkoul et al., 2015). Mogelijk hebben zij verschillende perspectieven op interetnisch contact, waardoor het onderzoeken van eventuele

verschillen tussen groepen interessant lijkt. Van Praag et al. (2015) suggereren eveneens dat het van belang is om in schoolbeleid rekening te houden met (ervaringen van) verschillende etnische groepen.

Dit onderzoek richt zich op het in kaart brengen van de ervaren individuele antecedenten van (interetnisch) contact enerzijds, en het onderzoeken van mogelijke contact bevorderende factoren binnen de schoolcontext anderzijds. In het huidige onderzoek dient de Saxion Hogeschool als een casus waar het onderzoek uitgevoerd zal worden. De onderzoeksvraag luidt: “*Welke individuele en contextuele factoren dragen bij aan positief interetnisch contact bij studenten met een Nederlandse culturele achtergrond en studenten met een niet-Nederlandse culturele achtergrond binnen hogescholen in Nederland?*”. Daarbij wordt eveneens gekeken of er verschillen in perceptie bestaan tussen studenten met Nederlandse en niet-Nederlandse culturele achtergrond, wat betreft deze factoren.

## Theorie

Interetnisch contact wordt in het huidige onderzoek onderzocht door vriendschappelijke interetnische relaties te bekijken. Deze keuze is gebaseerd op de aanname dat dergelijke relaties op vrijwillige basis ontstaan en positief contact representeren (zie ook Savelkoul et al. 2015; Schachner, Brenick, Noack, Van de Vijver & Heizmann, 2015). Vriendschappelijk contact is belangrijk bij harmonieuze interculturele relaties op school (Schachner et al. 2015) en lijkt hiermee vanzelfsprekend van belang bij het streven naar inclusie.

Blau (1977, in Savelkoul et al., 2015) stelt in zijn ‘*Theory of Social Structure*’ dat fysieke nabijheid sociale verbinding vergroot. Dit impliceert dat de fysieke aanwezigheid van leden uit een andere (etnische) groep noodzakelijk is voor de totstandkoming van interetnisch contact, echter is dit niet voldoende (zie ook Schachner et al. 2015). Er zijn dan ook andere factoren nodig om interetnisch contact te doen ontstaan. In het huidige onderzoek wordt de fysieke mogelijkheid tot interetnisch contact als een vaststaand gegeven beschouwd, omdat het onderzoek plaatsvindt binnen een cultureel heterogene schoolomgeving, waarin fysieke nabijheid vanzelfsprekend zorgt voor mogelijkheden tot interetnisch contact.

### *Individuele antecedenten van interetnisch contact*

Hoewel uit onderzoek blijkt dat men uiteindelijk een voorkeur ontwikkelt om met personen om te gaan aan wie men herhaaldelijk is blootgesteld (het zogenaamde mere-exposure effect) (Bornstein & Craver-Lamley, 2004, in Munniksmas, Scheepers, Tolsma & Stark, 2016) geven anderen aan dat het niet de mogelijkheden tot contact zijn die een bepaalde voorkeur voor

contact bepalen, maar dat mensen een voorkeur hebben voor contact met mensen die op hen lijken. Zo stelt de *'Similarity Attraction Hypothesis'* dat er aantrekkingskracht is op basis van gelijkheid (Byrne, 1971, in Van Oudenhoven et al., 2006). Men beoordeelt andere individuen en/of groepen positiever wanneer deze gelijkheden vertonen op bepaalde kenmerken. Het principe van 'homofilie' ligt eveneens in lijn met deze denkwijze (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001) en veronderstelt ook dat men geneigd is om sociale banden op te bouwen met mensen die bepaalde gelijkheden vertonen op (voor mensen 'waardevol' geachte) kenmerken, zoals religie, cultuur of etniciteit. De 'Sociale Identiteitstheorie' (Tajfel & Turner, 1979) zou dit fenomeen mogelijk kunnen verklaren, aangezien deze stelt dat men een fundamentele behoefte heeft om bij een groep te horen met een bepaalde (groeps)identiteit. Etniciteit zou hierbij (een deel van) deze identiteit kunnen bepalen. Het nastreven van een zo positief mogelijke sociale identiteit zorgt hierbij voor versterking van groepsgrenzen en accentuering van verschillen (in plaats van overeenkomsten), waardoor het minder waarschijnlijk wordt om contact aan te gaan met mensen buiten de eigen groep. Sterke identificatie met de eigen groep, op basis van bijvoorbeeld etnische achtergrond, kan het aangaan van interetnisch contact dus belemmeren. De verwachting is dat *studenten die zich meer identificeren met hun etnische achtergrond, minder snel geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H1).

Ook de ervaren afstand tot een andere etnische groep kan invloed hebben op het wel of niet aangaan van interetnisch contact (Schachner et al., 2015). De onderzoekers stellen dat culturele afstand gekenmerkt wordt door ervaren verschillen in waarden, attitudes en geloofsovertuigingen. Ervaren afstand op deze gebieden zou dus als het ware groepsgrenzen op scherp kunnen zetten en verschillen tussen groepen mensen kunnen uitvergroten, waardoor men minder snel geneigd is interetnisch contact aan te gaan. In navolging van de bovengenoemde *Similarity Attraction Hypothesis* en het homofilieprincipe wordt ook verwacht dat *studenten die meer afstand ervaren tot studenten met een andere culturele achtergrond, minder snel geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H2).

Tevens kan verondersteld worden dat als individuen zich bedreigd voelen door leden uit een andere groep, dit eveneens effect heeft op het aangaan van interetnisch contact. De 'Etnische Competitietheorie' (Scheepers, Gijsberts & Coenders, 2002) veronderstelt dan ook dat groepsgrenzen onder invloed van competitie en ervaren dreiging sterker ervaren kunnen worden. Deze sterkere groepsgrenzen kunnen er mogelijk voor zorgen dat het aangaan van interetnisch contact wordt belemmerd. Daarom wordt verwacht dat *studenten die meer etnische dreiging ervaren, minder snel geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H3).



Als vierde antecedent komt uit de literatuur naar voren dat wanneer men 'open' staat voor culturele diversiteit, men minder vooroordelen heeft en hierdoor mogelijk meer geneigd is om interetnisch contact aan te gaan (Flynn, 2005). Het begrip 'culturele openheid' kan gedefinieerd worden als de mate waarin een individu geïnteresseerd is en open staat tot verschillen die bestaan tussen de eigen en de andere groep (Nesdale & Todd, 2000). Verondersteld wordt dat interesse in andere culturen ervoor kan zorgen dat men sneller over culturele grenzen heen kijkt. De verwachting is dat *studenten die meer open staan voor verschillende culturen, sneller geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H4).

#### *Contextuele factoren in relatie tot interetnisch contact*

Uit onderzoek van Savelkoul et al. (2015) komt naar voren dat de kans op het aangaan van interetnisch contact ook afhangt van (onder andere) contextuele factoren. De school als context zou in die zin een positieve of negatieve invloed kunnen hebben op interetnisch contact.

McFarland, Moody, Diehl, Smith en Thomas (2014) gebruiken in hun onderzoek een framework van 'ecologische' factoren om te onderzoeken hoe de context invloed heeft op de vorming van bepaalde sociale banden. Een dergelijk framework kan volgens de onderzoekers inzicht geven in de manier waarop de (school)omgeving invloed uitoefent op processen die te maken hebben met bijvoorbeeld het aangaan van interetnisch contact. De onderzoekers gebruiken hiervoor een framework dat bestaat uit drie elementen, geïnspireerd op onderzoek van Crosnoe, Johnson en Elder (2004, in McFarland et al., 2014), namelijk: '*Demographic composition*', '*Structure of instruction*' en '*Educational climate*'. Het huidige onderzoek maakt hier eveneens gebruik van, maar er wordt slechts gekeken naar het schoolklimaat en de manier van instructie geven, vanwege de aanname dat demografische compositie relateert aan mogelijkheden tot contact en er van uitgegaan wordt dat deze binnen een cultureel heterogene school al vanzelfsprekend aanwezig zijn.

#### *Schoolklimaat*

De term 'schoolklimaat' wordt in de literatuur op verschillende manieren omschreven, maar wordt voornamelijk gezien als een algehele sfeer binnen een school, welke enerzijds gevormd wordt door ervaringen van individuen en de kwaliteit van (onder andere) sociale relaties, en welke anderzijds gevolgen heeft voor bijvoorbeeld de wijze waarop studenten sociale relaties met elkaar aangaan (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Cohen, McCabe, Michelli & Pickerall, 2009). In het huidige onderzoek wordt gekeken naar de manier waarop het ervaren schoolklimaat invloed heeft op het aangaan van interetnisch contact. De nader te noemen

schoolklimaat factoren in directe relatie tot interetnisch contact zijn tot op heden niet of weinig onderzocht (Thijs & Verkuyten, 2014; Aldridge & Ala'i, 2013), dus de gestelde hypothesen zijn vrij exploratief van aard.

Schein (1985, in Chavous, 2005) suggereert dat het bij het bestuderen van het klimaat belangrijk is om te kijken naar de overtuigingen, attitudes, waarden en verwachtingen van studenten binnen de institutie. Dit impliceert dat niet enkel naar daadwerkelijke kenmerken van het schoolklimaat gekeken dient te worden, maar dat het belangrijk lijkt juist percepties van studenten omtrent het schoolklimaat te onderzoeken in relatie tot contact.

Bij het onderzoeken van het schoolklimaat focussen Crosnoe et al. (2004, in McFarland et al., 2014) onder andere op de mate waarin studenten zich verbonden voelen met betrekking tot hun school. Zo geven de onderzoekers bijvoorbeeld aan dat wanneer studenten zich verbonden voelen met de school, zij meer een 'collectieve identiteit' ervaren. Dit zou er vervolgens voor zorgen dat zij meer vertrouwd raken met elkaar, hetgeen vervolgens zou zorgen voor afname van homofilie (McFarland et al., 2014). Ook Thijs en Verkuyten (2014) geven het belang van een gevoel van een gedeelde collectieve 'schoolidentiteit' onder studenten aan bij het stimuleren van interetnisch contact. Doordat studenten zich identificeren met hun school (en medestudenten binnen deze school), zouden groepsgrenzen binnen de school minder belangrijk kunnen worden. Wanneer groepsgrenzen minder belangrijk worden geacht, kan gesuggereerd worden dat er een overkoepelende (sociale) identiteit kan ontstaan bij studenten. Een dergelijke ervaren collectieve identiteit zou verklaard kunnen worden aan de hand van de 'Sociale Identiteitstheorie' (Tajfel & Turner, 1979) en het '*Common Ingroup Identity Model*' (Gaertner & Dovidio, 2000). Men zou de behoefte hebben tot een bepaalde sociale groep te behoren, en wanneer men eenmaal tot een bepaalde groep behoort zal men als gelijke (aan andere leden) behandeld worden binnen die groep. Wanneer 'anderen' door de aanwezigheid van een gedeelde factor (in dit geval de school) opeens als onderdeel van de *ingroup* worden gezien, kan binnen deze groep een ervaren inclusieve sociale identiteit ontstaan, waarin men positievere attitudes verkrijgt tot mensen die voorheen tot de 'andere' groep behoorden, maar nu 'eigen' zijn. De school fungeert hier als een soort overkoepelende factor waarmee mensen zich, ongeacht etnische afkomst, kunnen identificeren. Verschillen op basis van culturele achtergrond zouden hiermee als het ware minder belangrijk worden geacht, omdat iedereen deel uitmaakt van dezelfde groep, namelijk de school. Wanneer mensen met verschillende culturele achtergronden tot deze zelfde groep behoren zullen zij dus meer positieve attitudes jegens elkaar hebben. Een gedeelde collectieve identiteit zou dus mogelijk kunnen zorgen voor meer voorkeur voor interetnisch contact, maar hier is in de

schoolsituatie volgens Thijs en Verkuyten (2014) nog weinig onderzoek naar verricht. De verwachting is dat *studenten die meer een gevoel van collectieve identiteit ervaren binnen school, sneller geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H5).

Naast het belang van een gedeelde identiteit wordt ook support voor culturele diversiteit gezien als een belangrijk element van een positief schoolklimaat (Aldridge & Ala'i, 2013). Voortbordurende op voorgaande theorie kan verondersteld worden dat wanneer studenten meer support voor culturele diversiteit ervaren binnen school, zij (cultureel gezien) meer het gevoel hebben op 'gelijke voet' te staan met medestudenten. Hierdoor worden mogelijk minder culturele groepsgrenzen ervaren, hetgeen mogelijk effect heeft op het aangaan van contact. Te verwachten valt dat *studenten die meer support voor culturele diversiteit ervaren binnen school, sneller geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H6).

Phelan et al. (1992) geven aan dat studenten een gevoel van emotionele veiligheid eveneens als onderdeel van het schoolklimaat zien. De vraag is echter of dit aspect van een goed schoolklimaat kan bijdragen aan interetnisch contact. Duidelijke richtlijnen en gedragsregels zouden belangrijk zijn voor de perceptie van een veilig schoolklimaat (Hernandez & Seem, 2004). Op een exploratieve manier kan geïmpliceerd worden dat een veilige beleving van de schoolcontext er wellicht voor kan zorgen dat studenten zich veilig genoeg voelen om over groepsgrenzen heen te stappen en interetnisch contact aan te gaan. Verwacht wordt dat *wanneer studenten zich emotioneel veiliger voelen, zij sneller geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H7).

Ook de relatie tussen studenten en docenten zou een rol spelen bij de ervaring van het schoolklimaat (Thijs & Verkuyten 2014; Aldridge & Ala'i, 2013) en ook hier lijkt de directe link tussen de ervaren relatie met docenten en het aangaan van interetnisch contact nog niet te zijn onderzocht. Op een exploratieve wijze kan verondersteld worden dat hoe positiever studenten hun relatie met docenten beoordelen, hoe positiever zij het schoolklimaat zullen beoordelen, hetgeen een positieve invloed zou kunnen hebben op de mate waarin zij interetnisch contact aangaan. Verwacht wordt dat *studenten die hun relatie met docenten als positiever beoordelen, sneller geneigd zijn interetnisch contact aan te gaan* (H8).

#### *Instructiestructuur*

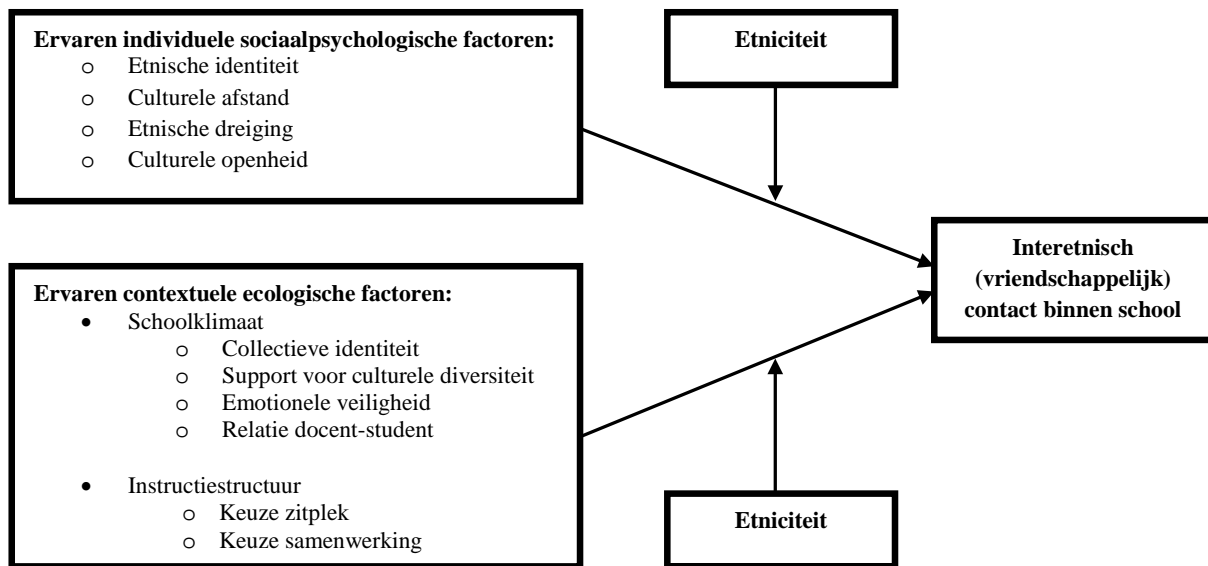
Dit element van hun 'ecologie framework' beschrijven McFarland et al. (2014) in termen van 'organisatie differentiatie', ofwel; op welke manier studenten in subgroepen worden ingedeeld voor instructie. Dit concept komt uit het werk van Sørensen (1970), die in zijn onderzoek benoemt dat het indelen van studenten in groepen zowel 'selective' als 'elective' kan plaatsvinden. McFarland et al. (2014) betrekken dit op de schoolcontext en gebruiken de

termen in hun onderzoek om onderscheid te maken in een opgelegde keuze of eigen keuze betreffende het kiezen van een zitplek in de klas en het kiezen van samenwerkingsgroepen. 'Selectief' staat hierbij voor een opgelegde en gecontroleerde keuze vanuit school/docent en 'electief' kenmerkt zich door een zelf gemaakte keuze door de student. Verondersteld zou kunnen worden dat de instructiestructuur indirect invloed kan uitoefenen op het aangaan van interetnisch contact, via de reeds benoemde fenomenen van homofilie en *similarity attraction*. Hypothesen 9 en 10 luiden: “*studenten die zelf (electief) hun zitplek mogen bepalen, zijn minder snel geneigd interetnisch contact aan te gaan*” en “*studenten die zelf (electief) hun samenwerkingsverbanden mogen bepalen, zijn minder geneigd interetnisch contact aan te gaan*”, omdat zij mogelijk meer de neiging hebben medestudenten te kiezen die (etnisch gezien) op zichzelf lijken.

#### *Verschillen tussen Nederlandse en niet-Nederlandse studenten*

Volgens Dixon et al. (2005) wordt in wetenschappelijk onderzoek nog weinig rekening gehouden met eventuele verschillen tussen etnische groepen als het gaat om (interetnisch) contact. En ook Pettigrew en Tropp (2005, in Dixon et al. 2005) geven als aanbeveling dat er meer aandacht besteed moet worden aan de manier waarop meerderheid en minderheidsgroepen de contactsituatie beoordelen, omdat deze beoordeling mogelijk verschilt. In dit onderzoek zal daarom op een exploratieve manier gekeken worden naar eventuele verschillen in ervaring tussen Nederlandse en niet-Nederlandse studenten, wat betreft interetnisch contact bevorderende factoren. Er worden dan ook geen richtinggevende hypothesen gesteld. In Figuur 1 is het volledige conceptuele model te zien.

Figuur 1. Conceptueel model



## Onderzoeksmethode

### *Respondenten en werving*

Docenten van verschillende academies (zoals Academie Mens en Arbeid en Financiën, Economie en Management) zijn benaderd met de vraag of de opgestelde kwantitatieve survey aan studenten uitgedeeld kon worden. 14 docenten hebben toegezegd mee te werken aan de dataverzameling. De survey is zowel in de Nederlandse als Engelse taal (voor internationale studenten) uitgezet, in digitale en papieren vorm. Het invullen van de survey duurde ongeveer 10 minuten en de vragenlijst was gericht op zowel studenten met een Nederlandse als een niet-Nederlandse achtergrond. Dit onderscheid is gemaakt op basis van de door het CBS (2016) gehanteerde definitie van autochtoon/allochtoon.<sup>1</sup> Het doel was zowel studenten met Nederlandse als niet-Nederlandse culturele achtergrond te betrekken, maar de allochtone groep is slechts in beperkte mate bereikt (N=44). Tezamen is een totale steekproefgrootte van N=261 bereikt (176 vrouwen en 85 mannen). Leeftijd varieert van 17 tot 56 (M=20.72, SD=3.76).

<sup>1</sup>Volgens het CBS (2016) valt onder de definitie van 'allochtoon' een persoon van wie ten minste één ouder in het buitenland geboren is.

### *Meting en variabelen*

Middels een principale factoranalyse is op een confirmatieve wijze gekeken of de (in de survey uitgevraagde) items goede schalen vormden. Met behulp van betrouwbaarheidsanalyses is beslist welke items in de uiteindelijke schalen opgenomen zijn.<sup>2</sup>

De afhankelijke variabele "**Vriendschappelijk interetnisch contact**" is gemeten middels een vraag die geïnspireerd is op de in de European Social Survey (2014) en door Savelkoul et al. (2015) gebruikte items die interetnisch contact meten. In het huidige onderzoek is gekeken of studenten wel of geen interetnisch vriendschappelijk contact hebben op school en dit is gemeten middels de vraag: "*Heb je vrienden op school die een andere culturele achtergrond hebben dan jijzelf?*", met antwoordmogelijkheden "*nee*" (gecodeerd met 0) of "*ja*" (gecodeerd met 1). Als aanvulling is tevens besloten de vraag "*Zo ja, zijn dat er veel, een paar of weinig?*", met antwoordmogelijkheden "*ja, weinig*" (gecodeerd met 1), "*ja, een paar*" (gecodeerd met 2) en "*ja, veel*" (gecodeerd met 3) te betrekken (European Social Survey, 2014). Dit om te bekijken of er naast voorspellers die interetnisch contact ansich voorspellen, ook nog predictoren zijn die de '**mate van interetnisch contact**' voorspellen.

De volgende variabelen kennen allen antwoordmogelijkheden op een 5-punts Likertschaal variërend van 1=Helemaal mee oneens tot 5=Helemaal mee eens. Bij de schalen is de gemiddelde score gebruikt voor analyses. "**Etnische identiteit**" is gemeten middels een zeer betrouwbare schaal die geconstrueerd is met (een selectie van) drie items van Verkuyten (2006) (Chronbach's  $\alpha$  .814 ) (Vb. "*Ik ben trots op mijn culturele achtergrond*").<sup>3</sup> Hoe hoger de score, hoe meer studenten zich identificeren met hun etnische achtergrond.

De variabele "**Culturele afstand**" is gemeten middels de (op de gehanteerde theoretische definitie geïnspireerde) vraag: "*Als ik mijzelf vergelijk met schoolgenoten met een andere culturele achtergrond, dan merk ik dat we erg verschillend zijn, bijvoorbeeld in houding, religie, waarden*". Hoe hoger de score, hoe meer ervaren culturele afstand.

"**Ervaren etnische dreiging**" is gemeten middels twee items die geïnspireerd zijn op vragen die gebruikt zijn in onderzoek van Scheepers, Gijsberts en Coenders (2002), namelijk "*Als er teveel studenten uit culturele minderheidsgroepen op school zitten, dan lijdt de kwaliteit van het onderwijs daar onder*" en "*Studenten uit culturele minderheidsgroepen krijgen een voorkeursbehandeling door Saxon*". De items vormen samen een voldoende betrouwbare schaal met een chronbach's  $\alpha$  . 689. Een hogere score correspondeert met meer ervaren etnische dreiging.

---

<sup>2</sup> Enkel de meegenomen items worden besproken.

<sup>3</sup> Slechts een selectie van bestaande items is gebruikt vanwege beperkte ruimte in de survey.

**"Culturele openheid"** is gemeten aan de hand van items die geïnspireerd zijn op de reeds genoemde definitie van Nessdale en Todd (2000), welke culturele openheid in termen van interesse in culturele verschillen beschrijven. Er is een voldoende betrouwbare schaal geconstrueerd van de volgende twee vragen: *"Ik vind het interessant om te leren over andere culturen"* en *"Ik ga graag om met mensen met een andere culturele achtergrond"* (Chronbach's  $\alpha$  .624). Hoe hoger de score, hoe hoger de culturele openheid.

**"Ervaren collectieve identiteit"** is gemeten middels drie (vertaalde) items uit de schaal "School Connectedness" uit de "Whats Happening In This School" (WHITS) vragenlijst (Aldridge & Ala'i, 2013), die samen een voldoende betrouwbare nieuwe schaal vormen (chronbach's  $\alpha$  .677). De volgende items vormen samen de schaal: *"Ik voel me geaccepteerd en gewaardeerd op school"*,<sup>4</sup> *"Ik vind het leuk om naar school te gaan"* en *"Ik heb het gevoel dat ik meetel op school"*. Hoe hoger de score, hoe meer studenten het gevoel hebben verbonden te zijn met, en onderdeel te zijn van 'school' als geheel, hetgeen in het huidige onderzoek geïnterpreteerd wordt als een gevoel van ervaren collectieve identiteit.

De schaal **"Ervaren support voor culturele diversiteit"** is geconstrueerd uit items die op basis van interviews opgesteld zijn. Ervaren support is in dit geval geïnterpreteerd als ervaren mogelijkheden om te participeren aan culturele diversiteit bevorderende activiteiten en aanmoediging om te leren over andere culturen. De volgende items vormen samen een betrouwbare schaal (Chronbach's  $\alpha$  .757): *"Op school leer ik over de culturele achtergrond van anderen"*, *"Ik word door school aangemoedigd om over andere culturen te leren"* en *"Ik doe wel eens mee aan activiteiten op school waarin cultuur centraal staat"*. Een hogere score correspondeert met meer ervaren support vanuit school.

**"Ervaren emotionele veiligheid"** is gemeten door middel van een schaal, bestaande uit twee items. Het item *"Ik weet waar ik moet zijn als ik problemen wil aangeven op school"* is geïnspireerd op een vraag uit de "Reporting and Seeking Help" schaal uit de WHITS vragenlijst (Aldridge & Ala'i, 2013). Daarnaast is door de onderzoeker zelf een vraag opgesteld: *"Als ik ergens mee zit, heb ik het gevoel dat ik hiermee terecht kan op school"*. De items vormen een betrouwbare schaal met een chronbach's  $\alpha$  .739. Hoe hoger de score, hoe meer ervaren emotionele veiligheid.

De **"Ervaren docent-student relatie"** is middels een schaal gemeten, waarvan de items geïnspireerd zijn op items uit de bestaande schaal "Teacher Support" uit de WHITS vragenlijst (Aldridge & Ala'i, 2013): *"Docenten begrijpen mij"* en *"Docenten ondersteunen"*

---

<sup>4</sup> Combinatie van twee bestaande items: *"I feel accepted at school"* en *"I am valued at school"*.

*mij als ik problemen heb*". Daarnaast is op grond van de interviews het volgende item opgesteld: "Over het algemeen heb ik een goede relatie met mijn docenten op school". De items vormen samen een betrouwbare schaal (Cronbach's  $\alpha$  .773). Een hogere score representeert een positiever ervaren relatie met docenten.

De variabele "**Instructiestructuur**" is vanwege een lage betrouwbaarheid opgesplitst in twee nieuwe variabelen (die beiden onder instructiestructuur worden gerekend), namelijk: "**Zitplek keuze**" en "**Samenwerkingskeuze**", welke beiden met één item gemeten worden, met antwoordmogelijkheden variërend van 1=Nooit tot 5=Altijd. Zitplek keuze wordt gemeten aan de hand van de, door de onderzoeker opgestelde, vraag "Ik mag in de klas zelf kiezen waar en naast wie ik ga zitten" en samenwerkingskeuze is gemeten middels het item "Ik mag zelf kiezen met welke medestudenten ik in projecten samenwerk". Een hogere score correspondeert met meer eigen keuzemogelijkheden.

De controlevariabele '**leeftijd**' wordt uitgedrukt in het aantal levensjaren, '**sociaaleconomische status**' is gemeten aan de hand van het hoogst genoten onderwijs van de vader. Daarnaast wordt eveneens gecontroleerd voor **geslacht** (zie ook Savelkoul et al., 2015; Lopez, 2004).

#### *Analyses en beschrijving populatie*

Vanwege het feit dat de afhankelijke variabele 'interetnische contact' niet normaal verdeeld is, is besloten een dichotome variabele te hanteren (interetnisch contact ja/nee) en een logistische regressieanalyse uit te voeren. Van de totale steekproef (N=261) geeft 36% aan geen interetnische vriendschappen te hebben binnen de onderwijsinstelling, tegenover 64% die aangeeft deze wel te hebben. Van de groep met interetnische vriendschappen (N=167) geeft 30,9% aan weinig van dergelijke vriendschappen te hebben, 60,5% een paar en 8,6% heeft veel interetnische vriendschappen. Na *listwise deletion* van de missende waarden bleven er N=214 cases over voor de logistische regressieanalyse.

Na het opvragen van beschrijvende statistieken voor elke onafhankelijke variabele is een logistische regressie analyse uitgevoerd (onder N=214), waarbij gekeken is of de onafhankelijke variabelen het wel of niet aangaan van vriendschappelijke interetnisch contact binnen school voorspellen, terwijl tegelijkertijd gecontroleerd is voor de controlevariabelen. Daarnaast is ook gekeken naar interacties in etniciteit en de onafhankelijke variabelen op interetnisch contact. Tot slot is aanvullend een multi-pele regressieanalyse uitgevoerd om te



onderzoeken of de mate van interetnische vriendschappen (veel<sup>5</sup>, een paar of weinig) eveneens kon worden voorspeld (onder degenen mét interetnische vriendschappen, na listwise deletion N=127).

## Resultaten

### *Beschrijvende statistieken onafhankelijke variabelen*

In Tabel 1 is op individueel niveau te zien dat studenten zich in bovengemiddelde mate identificeren met hun etnische achtergrond en open staan voor verschillende culturen en in beneden gemiddelde mate etnische dreiging ervaren. Zij ervaren in gemiddelde mate een afstand tot studenten met een andere culturele achtergrond. Op contextueel niveau is te zien dat studenten een bovengemiddelde mate van collectieve identiteit en emotionele veiligheid ervaren. Relaties met docenten beoordelen zij als bovengemiddeld positief. Daarnaast ervaren zij in beneden gemiddelde mate support voor culturele diversiteit en geven zij aan vaak zelf de keuze (electief) te hebben in hun zitplek in de klas en samenwerkingsverbanden.<sup>6</sup>

*Tabel 1.*

### Beschrijvende statistieken

<b>Variabele</b>	<b>Schaal</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Individuele antecedenten</b>			
Etnische identiteit	1-5	3.51	.80
Culturele afstand	1-5	3.04	.87
Etnische dreiging	1-5	2.14	.81
Culturele Openheid	1-5	3.82	.68
<b>Contextuele factoren</b>			
Collectieve identiteit	1-5	3.87	.52
Support culturele diversiteit	1-5	2.66	.89
Emotionele veiligheid	1-5	3.43	.88
Relatie docent-student	1-5	3.74	.59
Keuze zitplek	1-5	4.75	.49
Keuze samenwerking	1-5	3.98	.76
<b>Controlevariabelen</b>			
Vrouw	0-1	0.69	.46
SES	0-7	4.79	1.79
Leeftijd	17-56	20.61	3.57
<b>Moderatorvariabele</b>			
Niet-Nederlandse achtergrond	0-1	0.14	.35

*Note: N=214*

<sup>5</sup>De steekproef in deze categorie is erg klein (N=14), waardoor de betrouwbaarheid mogelijk het gedrang komt.

<sup>6</sup>Uitspraken op basis van significante one-sample T-tests met schaalgemiddelde=3.

### *Logistische regressieanalyse*

Uit de analyse blijkt dat culturele openheid een significante voorspeller is voor het aangaan van interetnisch contact. Hoe meer studenten open staan voor verschillende culturen, hoe meer zij geneigd zijn interetnische vriendschappen aan te gaan. De meest cultureel open studenten hebben een ruim 8 keer zo grote kans om interetnisch contact aan te gaan vergeleken met de minst cultureel open studenten in de steekproef ( $e [4 \cdot .758] = 8.24$ ). Dit fenomeen is zowel bij studenten met Nederlandse als niet-Nederlandse achtergrond te zien.

In Tabel 2 is te zien dat alle andere opgenomen onafhankelijke variabelen geen significante voorspellers blijken.<sup>7</sup> De individuele antecedenten etnische identificatie, ervaren culturele afstand en ervaren etnische dreiging hebben geen invloed op het wel of niet aangaan van vriendschappelijk interetnisch contact binnen de schoolcontext. De contextuele variabelen ervaren collectieve identiteit, emotionele veiligheid, support voor culturele diversiteit, de ervaren relatie tussen student en docent en de instructiestructuur blijken geen van allen het wel of niet aangaan van interetnisch contact te voorspellen.

Geslacht en etniciteit blijken wel significante predictoren. Vergeleken met Nederlandse studenten blijken studenten met niet-Nederlandse achtergrond een 7 maal ( $e 1.954 = 7.056$ ) grotere kans te hebben om interetnisch contact aan te gaan. De relatieve kans dat vrouwelijke studenten interetnische vriendschappen aangaan is bijna ( $e -1.021 = 0.379$ ) driemaal zo klein als voor mannelijke studenten. Sociaaleconomische status blijkt geen invloed te hebben.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Er blijken wel (enigszins zwakke) correlaties te zijn tussen culturele openheid en etnische identiteit ( $r=.176$ ;  $p<.01$ ), etnische dreiging ( $r=-.289$ ;  $p<.01$ ), emotionele veiligheid ( $r=.164$ ;  $p<.01$ ), relatie docent-student ( $r=.177$ ;  $p<.01$ ), support culturele diversiteit ( $r=.233$ ;  $p<.01$ ) en keuze samenwerking ( $r=.211$ ;  $p<.01$ ). Culturele openheid bleek geen mediator voor deze factoren op het effect op interetnisch contact.

<sup>8</sup> Alle variabelen zijn in één blok opgenomen. Omdat er een relatief kleine steekproef is voor het aantal meegenomen variabelen, zijn ter controle tevens twee aparte logistische regressies uitgevoerd voor de individuele en contextuele variabelen. Dit om te kijken of de resultaten hetzelfde bleven bij een hogere statistische power van het model. Hetzelfde is gedaan bij de multi-pele regressie. De (significante) resultaten bleven in beide gevallen overeind.

Tabel 2.

Logistische regressieanalyse op het aangaan van interetnisch contact

Predictoren	B (SE)	Exp (B)
Constante	-3.483 (2.902)	.031
Controlevariabelen		
Vrouw (referentiecategorie 0= man)	-1.021 (.379)**	.360
Leeftijd	.005 (.058)	1.005
SES	-.059 (.097)	.943
Niet-Nederlandse achtergrond (referentiecategorie 0= Nederlandse achtergrond)	1.954 (.667)**	7.056
Individuele predictoren		
Etnische identiteit	.281 (.209)	1.325
Culturele afstand	.051 (.189)	1.052
Etnische dreiging	.104 (.218)	1.110
Culturele openheid	.758 (.271)**	2.135
Contextuele predictoren		
Collectieve identiteit	.048 (.321)	1.049
Support culturele diversiteit	.225 (.187)	1.253
Emotionele veiligheid	-.058 (.207)	.944
Relatie docent-student	.002 (.316)	1.002
Keuze samenwerking	-.006 (.231)	.994
Keuze zitplek	-.045 (.356)	.956

Noot:  $N = 214$ ,  $Pseudo R^2 = 0.229$

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

*Interacties etniciteit*

Als laatste stap is gekeken of er op de relatie tussen de onafhankelijke predictoren en afhankelijke variabele sprake was van een interactie op basis van etniciteit, maar dit bleek op geen van alle predictoren het geval te zijn.<sup>9</sup> De relaties tussen de predictoren en afhankelijke variabele werken hetzelfde voor studenten met Nederlandse en niet-Nederlandse achtergrond.

*Additionele multipelle regressieanalyse op de mate van interetnisch contact*

Om dieper inzicht te krijgen in factoren die betrokken zijn bij interetnisch contact binnen de schoolsetting is besloten een additionele multipelle regressieanalyse uit te voeren met als afhankelijke variabele 'mate van interetnisch contact'. Uit de analyse blijkt dat wanneer

<sup>9</sup> Vanwege het risico op een lage statistische power zijn de interacties één voor één in een aparte regressieanalyse opgenomen met het idee om enkel significante interacties op te nemen in het uiteindelijke regressiemodel. Dit bleek niet nodig vanwege gebrek aan significante interacties.

studenten eenmaal interetnische vriendschappen hebben binnen school, een positievere relatie met docenten wel kan bijdragen aan een grotere mate van dit contact. In lijn met de verwachting blijkt dat hoe meer keuzevrijheid studenten hebben in het kiezen van samenwerkingsverbanden, hoe minder interetnische vriendschappen zij hebben (zie Tabel 3).

*Tabel 3.*

Multipele regressieanalyse op de mate van interetnische contact

Predictoren	<i>B</i> (SE)
Constante	2.030 (.812)*
Controlevariabelen	
Vrouw (referentiecategorie 0= man)	-.101 (.121)
Leeftijd	.008 (.013)
SES	.007 (.029)
Niet-Nederlandse achtergrond (referentiecategorie 0= Nederlandse achtergrond)	
	.130 (.136)
Individuele predictoren	
Etnische identiteit	-.099 (.067)
Culturele afstand	-.020 (.064)
Etnische dreiging	-.037 (.068)
Culturele openheid	.168 (.089)
Contextuele predictoren	
Collectieve identiteit	.010 (.103)
Support culturele diversiteit	-.043 (.062)
Emotionele veiligheid	-.008 (.071)
Relatie docent-student	.204 (.103)*
Keuze samenwerking	-.147 (.069)*
Keuze zitplek	-.141 (.108)

*Note: N = 127, R<sup>2</sup> = 0.168, gebruik gemaakt van ongestandaardiseerde coëfficiënten*

*\* p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\* p < 0.001*

## Discussie en conclusie

Allereerst valt vast te stellen dat de etnische heterogeniteit binnen Saxion gereflecteerd wordt in de hoeveelheid studenten (ruim tweederde) die zeggen interetnische vriendschappen binnen school te hebben (hoewel weinig studenten aangeven 'veel' van deze contacten te hebben). De onderzochte school laat hiermee in wezen al een positieve omgang met culturele diversiteit zien, omdat groepsgrenzen al in vele gevallen doorbroken lijken te worden (de bovengemiddelde scores op onder andere culturele openheid, collectieve identiteit en lage ervaren culturele dreiging wijzen hier eveneens op). Opvallend in het huidige onderzoek is dat

er twee processen gaande lijken te zijn. Ten eerste lijkt culturele openheid het wel of niet aangaan van interetnische vriendschappen te bepalen en ten tweede lijkt de mate van dit contact te worden gedreven door (sommige) contextuele factoren.

Wat betreft de onderzochte individuele factoren op interetnisch contact kan worden gesteld dat met name culturele openheid er (in lijn met de verwachting) voor kan zorgen dat studenten meer geneigd zijn interetnische vriendschappen te leggen. Refererend aan de aanname dat culturele openheid zich kenmerkt door onder andere interesse in culturele verschillen (Nessdale & Todd, 2000), betekent dit dat wanneer studenten hierin meer geïnteresseerd zijn, zij eerder geneigd zijn interactie te zoeken met studenten met een andere culturele achtergrond. De interesse in de ander impliceert hierbij als het ware de neiging om over groepsgrenzen heen te kijken en culturele verschillen te willen overbruggen. Culturele openheid fungeert in die zin dus als een factor die de reeds genoemde *Similarity Attraction Hypothesis* (Byrne, 1971, in Van Oudenhoven et al., 2006) en homofilie principes (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001) kan doorbreken en ervoor kan zorgen dat mensen niet perse kiezen voor interactie met mensen die op hen lijken, maar (ook) contact aangaan met leden uit de andere groep. Volgens Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac & Elsayed (2012) wordt deze openheid geassocieerd met persoonlijkheidskenmerken zoals '*open-mindedness*', flexibiliteit en empathie voor verschillende culturen. Op basis hiervan kan verondersteld worden dat de school in principe niets kan doen aan vaststaande persoonlijkheidskenmerken van studenten ansich, maar de kenmerken worden door verschillende onderzoekers (Yakunina et al, 2012; Williams & Johnson, 2011) niet perse als een vaststaande '*trait*' gezien, maar meer als '*state*', een soort veranderbare en kneedbare houding ten opzichte van culturele diversiteit, welke met de juiste vorm van educatie gevormd kan worden. Yakunina et al. (2012) benadrukken hierbij dat het bij stimulering van openheid voor diversiteit van belang is om een positieve multiculturele omgeving te bieden waarin houdingen van studenten gevormd en eventueel gewijzigd kunnen worden. Het vergroten van culturele openheid kan bijvoorbeeld bewerkstelligd worden door studenten meer in aanraking te laten komen met cursusmateriaal dat gericht is op culturele diversiteit en hen daarnaast stimulansen en mogelijkheden te bieden voor interculturele interactie (Williams & Johnson, 2011; Gurin 1999, in Denson & Bowman, 2013). Denson en Bowman (2013) benadrukken hierbij echter wel dat het voor een optimale werking wel van belang is studenten in hoge mate deel te laten nemen aan dergelijke interventies en Dunne (2013) stelt dat met name studenten uit de '*host nationality*' groep een bepaald 'nut' moeten ervaren bij het aangaan van interetnisch contact. Daarnaast zou het contact ook op basis van vrijwillige aard moeten

plaatsvinden voor een positieve impact. Studenten moeten de 'waarde' en voordelen van dergelijk contact inzien willen zij grenzen overstijgen.

Kijkend naar de andere individuele factoren, valt op dat culturele afstand in deze studie geen significante voorspeller blijkt van interetnisch contact. Mogelijk is etniciteit geen relevante scheidslijn voor studenten voor het ervaren van afstand en hoeven zij daarom ook geen etnische groepsgrenzen te overstijgen. De Sociale Identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) stelt dat men behoefte heeft aan lidmaatschap aan een sociale groep. Studenten lijken zich in bovengemiddelde mate te identificeren met hun etnische groep, echter blijkt dit tegen de verwachting in niet te relateren aan de wijze waarop zij interetnisch contact aangaan. Dit impliceert dat (eventueel aanwezige) groepsgrenzen wederom niet langs etnische lijnen lopen. De (lage) ervaren dreiging binnen school lijkt in tegenstelling tot wat vanuit de Etnische Competitietheorie (Scheepers, Gijsberts en Coenders, 2002) verwacht kon worden, eveneens niet gerelateerd aan interetnisch contact, hetgeen aangeeft dat etnische grenzen bij het aangaan van interetnisch contact binnen de schoolomgeving waarschijnlijk geen rol spelen.

Wanneer naar de contextuele factoren gekeken wordt, valt op dat deze geen van allen significante voorspellers blijken van interetnisch contact. Een contradictie met de verwachtingen is bijvoorbeeld te zien bij het uitblijvende effect van collectieve identiteit. Vanuit de Sociale Identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) en Common Ingroup Identity Model (Gaertner & Dovidio, 2000) werd verwacht dat men de schoolomgeving als een soort overkoepelende inclusieve identiteit kan zien, waar groepsgrenzen geen (of in mindere mate) een rol spelen en waar studenten allen tot dezelfde *ingroup* behoren. Hoewel studenten wel in bovengemiddelde mate een dergelijke collectieve identiteit ervaren heeft dit niet het verwachte effect op het aangaan van interetnisch contact. De uitgebleven effecten van de instructiestructuur (vrije keuze zitplek en samenwerkingsverband) zijn mogelijk deels vanuit deze theorieën te verklaren en laten eveneens zien dat het homofilie principe en de *Similarity Attraction Hypothesis* niet opgaan bij het aangaan van interetnisch contact. Studenten zijn niet perse geneigd om met medestudenten om te gaan die, etnisch gezien, op hen lijken. De andere contextuele factoren (ervaren emotionele veiligheid, docent-student relatie en support voor culturele diversiteit) blijken eveneens niet van voorspellende waarde. Deze schoolklimaat factoren in relatie tot interetnisch contact zijn tot op heden nog niet of weinig onderzocht (Thijs & Verkuyten, 2014; Aldridge & Ala'i, 2013). De gestelde hypothesen waren daarom vrij exploratief en liepen vooral via de achterliggende aanname dat de factoren invloed op interetnisch contact hebben, via een positieve *beoordeling* van het schoolklimaat. Echter, een tekortkoming in het huidige onderzoek is dat het algemeen ervaren schoolklimaat niet

expliciet is uitgevraagd, waardoor de werking van de schoolklimaat factoren in relatie tot interetnisch contact mogelijk onderbelicht is gebleven.

Naar aanleiding van de beschreven uitblijvende effecten op interetnisch contact, dient wel te worden opgemerkt dat een aanzienlijk deel van de predictoren samenhangt met (de significante predictor) culturele openheid (namelijk etnische identiteit, etnische dreiging, emotionele veiligheid, relatie docent-student, support culturele diversiteit en keuze samenwerking). Hoewel culturele openheid hierbij geen mediator bleek op interetnisch contact, kan mogelijk in toekomstig onderzoek meer aandacht besteed worden aan de processen die gaande zijn rondom culturele openheid, juist omdat blijkt dat openheid wel invloed heeft op interetnisch contact, en het van belang is om dit op een effectieve manier te bevorderen.

Een opvallende bevinding uit het onderzoek is dat, als eenmaal interetnisch contact gelegd is, er wel significante (contextuele) voorspellers naar voren komen op de *mate van interetnisch contact*. Voor de studenten die open staan voor interetnisch contact werkt een positieve relatie met docenten en gedwongen samenwerking met studenten met een andere etniciteit positief uit op de mate van dit contact. Met name bij de samenwerkingskeuze lijken de homofilie en *similarity attraction* principes toch enigszins van kracht te zijn en deze kunnen door gedwongen samenwerking doorbroken worden. Als aanbeveling lijkt het van belang de reeds positief ervaren relatie met docenten te behouden en lijkt er nog ruimte te zijn voor (meer) stimulering van interetnische samenwerkingsverbanden.

De reeds bovengemiddelde mate van culturele openheid verklaart mogelijk het feit dat tweederde van de studenten interetnische vriendschappen binnen school heeft, maar verklaart niet waarom studenten met niet-Nederlandse achtergrond vaker dit contact aangaan dan studenten met Nederlandse achtergrond. Wellicht biedt Blau's 'Theory of Social Structure' (1977, in Savelkoul et al., 2015), welke stelt dat fysieke nabijheid de sociale verbinding vergroot, hier een goede verklaring voor. Studenten met niet-Nederlandse achtergrond hebben mogelijk een relatief grotere kans om interetnisch contact aan te gaan, omdat zij in de minderheid zijn en meer mogelijkheden hebben voor contact met leden uit de andere groep.

De interactiemogelijkheid binnen een cultureel heterogene omgeving zorgt in dit geval (naast culturele openheid) dus (ook) voor een grotere neiging tot het aangaan van interetnisch contact. Gesuggereerd kan worden dat, om deze interactiemogelijkheden te behouden of te verbeteren, het noodzakelijk is dat er wel een cultureel diverse groep studenten is. Het in standhouden van de diversiteit in studenten lijkt dus van belang en het uitdragen van support voor culturele diversiteit zou hier wellicht bij kunnen helpen om diverse studenten aan te

trekken (want bij support voelen zij zich mogelijk ook meer welkom en aangetrokken tot de school). Wat betreft de ervaren support voor culturele diversiteit kunnen echter nog slagen gemaakt worden, gezien studenten deze support in beneden gemiddelde mate ervaren. Een eerste stap hierin kan wellicht gezet worden door een zogenoemd '*integration-and-learning*' perspectief te hanteren (Ely & Thomas, 2001). Dit perspectief is gebaseerd op de aanname dat culturele verschillen een bron van nieuwe ervaringen, kennis en inzichten kunnen zijn en dat waarde gehecht wordt aan het leren van verschillende (culturele) perspectieven. Ook hierin lijkt het belang van culturele openheid te worden weerspiegeld. Hoewel dit model vooral zichtbaar is op de arbeidsmarkt, kan het uitdragen van een dergelijk perspectief mogelijk ook van waarde zijn binnen een schoolomgeving, zowel bij het stimuleren van de heterogeniteit binnen school als het stimuleren van openheid.

Vooralsnog is het opvallend dat er weinig significantie uit de resultaten komt, wat het vermoeden geeft dat dit ofwel vanuit theoretische beperkingen te verklaren is, ofwel voor een groot deel met de statistische power van de analyses te maken heeft. Wellicht heeft een te kleine steekproef, verdeeld over relatief veel predictoren, een vertekend beeld laten zien van de situatie en zijn bepaalde effecten van de onafhankelijke variabelen en de moderator etniciteit mogelijk onderbelicht gebleven. Onderzoek met een grotere steekproef (binnen meerdere scholen) lijkt dan ook noodzakelijk om meer betrouwbare resultaten te genereren omtrent mogelijke (interactie)effecten.

Daarnaast ligt het knelpunt in deze studie vooral in de meting van ervaren etnische dreiging. De gehanteerde meetwijze van deze dreiging richt zich vooral op de mogelijke dreiging die Nederlandse studenten ervaren (de meerderheidsgroep) en kan door studenten met niet-Nederlandse wellicht anders begrepen worden. In toekomstig onderzoek is het daarom van belang om ook te kijken naar ervaren dreiging, meer gericht op niet-Nederlandse studenten (zie ook Ethier & Deaux [1990] die bijvoorbeeld meer van een bedreiging van de etnische identiteit uitgaan).

In het huidige onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag welke individuele en contextuele factoren bijdragen aan positief interetnisch contact binnen de (hoge)schoolcontext, bij zowel studenten met Nederlandse als Niet-Nederlandse achtergrond. Geconcludeerd kan worden dat het bij de bevordering van interetnisch contact met name belangrijk is om studenten te triggeren zich open te stellen voor culturele diversiteit. Dit lijkt echter wel alleen (vooral) interessant bij studenten die nog geen interetnische vriendschappen hebben. Voor de groep studenten die al wel interetnische vriendschappen hebben lijkt het juist van belang te investeren in positieve relaties met docenten en kan gekeken worden naar de



manier waarop in samenwerkingsverbanden wordt gewerkt. Culturele openheid blijkt dan geen toegevoegde waarde meer te hebben. Uit het onderzoek komt naar voren dat er geen verschillen zijn in etnische achtergrond voor wat betreft de werking van de onderzochte factoren op interetnisch contact.

De school zou baat hebben bij het aannemen van beleid dat mogelijkheden biedt tot contact en waar het leren van elkaars cultuur centraal staat, om openheid te stimuleren en studenten de gelegenheid te bieden hun denkkaders te verruimen. Instandhouding en/of bevordering van een cultureel diverse omgeving is hierbij van essentieel belang. Beleid kan zich richten op het creëren van meer cursusmateriaal gericht op culturele diversiteit en het creëren van meer mogelijkheden tot interculturele interactie. Ook is het bij bevordering van openheid van belang dat studenten op vrijwillige basis deelnemen aan (cultuur gerichte) interventies, dat studenten (met name studenten met Nederlandse achtergrond) de voordelen en waarde van interculturele interactie inzien en dat zij (veel) interactiemogelijkheden aangeboden krijgen. Daarnaast lijkt het goed om in te spelen op het vergroten van de ervaren support voor culturele diversiteit binnen school.

Het huidige onderzoek heeft bijgedragen aan kennisvorming over factoren die van belang zijn bij het aangaan van interetnisch vriendschappelijk contact binnen de schoolcontext, bij zowel Nederlandse als niet-Nederlandse studenten in het hoger onderwijs.

## Literatuurlijst

- Aldridge, J., & Ala'i, K. (2013). Assessing Students' Views of School Climate: Developing and Validating the What's Happening In This School? (WHITS) Questionnaire. *Improving Schools*, 16(1) 47-66.
- Allport, G.W. (1954/1979). *The effect of contact*. In: The nature of prejudice (25th anniversary edition). New York: Basic Books. 261-281.
- Blumer, H. (1958). Race Prejudice as a Sense of Group Position. *Pacific Sociological Review*, 1, 3-7.
- Munniksmä, A., Scheepers, P., Tolsma, J., & Stark, T.H. (2016). The Impact of Adolescents' Classroom and Neighborhood Ethnic Diversity on Same- and Cross-Ethnic Friendships Within Classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, \*\*\*(\*) 1-14.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2016). Definitie allochtoon. Op 6 juni 2016 verkregen via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen#id=allochtoon>
- Chavous, T.M. (2005). An Intergroup Contact-Theory Framework for Evaluating Racial Climate on Predominantly White College Campuses. *American*

- Journal of Community Psychology*, 36(3,4) 239-256.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77, 60–81.
- Denson, N., & Bowman, N. (2013). University Diversity and Preparation for a Global Society: The Role of Diversity in Shaping Intergroup Attitudes and Civic Outcomes. *Studies in Higher Education*, 38(4) 555-570.
- Dixon, J., Durrheim, K., & Tredoux, C. (2005). Beyond the Optimal Contact Strategy: A Reality Check for the Contact Hypothesis. *American Psychologist*, 60, 697-711.
- Dunne, C. (2013). Exploring Motivations for Intercultural Contact Among Host Country University Students: An Irish Case Study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 567-578.
- Ely, R.J., & Thomas, D.A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46, 229-273.
- Ethier, K., & Deaux, K. (1990). Hispanics in Ivy: Assessing Identity and Perceived Threat. *Sex Roles*, 22(7/8) 427-440.
- European Social Survey (2014). *ESS Round 7 Source Questionnaire*. London: ESS ERIC Headquarters, Centre for Comparative Social Surveys, City University London.
- Flynn, F.J. (2005). Having an Open Mind: The Impact of Openness to Experience on Interracial Attitudes and Impression Formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5) 816-826.
- Gaertner, S., Dovidio, J., & Bachman, B. A. (1996). Revisiting the Contact Hypothesis: The Induction of a Common Ingroup Identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 271–290.
- Goldsmith, P.A. (2004). Schools' Role in Shaping Race Relations: Evidence on Friendliness and Conflict. *Social Problems*, 51, 587-612.
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counsellor. *Professional School Counseling*, 7, 256–262.
- Heyneman, S.P. (2003). Education, Social Cohesion, and the Future Role of International Organisations. *Peabody Journal of Education*, 78, 25-38.
- Jung, C. (2001/1933). *Modern Man in Search of a Soul*, Vertaling Dell, W. S., Cary, F.

- Baynes. London, New York: Routledge.
- Lancee, B. (2012). The Economic Returns of Bonding and Bridging Social Capital for Immigrant Men in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 35(4) 664-683.
- Lin, N. (1999). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology*, 25, 467-487.
- Lopez, G.E. (2004). Interethnic Contact, Curriculum, and Attitudes in the First Year of College. *Journal of Social Issues*, 60(1) 75-94.
- McFarland, D.A., Moody, J., Diehl, D., Smith, J.A., & Thomas, R.J. (2014). Network Ecology and Adolescent Social Structure. *American Sociological Review*, 1-34.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1) 415-444.
- Nesdale, D., & Todd, P. (2000). Effects of Contact on Intercultural Acceptance: a Field Study. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 341–360.
- Onderwijsinspectie (2009). *Aandacht voor Diversiteit in het Hoger Onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Op 22 februari 2016 verkregen via <http://www.onderwijsinspectie.nl/publicaties/2009/05/Aandacht+voor+diversiteit+in+het+hoger+onderwijs.html>
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5) 751-783.
- Phelan, P., Locke-Davidson, A., & Thanh-Cao, H. (1992). Speaking up: Students' Perspectives on School. *The Phi Delta Kappan International*, 73(9) 695-696, 698-704.
- Savelkoul, M., Tolsma, J., & Scheepers, P. (2015). Explaining Natives' Interethnic Friendship and Contact with Colleagues in European Regions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(5) 683-709.
- Schachner, M.K., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, F.J.R., & Heizmann, B. (2015). Structural and Normative Conditions for Interethnic Friendships in Multiethnic Classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1-12.
- Scheepers, P., Gijssberts, M., & Coenders, M. (2002). Ethnic Exclusionism in European Countries. Public Opposition to Civil Rights for Legal Migrants as a Response to Perceived Ethnic Threat. *European Sociological Review*, 18, 17-34.
- Sørensen, A.B. (1970). Organizational Differentiation of Students and Educational Opportunity. *Sociology of Education*, 43(4) 355–376.
- Stringer, M., Irwing, P., Giles, M., McClenahan, C., Wilson, R., & Hunter, J. A. (2009). Intergroup Contact, Friendship Quality and Political Attitudes in Integrated and

- Segregated Schools in Northern Ireland. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 239-257.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). *An Integrative Theory of Intergroup Behavior*. In: Taylor, D.M., & Moghaddam, F.M. (1987). *Theories of Intergroup Relations*. Westport: Praeger. 59-84.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School Ethnic Diversity and Students' Interethnic Relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1-21.
- Van Oudenhoven, J.P., Ward, C., & Masgoret, A. (2006). Patterns of Relations Between Immigrants and Host Societies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 737-651.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P.A.J., & Van Houtte, M. (2015). How Tracking Structures Attitudes Towards Ethnic Out-Groups and Interethnic Interactions in the Classroom: an Ethnographic Study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 18, 165-184.
- Verkuyten, M. (2006). Groepsidentificaties en Intergroepsrelaties onder Turkse Nederlanders. *Mens en Maatschappij*, 81(1) 64-8.
- Williams, C.T., & Johnson, L.R. (2011). Why Can't We Be Friends?: Multicultural Attitudes and Friendships With International Students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 41-48.
- Yakunina, E.S., Weigold, I.K., Weigold, A., Hercegovac, S., & Elsayed, N. (2012). The Multicultural Personality: Does it Predict International Students' Openness to Diversity and Adjustment? *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 533-540.

Bijlage 1. Vragen Survey

Deel 1. Algemene vragen	<i>Kruis aan wat voor jou van toepassing is</i>
<b>1. Geslacht</b> <input type="checkbox"/> man <span style="margin-left: 150px;"><input type="checkbox"/> vrouw</span>	<b>2. Hoe oud ben je?</b> ....
<b>3. Wat is het hoogst genoten opleidingsniveau van je vader?</b> <input type="checkbox"/> geen/niet van toepassing <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> vwo</span> <input type="checkbox"/> basisschool <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> mbo</span> <input type="checkbox"/> vmbo <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> hbo</span> <input type="checkbox"/> havo <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> wo</span> <input type="checkbox"/> weet niet <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> anders</span>	<b>4. Ben je geboren in het buitenland en/of zijn je ouder(s) geboren in het buitenland?</b> <input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> ja, ikzelf <input type="checkbox"/> ja, één ouder of beide ouders <input type="checkbox"/> ikzelf en (één van mijn) ouders  <b>4a. Zo ja, in welk land?</b>  ..... .....
<b>5. Welke taal of talen spreek je thuis en/of met je vrienden?</b>  ..... <b>5a. Welke talen spreek je goed?</b>  .....	<b>6. Aan welke academie studeer je?</b>  .....

Deel 2. Vragen over je beleving van de schoolcontext	<i>Zet een X op de plek die voor jou van toepassing is</i>				
De volgende vragen gaan over je beleving op school, bijvoorbeeld over hoe je de schoolomgeving ervaart en hoe je je voelt op school.					
Stelling	Helemaal mee oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal mee eens
<b>7. Ik vind het leuk om naar school te gaan</b>					
<b>8. Ik voel me geaccepteerd en gewaardeerd op school</b>					
<b>9. Ik voel me op school onderdeel van het geheel</b>					
<b>10. Ik heb het gevoel dat ik meetel op school</b>					
<b>11. Mijn culturele achtergrond wordt erkend door medestudenten en docenten (bijvoorbeeld met feestdagen, etc.)</b>					
<b>12. Ik heb het gevoel dat ik mijzelf kan zijn op school</b>					
<b>13. De gedragsregels op school zijn duidelijk voor mij</b>					
<b>14. Ik weet waar ik moet zijn als ik problemen wil aangeven op school</b>					
<b>15. Als ik ergens mee zit, heb ik het gevoel dat ik hiermee op school terecht kan</b>					
<b>16. Over het algemeen heb ik een goede relatie met mijn docenten op school</b>					



Deel 5. Vragen over eigen beleving van culturele diversiteit op school		Zet een X op de plek die voor jou van toepassing is				
De volgende vragen gaan over hoe jij culturele diversiteit ervaart op school en hoe je je voelt over je eigen culturele achtergrond.						
Stelling	Helemaal mee oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal mee eens	
28. Ik vind het interessant om te leren over andere culturen						
29. Ik vind het interessant hoe mensen uit andere culturen tegen dingen aankijken						
30. Ik ga graag om met mensen met een andere culturele achtergrond						
31. Ik ervaar een afstand tot studenten met een andere culturele achtergrond						
32. Als ik mijzelf vergelijk met schoolgenoten met een andere culturele achtergrond, dan merk ik dat we erg verschillend zijn, bijvoorbeeld in houding, religie en waarden						
33. Ik heb het gevoel dat ik mezelf anders moet gedragen op school om erbij te horen						
34. Ik kan met mijn schoolgenoten niet/moeilijk over mijn familie of mijn cultuur praten						
35. Ik heb vaak het gevoel me als een kameleon te gedragen en aan te passen op basis van de etniciteit van degene met wie ik samen ben						
36. Als er teveel studenten uit culturele minderheidsgroepen op school zitten, dan lijdt de kwaliteit van het onderwijs daar onder						
37. Studenten uit culturele minderheidsgroepen krijgen een voorkeursbehandeling door Saxon						
38. Mijn culturele identiteit is een belangrijk deel van mijzelf						
39. Ik ben trots op mijn culturele achtergrond						
40. Ik voel me echt verbonden met mijn culturele gemeenschap						
<p>41. Beschouw je jezelf als lid van een bepaalde etnische groep (bijvoorbeeld Nederlands, Turks, Surinaams, etc.)?</p> <p><input type="checkbox"/> ja                      <input type="checkbox"/> nee</p>						
<p>41a. Zo ja, tot welke groep?</p> <p>.....</p>						

## *Bijlage 2. Constructie items op basis van interviews*

In het huidige onderzoek is een meetinstrument opgesteld om een beeld te krijgen van de ervaringen van studenten omtrent factoren die mogelijk verband houden met het aangaan van interetnisch contact. Naast de literatuur is voor het samenstellen van het meetinstrument aanvullend gebruikt gemaakt van interviews met werknemers van Saxion (N=4). Hierin is gevraagd naar de rol van Saxion als het gaat om (de omgang met) culturele diversiteit binnen de school. Dit is gedaan middels een half-gestructureerd interview, waarin enerzijds aspecten uit de literatuur aangehaald zijn en waar anderzijds ruimte werd gelaten voor eigen inbreng.

Met het oog op het huidige onderzoek kwamen uit de interviews een aantal punten naar voren die volgens de geïnterviewden belangrijk geacht werden bij het (leren) omgaan met culturele diversiteit. Overkoepelend kwam naar voren dat het belangrijk gevonden wordt dat studenten voorbereid worden op een heterogene samenleving en dat de school zich profileert als een organisatie die open staat voor culturele diversiteit en waar interactie tussen mensen met verschillende culturele achtergronden als vanzelfsprekend wordt gezien. De geïnterviewden zagen bevorderende factoren in onder andere het aangaan van de dialoog (tussen docenten en studenten, maar ook studenten onderling), het zorgen voor laagdrempeligheid bij het aangaan van deze dialoog en vinden van aansluiting bij studenten. Ook factoren als het creëren van begrip en bewustzijn van culturele verschillen, openheid voor verschillende culturen en het vinden van overeenkomsten om een eventuele kloof te overbruggen werden belangrijk geacht. Daarnaast werden tevens de (aan bovengenoemd gerelateerde) factoren als het uitwisselen van ideeën en het triggeren van nieuwsgierigheid naar 'de ander' genoemd.

Het groote gedeelte van de verkregen informatie bleek uiteindelijk een bevestiging van wat vanuit de literatuur als belangrijk geacht wordt en de verkregen informatie sloot over het algemeen goed aan bij de concepten uit de literatuur die meegenomen zijn in het onderzoek. De kwantitatieve survey is uiteindelijk vooral op basis van de literatuur opgesteld. Wel zijn de interviews nog gebruikt bij het samenstellen van de schalen 'support voor culturele diversiteit' en 'docent-studentrelatie', om een wat stevigere basis te krijgen, en om daarnaast wat meer aansluiting bij de context waar het onderzoek gehouden werd te creëren (zie bijlage tabel 1.) Support voor culturele diversiteit is op basis van de interviews vooral geïnterpreteerd als ervaren mogelijkheden om te participeren aan culturele diversiteit bevorderende activiteiten, aanmoediging om te leren over andere culturen en het creëren van bewustzijn van 'de ander'. De relatie met docenten is vanuit de interviews vooral geïnterpreteerd als ervaren vertrouwen en laagdrempeligheid in deze relatie en de 'aansluiting' bij studenten.



Tabel bijlage 2. Items op basis van interviews voor de schalen 'Support Culturele Diversiteit' en 'Docent-Student' Relatie

Thema uit interviews	Selectie uit interviewcitaten/genoemde culturele activiteiten	Opgesteld item
<b>Support voor culturele diversiteit</b>		
<b>Participatie aan culturele diversiteit bevorderende activiteiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deelname nationale integratiediner</li> <li>• 'Be my guest tour', waar thema's als 'dialogoog' en 'cultuur' centraal staan</li> <li>• Studium generale</li> <li>• Fotowedstrijd gericht op culturele diversiteit</li> </ul>	"Ik doe wel eens mee aan activiteiten op school waarin cultuur centraal staat"
<b>Aanmoediging leren over culturen en creëren bewustzijn van 'de ander'</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>"If you know more, then you are less likely to be biased in any way, thats the basis of everything, in the awareness" (Respondent 1)</i></li> <li>• <i>"If you start with the organization it should start with the stuff and the stuff should show the multicultural diversity of society" (Respondent 1)</i></li> <li>• <i>"In de lessen mensen open laten zijn over wie ze zijn, zegmaar, en dat mensen overeenkomsten kunnen vinden en ook verschillen" (Respondent 2)</i></li> <li>• <i>"Het grote belang voor mij is om te zorgen dat studenten (...) gewoon ook echt veel meer tegen culturele etnische diversiteit aanlopen" (Respondent 2)</i></li> <li>• <i>"Dat er dus genoeg ruimte is (...) dat mensen elkaar leren kennen, die overeenkomsten vinden waarme ze dan gemeenschappelijkheid vinden" (Respondent 3)</i></li> <li>• <i>"School profileert zich als een University of Applied Sciences en dat betekent per definitie, voor mij in ieder geval, dat je verder kijkt dan je eigen etnische groep" (Respondent 3)</i></li> </ul>	<p>"Op school leer ik over de culturele achtergrond van anderen"</p> <p>"Ik word door school aangemoedigd om over andere culturen te leren"</p> <p>"Ik heb het gevoel dat iedereen welkom is op school"*</p>
<b>Relatie docent-student</b>		
<b>Aansluiting docent bij student</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>"Je hoopt van harte dat er een dusdanige mate van vertrouwen is, dat als iets mogelijk studiesucces in de weg kan staan, dat dat ook bespreekbaar is" (Respondent 3)</i></li> <li>• <i>"Als je het hebt over lastige kwesties, om discriminatie of vluchtelingen, van goh maar hoe kijk jij daar eigenlijk tegenaan, dus dat ze nieuwsgierig zijn en dat kennelijk de docent ook laagdrempelig is om dit soort gesprekken op tafel te krijgen" (Respondent 3)</i></li> </ul>	"Over het algemeen heb ik een goede relatie met mijn docenten op school".**

\* Dit item laadde in de factoranalyse niet op dezelfde schaal als de overige items van support voor culturele diversiteit. Besloten is dit item niet mee te nemen. De vraag lijkt tevens te linken aan de, in het onderzoek uitgevraagde, schaal voor collectieve identiteit, dus het onderwerp komt alsnog in de survey aan bod.

\*\* Als aanvulling op de items "docenten begrijpen mij" en "docenten ondersteunen mij als ik problemen heb" uit de WHITS vragenlijst (Aldridge en Ala'i, 2013).

## Bijlage 3. Topicijst interviews

### Introductie

---

- Persoonlijk voorstellen
- Tutoyeren
- Duur van het interview
- Uitleg onderzoek
- Uitleg methode en doel van onderzoek
- Anonimiteit
- Toestemming voor audio opname
- Vragen respondent voorafgaand aan interview
- Informed consent

### Topics

---

- Huidig beleid culturele diversiteit
- Aantrekken studenten met verschillende culturele achtergronden/creëren diversiteit
- Interventies/programma's/extracurriculaire activiteiten met betrekking tot culturele diversiteit
- Stimulering interetnisch contact
- Culturele diversiteit in de klas
- Schoolklimaat: omarmen culturele diversiteit
- Eigen mening over bevorderen intercultureel contact/leren van/omgaan met culturele diversiteit

### Mogelijke vragen

---

- *Huidig beleid culturele diversiteit*  
"Kunt u iets vertellen over het gehanteerde beleid van Saxion over hoe met culturele diversiteit omgegaan wordt"?
  - Waarop gericht/hoe ziet dit beleid er uit?
  - Bewust beleid of geen specifiek beleid?
- *Aantrekken studenten met verschillende culturele achtergronden*  
"Trekt Saxion bewust studenten aan met diverse achtergronden"?
  - Zo ja, hoe?
  - Zo niet, waardoor denkt u dat dit niet bewust gebeurt?
- *Interventies/programma's/extracurriculaire activiteiten met betrekking tot culturele diversiteit*  
"Weet u of Saxion bepaalde interventies of programma's uitvoert die te maken hebben met culturele diversiteit"?

- Waarp gericht/hoe zien deze er uit?
- *Stimulering interetnisch contact*  
"Stimuleert Saxion intercultureel contact tussen studenten op school"?
  - Zo ja, waar merkt u dit aan/op welke manier gebeurt dit?
  - Zo niet, hoe denkt u dat Saxion dit zou kunnen bevorderen?
- *Culturele diversiteit in de klas*  
"Hoe ziet u culturele diversiteit binnen de klas"?
  - Merkt u dat er polarisatie is of niet?
  - Zo ja, waar heeft dat volgens u mee te maken?
  - Zo nee, hoe kan het volgens u dat studenten met verschillende achtergronden zich met elkaar mixen? (kenmerken student/school?)
- *Schoolklimaat: omarmen culturele diversiteit*  
"Heeft u het idee dat het schoolklimaat binnen Saxion stimulerend is voor het omarmen van culturele diversiteit"?
  - Waarom wel/niet?
- "Ervaart u Saxion als een cohesieve omgeving waar cultuur en culturele verschillen gerespecteerd worden"?
  - Waarom wel/niet?
- *Eigen mening over bevorderen intercultureel contact/leren van/omgaan met culturele diversiteit*  
"Wat zou Saxion volgens u kunnen doen bij het bevorderen van intercultureel contact en (het leren omgaan met) culturele diversiteit"?
  - Wat is uw mening omtrent de manier waarop Saxion dit zou kunnen doen?
  - Wat zou de rol van docenten kunnen zijn?
  - Wat zou de rol van specifiek beleid kunnen zijn?

### *Afsluiting*

---

- Eventuele vragen of inbreng respondent
- Bedanken voor deelname