

Contact op de Stadsschool:

Definitie en Bevordering van Intergroup Contact binnen een Uitwisselingsproject

Elise den Houting en Emmeline M. van Olst

Universiteit Utrecht

Contact op de Stadsschool:

Definitie en Bevordering van Intergroup Contact binnen een Uitwisselingsproject

Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen

Studiejaar 2017-2018

Universiteit Utrecht

Elise den Houting (5716691) en Emmeline van Olst (4171284)

Begeleidster: Isabelle Dielwart, MSc

Inleverdatum: 23 juni 2018

Abstract

Primary schools in cities in the Netherlands are -like its neighborhoods- mostly segregated on children's backgrounds. The *Stadsschool* (Cityschool) is an intervention that tries to counteract segregation by having schools arrange exchanges during which children from different neighborhoods with diverse populations meet. Allport's contact hypothesis (1954) states that contact between different groups could reduce or remove prejudice. However, it remains unclear what intergroup contact means in the context of the *Stadsschool*. The goal of this research is to define this contact and to identify opportunities to improve it. To reach this goal 11 pupils from ages five to nine were observed during exchanges between schools in the neighborhoods Overvecht and Tuindorp in Utrecht, the Netherlands. Then interviews were conducted with eight of these students and four teachers. Using this data a definition for intergroup contact - specifically describing the forms and circumstances of interaction in the context of the *Stadsschool* - was formulated. Furthermore, the following factors that possibly promote this intergroup contact were identified: structured collaborative activities, structured settings with physical proximity, participation in as many exchanges as possible and child factors, such as an organising, leading or less shy nature.

Keywords: *Stadsschool*, intergroup contact

Samenvatting

Basisscholen in Nederland zijn, net als de wijken waarin zij staan, veelal gesegregeerd op de achtergrond van hun leerlingen. De *Stadsschool* is een interventie waarmee getracht wordt segregatie tegen te gaan door leerlingen van scholen uit wijken met verschillende bevolkingsgroepen met elkaar in contact te brengen door uitwisselingen tussen scholen te organiseren. De contacthypothese van Allport (1954) stelt dat door contact tussen groepen vooroordelen kunnen verminderen of verdwijnen. Het was echter nog onduidelijk wat *intergroup* contact binnen de context van de *Stadsschool* inhoudt. Dit onderzoek heeft als doel een invulling te geven aan dit contact en te onderzoeken hoe dit bevorderd kan worden. Hiertoe zijn 11 leerlingen van vijf tot negen jaar oud geobserveerd tijdens uitwisselingen tussen scholen uit het Utrechtse Overvecht en Tuindorp, waarna interviews gehouden zijn met acht van deze leerlingen en vier leerkrachten. Aan de hand hiervan is een definitie voor intergroup contact geformuleerd die specifiek de vormen en omstandigheden van interacties binnen de context van de *Stadsschool* beschrijft. Daarnaast zijn de volgende mogelijke bevorderende factoren voor dit contact geïdentificeerd: samenwerkingsopdrachten; gestructureerde samenwerkingsopdrachten, gestructureerde settingen met fysieke nabijheid; deelname aan zoveel mogelijk uitwisselingen en kindfactoren, zoals een organiserend, leidend of minder verlegen karakter.

Contact op de Stadsschool:

Definitie en Bevordering van Intergroup Contact binnen een Uitwisselingsproject

Nederlandse basisscholen zijn gesegregeerd; ze zijn over het algemeen gescheiden in 'witte' en 'zwarte' scholen (Akyol, 2015; Bakker, 2012; Herweijer, 2008; Remie, 2017). Dit betekent dat deze scholen respectievelijk een merendeel autochtone leerlingen en leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond hebben. De basisscholen weerspiegelen hierdoor de wijken waar zij deel van uitmaken, omdat Nederlandse wijken al net zo gesegregeerd lijken te zijn (De Winter, 2017). Segregatie in de Nederlandse samenleving gaat samen met een hoge mate van polarisatie (Bovens, Dekker en Tiemeijer, 2014). Dit houdt in dat bevolkingsgroepen ideologisch tegenover elkaar staan. Een combinatie van segregatie en polarisatie kan leiden tot een toename in de intensiteit van conflicten tussen deze verschillende bevolkingsgroepen (Klašnja & Novta, 2016).

In een streven om deze intense conflicten als gevolg van segregatie vroeg tegen te gaan, is de interventie de *Stadsschool* ontwikkeld. De *Stadsschool* is een uitwisselingsproject tussen basisschoolleerlingen uit wijken met verschillende bevolkingsgroepen, die elkaar onder normale omstandigheden waarschijnlijk niet ontmoeten (Buijs, 2017; De Winter, 2017). Momenteel wordt een uitwisselingsproject uitgevoerd in de Utrechtse wijken Overvecht en Tuindorp, waar respectievelijk de 49,5% en 9,5% van de inwoners een niet-Westerse culturele achtergrond heeft (Buurtmonitor, 2018). Middels het uitwisselingsproject maken de kinderen uit deze verschillende wijken kennis met elkaar (Buijs, 2017; De Winter, 2017). Als gevolg hiervan wordt verwacht dat zij in de toekomst minder of geen vooroordelen zullen ontwikkelen ten aanzien van groepen met andere cultureel-etnische achtergronden. Daarnaast wordt verwacht dat eventuele huidige vooroordelen worden gereduceerd.

Het concept van de *Stadsschool* sluit aan bij de contacthypothese van Allport (1954); een theorie met implicaties om vooroordelen te verminderen (Pettigrew & Tropp, 2006). Allport (1954) stelt namelijk dat contact tussen verschillende groepen vooroordelen kan verminderen of zelfs kan laten verdwijnen. Uit onderzoek van Hughes, Lolliot, Hewstone, Schmid en Carlisle (2012) blijkt dat deze uitkomsten ook gevonden kunnen worden in een schoolsetting. Zij onderzochten de attitudes van kinderen wiens scholen gecombineerde lessen organiseerden met leerlingen met een andere religieuze achtergrond dan zichzelf. Hieruit bleek dat leerlingen van deze scholen meer positieve attitudes tegenover de andere groep hadden, dan leerlingen wiens scholen geen gecombineerde lessen organiseerden.

Naast direct contact kan ook indirect contact leiden tot meer positieve attitudes ten aanzien van een andere bevolkingsgroep (Dovidio, Eller & Hewstone, 2011; Ioannou, Al

Ramiah & Hewstone, 2018). Dit kan doordat leden van een bepaalde bevolkingsgroep zich er bewust van zijn dat andere leden van hun groep positief contact hebben met leden van een andere bevolkingsgroep (Cameron, Rutland & Brown, 2007; Cameron, Rutland, Hossain & Petley, 2011) of doordat individuen interactie observeren tussen een lid van hun eigen bevolkingsgroep en een lid van de andere groep (Mazziotta, Mummendey & Wright, 2011; Vezzali, Hewstone, Capozza, Giovannini & Wölfer, 2014). Deze theorieën, respectievelijk de *extended* en *vicarious contacthypothesis*, indiceren dat de *Stadsschool* niet alleen een effect kan hebben op de ontwikkeling van positieve attitudes van de participerende kinderen, maar ook op attitudes van andere wijkbewoners tegenover andere bevolkingsgroepen. Namelijk doordat zij zich bewust zijn van interacties tussen de kinderen of deze interacties observeren in de wijk.

Voor direct contact, wat ook noodzakelijk is een dergelijk indirect effect, geldt dat attitudeveranderingen zich vooral voordoen als het contact plaatsvindt onder vier optimale condities (Pettigrew & Tropp, 2006). Ten eerste moet er een gelijke status tussen de groepen zijn. Binnen de context van de *Stadsschool* zouden de leerlingen in zekere mate dezelfde status moeten hebben, omdat klassen uit hetzelfde leerjaar met elkaar uitwisselen. Ten tweede moet er door de groepen aan gelijke doelen gewerkt worden en ten derde moet coöperatie tussen individuen uit de groepen plaatsvinden. Deze beide voorwaarden zouden in de context van de *Stadsschool* kunnen betekenen dat het uitvoeren van coöperatieve activiteiten interactie laat ontstaan en bevordert (Loader, 2016; Loader & Hughes, 2017; Ortega, Romera & Monks, 2009). De laatste voorwaarde is ondersteuning van een autoriteitsfiguur (Pettigrew & Tropp, 2006). Dit zou kunnen aansluiten bij onderzoek dat gevonden heeft dat door het structureren van de activiteiten door de leerkrachten interactie lijkt te ontstaan of toe te nemen (Lin, Justice, Emery, Mashburn & Pentimonti, 2017; Loader & Hughes, 2017; Loukaitou-Sideris, 2003). Binnen de *Stadsschool* zou het kunnen zijn dat interactie ook ontstaan of bevordert wordt doordat leerkrachten ook tafelindelingen en groepsindelingen structureren. Uit literatuur blijkt namelijk dat een tafelindeling waarbij leerlingen met de gezichten naar elkaar toe en dicht bij elkaar zitten interactie tussen verschillende groepen uitlokt en bevordert (Loader, 2016; Randeree, 2006). Hetzelfde geldt voor groepsindelingen waarin minder leerlingen van dezelfde school bij elkaar zitten (Loader, 2016).

Naast de voorwaarden van Allport zou ook de duur van het contact tussen kinderen uit verschillende bevolkingsgroepen interactie kunnen laten ontstaan en bevorderen. In literatuur werd namelijk gevonden dat als kinderen elkaar over een langere tijdsperiode vaker zien dit interactie tussen kinderen afkomstig uit verschillende groepen zou kunnen

voortbrengen en doen toenemen (Loukaitou-Sideris, 2003). Hierdoor kan er een betere relatie tussen de kinderen ontstaan.

Het is echter lastig om factoren die contact uitlokken en bevorderen vanuit deze literatuur daadwerkelijk vast te stellen binnen de context van de *Stadsschool*, omdat de variabele contact binnen Allport's originele contacthypothese en vervolgonderzoek daarop onvoldoende toegelicht is (Pettigrew & Hewstone, 2017). Volgens Pettigrew en Tropp (2006) is met name het ontbreken van inclusiecriteria voor de definitie van contact in wetenschappelijk onderzoek een van de oorzaken dat onderzoek naar de contacthypothese tegenstrijdige resultaten voortgebracht heeft. Zij sloten vervolgens in hun meta-analyse van contact onderzoeken uit waarbij het onderzochte contact geen direct geobserveerde of door de participant gerapporteerde face-to-face interactie was. Met deze werkdefinitie vonden zij dat interactie tussen bevolkingsgroepen grotendeels tot vermindering van vooroordelen leidt. Dit zou kunnen betekenen dat effecten van interactie op vooroordelen afhankelijk kunnen zijn van de betekenis die aan het concept contact gegeven wordt.

Op dit moment is de definitie van contact in wetenschappelijk onderzoek naar de Allport's contacthypothese (1954) nog steeds onvoldoende afgebakend. Er is sprake van een soort overkoepelende definitie van contact die gezien kan worden als een spectrum dat reikt van 'gelegenheid tot contact' tot 'vriendschappen' met andere bevolkingsgroepen. Gelegenheid tot contact houdt in dat leden van verschillende groepen in staat zijn elkaar te ontmoeten, bijvoorbeeld door geografische nabijheid of gelijke groepsverhoudingen in de omgeving (Turner, Hewstone & Voci, 2007; Havekes, Uunk en Gijsbrechts, 2011; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2011; Cameron et al., 2011; McGlothlin & Killen, 2010). Deze definitie is echter niet passend binnen de context en doelstellingen van de *Stadsschool*, aangezien de definitie uitgaat van een ontmoetingskans, terwijl deze binnen de context van de *Stadsschool* gearrangeerd wordt. De *Stadsschool* creëert immers structurele uitwisselingen tussen groepen leerlingen die elkaar in de huidige samenleving niet vanzelf tegenkomen (De Winter, 2017). Een ontmoetingskans hoeft echter niet perse het ontstaan van daadwerkelijk sociaal contact, en daarmee de kans dat vooroordelen verminderen, te betekenen (Pettigrew & Tropp, 2006). Een onderzoek naar de *Stadsschool* waarin gelegenheid tot contact als definitie gebruikt zou worden, meet dus slechts het effect van een constante ontmoetingskans en gaat niet in op contact dat vooroordelen vermindert.

In onderzoeken waar contact gedefinieerd werd als vriendschap werd de definitie van vriendschap vaak overgelaten aan de respondenten zelf (Cameron et al., 2011; Feddes, Noak & Ruthland, 2009; McGlothlin & Killen, 2010; Vezzali, Giovannini & Capozza, 2012; Vezzali, Hewstone, Capozza, Trifiletti & Di Bernardo, 2017) of gemeten aan de hand van

kwantiteit (Bagci, Kumashir, Smith, Blumberg & Rutland, 2014; Binder et al., 2009; Brown, Eller, Leeds & Stace, 2007; Feddes et al., 2009; Turner et al., 2007; Vezzali et al., 2017; Vezzali et al., 2012; Vervoort et al., 2011) en kwaliteit (Bagci et al., 2014; Binder et al., 2009; Brown et al., 2007; Hughes, Campbell, Lolliot, Hewstone & Gallagher, 2013; Kao & Joyner, 2004; Turner et al., 2007; Vervoort et al., 2011). Deze definitie van contact als vriendschap is echter ook niet geheel bruikbaar binnen de context van de *Stadsschool*, omdat uitgegaan wordt van een al bestaande vriendschappelijke relatie tussen individuen van verschillende groepen. Vriendschap tussen de leerlingen zou in een later stadium van de *Stadsschool* kunnen ontstaan, maar er kan niet vanuit gegaan worden dat vriendschap bij de eerste ontmoetingen al ontwikkeld is of dat dit zich tussen alle leerlingen ontwikkelt.

Aangezien geen van deze twee veelgebruikte definities voor contact in de contacttheorie van Allport (1954) betrekking heeft op de specifieke context van de *Stadsschool*, is er een geschikte definitie voor contact nodig. Voor toekomstig onderzoek naar de *Stadsschool* is het namelijk van belang dat het duidelijk is wat voor soort contact er plaatsvindt in deze specifieke context. Zo is bij latere effectmetingen helder wat voor soort contact tussen de leerlingen bijdraagt aan het gemeten effect. Daarnaast kan onderzoek naar soorten contact bijdragen aan het bevorderen van interactie tussen de leerlingen binnen het project. Dit onderzoek heeft als doel hieraan bij te dragen door het beantwoorden van de vraag welk contact tijdens de uitwisselingen van de *Stadsschool* ontstaat en waardoor wordt dit bevorderd wordt.

Deze hoofdvraag is opgedeeld in twee deelvragen. Ten eerste wordt onderzocht welke vormen van interacties tussen de leerlingen plaatsvinden tijdens de uitwisselingen van de *Stadsschool* en wat hen motiveert te interacteren met leerlingen van de andere klas. Op basis van literatuur is voor de eerste vraag geen hypothese op te stellen. Er is namelijk geen wetenschappelijke literatuur beschikbaar die interacties tussen basisschoolkinderen van verschillende groepen in een setting vergelijkbaar met de *Stadsschool* beschrijft.

Ten tweede wordt de vraag beantwoord welke factoren volgens leerkrachten bijdragen aan het ontstaan van interacties tussen leerlingen van de verschillende groepen tijdens de uitwisselingen van de *Stadsschool*. Verwacht wordt dat veel uitwisselingen en structurering door de leerkrachten factoren zijn die interactie bevorderen. Structurering door leerkrachten kan hierbij worden opgedeeld in structurering van coöperatieve activiteiten en groeps- en tafelindelingen.

Methode

De *Stadsschool* is een relatief nieuw project waar nog nauwelijks wetenschappelijk onderzoek naar is gedaan. Dit explorerende, kwalitatieve onderzoek had als doel om contact

in de context van de *Stadsschool* te definiëren, zodat de ontwikkelde definitie door onderzoekers in toekomstig onderzoek gebruikt kan worden om bijvoorbeeld de effectiviteit van de interventie te meten. Daarnaast werden ook factoren geïdentificeerd die interactie binnen de *Stadsschool* bevorderen.

Participanten

De steekproef van dit onderzoek is een gemakssteekproef, die bestaat uit leerlingen en leerkrachten van twee Utrechtse basisscholen uit Overvecht en Tuindorp die deelnamen aan het uitwisselingsproject. In Overvecht is 40,9% van de inwoners een autochtone Nederlander (Buurtmonitor, 2018), 49,5% heeft een niet-Westerse culturele achtergrond. In de wijk Noordoost, waarvan Tuindorp een subgebied is, zijn deze cijfers respectievelijk 78,1% en 9,5%. De leerlingpopulatie van scholen komt vaak overeen met de wijken waarin zij staan (Herweijer, 2008). Daarom is het aannemelijk dat de participerende scholen deze populatie weerspiegelen.

Via e-mail is contact opgenomen met vier leerkrachten (twee uit Tuindorp, twee uit Overvecht) wiens klassen een uitwisseling gepland hadden binnen de periode van dataverzameling. Aan hen is toestemming gevraagd om leerlingen te observeren en te interviewen tijdens de uitwisseling. Ook werd aan deze leerkrachten gevraagd om zelf deel te nemen aan een interview. In totaal zijn 11 leerlingen (zes uit Tuindorp, vijf uit Overvecht) geobserveerd en zijn acht interviews (met vier leerlingen van elke school) afgenomen, waarvoorafgaand via de leerkrachten *informed consent* voor gevraagd is. De leeftijden van de leerlingen varieerden tussen de vijf en negen jaar (groepen twee tot en met vijf). Daarnaast zijn er ook nog interviews afgenomen met de vier leerkrachten.

Procedure

De data voor dit onderzoek is verzameld middels het observeren en interviewen van leerlingen en semi-gestructureerde interviews met hun leerkrachten. Tijdens de uitwisselingen werden door elke onderzoeker elke keer twee leerlingen geobserveerd in een tijdsspanne variërend van 20 – 40 minuten. Kort na de observaties werden de leerlingen geïnterviewd. Een interview na afloop van het observatiemoment geeft de participant namelijk de mogelijkheid om de ervaring zelf betekenis te geven (Seidman, 2006). Deze interviews, waarvan audio-opnamen gemaakt zijn, duurden gemiddeld zeven minuten per leerling. Deze vonden plaats op de eigen school van de leerlingen, afgezonderd van de rest van de klas. Ten slotte werd er op een ander moment een interview van ongeveer 30 minuten gehouden met de leerkracht van de klas. Deze interviews vonden wederom plaats in een afgezonderde ruimte op de school van de leerkracht en werden ook opgenomen.

Operationalisatie contact

Om een definitie voor contact binnen de context van de *Stadsschool* op te stellen, was voor de data-analyse van dit onderzoek een voorlopige definitie nodig. Deze werkdefinitie, die deels gebaseerd is op de werkdefinitie van Pettigrew en Tropp (2006), luidt als volgt: *Intergroup* contact wordt gedefinieerd als doelgerichte, face-to-face interactie tussen tenminste twee personen van verschillende groepen, die zowel verbaal als non-verbaal van aard kan zijn. Doelgerichte interactie betekent hierin dat beide kinderen zich bewust zijn van de interactie die plaatsvindt. Deze definitie wordt vervolgens geoperationaliseerd als: direct observeerbare of rapporteerbare gedragingen die face-to-face plaatsvinden tussen tenminste twee leerlingen van verschillende scholen, die verbaal of non-verbaal van aard zijn.

Meetinstrumenten

Interviews leerkrachten. In semi-gestructureerde interviews met leerkrachten is onder andere gevraagd naar de interacties die zij tijdens de uitwisselingen zien tussen de leerlingen van de verschillende klassen (Zie bijlage A). Hierbij is door de onderzoekers in eerste instantie geen nadere toelichting op het begrip interactie gegeven om zo te achterhalen wat door hen als interactie beschouwd wordt. Daarom werd de vraag gesteld: '*Wat voor interacties ziet u tijdens een uitwisseling?*' Data over bevorderende factoren werd verkregen uit toelichtingen van de leerkrachten op de vragen naar verschillende vormen van interactie.

Observaties leerlingen. Voor de registratie van de interactie werd gebruik gemaakt van een door de onderzoekers zelf geconstrueerde observatieschaal met bijbehorend gebruikersprotocol (Zie bijlage B). De observatieschaal is gebaseerd op de relationele indeling, waarbij het gedrag georganiseerd wordt aan de hand van relaties of interacties (Celestin-Westreich & Westreich, 2012). Gedurende de observatietijd van 20 of 40 minuten werden alle interacties van de geobserveerde leerling met anderen opgeschreven. Ook de interacties met leerlingen van de eigen school of ouders en leerkrachten werden genoteerd om zo een alomvattend beeld te creëren van het sociale verkeer van de geobserveerde leerling. Uiteindelijk werden echter alleen de interacties met leerlingen van de andere school meegenomen in de codering.

Interviews leerlingen. In de interviews met de leerlingen werd gevraagd wat ze gedaan hadden tijdens de uitwisseling (Zie bijlage C). Vervolgens werd nagegaan of ze deze activiteiten met leerlingen van de eigen of andere school ondernomen hadden en hoe ze dit ervaren hadden. Uit de antwoorden op deze vragen kon hun invulling van interactie met leerlingen van de andere school worden afgeleid.

Data-analyse

Na afloop van de interviews en observaties werden deze getranscribeerd en tekstfragmenten met betrekking op interactie en bevorderende of belemmerende factoren gecodeerd. Daarna werden er waardes aan deze fragmenten toegekend, namelijk of deze positief, negatief of neutraal waren ervaren leken te worden. De fragmenten kregen een open code, die gegroepeerd werden en vervolgens gerangschikt werden op relevantie. Ten slotte werd er achtereenvolgens axiaal en selectief gecodeerd. Op basis van de analyse werd toen een werkbaar definitie voor interactie binnen de context van de *Stadsschool* geformuleerd en bevorderende factoren geïdentificeerd.

Betrouwbaarheid en validiteit

Bij het ontwikkelen van de meetinstrumenten is aandacht besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit. Om de betrouwbaarheid van de observaties te vergroten, werd gebruik gemaakt van een meetinstrument gebaseerd op een relationele observatieschaal. Relationeel observeren verhoogt de betrouwbaarheid van observaties doordat de verhoudingen tussen de geobserveerde individuen onderling en met hun omgeving objectief en concreet in beeld gebracht worden, waardoor de kans op interpretatie door de observant verkleind wordt (Celestin-Westreich & Westreich, 2012). Ter bevordering van de validiteit van de observatielijst is er een protocol voor de observatie uitgedacht en uitgeschreven, zodat beide observatoren vergelijkbare gedragingen hetzelfde benoemen.

Voor de interviews werd gebruik gemaakt van een semi-gestructureerde topiclijst. Dit bevorderde de betrouwbaarheid van het meetinstrument, doordat in alle interviews vergelijkbare thema's behandeld werden. Zo konden de uitkomsten vergeleken worden en is de dataverzamelingsprocedure herhaalbaar. Betreffende de validiteit van de interviews droeg de aanwezigheid van een tweede interviewer eraan bij dat alle thema's behandeld werden, er niet afgedwaald werd en er zo optimaal mogelijk doorgevraagd werd. Dit doorvragen hield in dat er extra vragen gesteld werden, zodat de respondenten zoveel mogelijk uitweidden over de besproken onderwerpen en eventuele onduidelijkheden opgehelderd werden. Dit draagt bij aan de validiteit, omdat het onderwerp specifiek gemeten werd en er minder extra data verzameld is die niet bij de onderzoeksvraag aansluit. Daarnaast is de validiteit van de interviews met leerlingen versterkt doordat er gevraagd is naar situaties die eerder geobserveerd waren. Zo was het voor de onderzoekers duidelijk over welke situatie de respondent zijn ervaring deelde. Op deze manier konden de onderzoekers de betekenis die de leerlingen aan interactie met de leerlingen van de andere school gaven beter interpreteren.

Context

Een deel van de steekproef binnen dit onderzoek bestond uit kinderen. Dit vereist een zorgvuldige aanpak van de onderzoekers en brengt ethische vragen met zich mee. Voorafgaand aan deelname moest informed consent gevraagd worden aan leerkracht of ouders van de betreffende leerlingen. Ook moesten de leerlingen zelf bereid zijn om mee te werken. De onderzoekers hebben er bewust voor gekozen de interviews kort te houden, om de leerlingen zo min mogelijk te belasten. De vragen uit de topiclijst werden aangepast op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Daarnaast werd geprobeerd om de interviews snel na de observatiemomenten te houden, zodat de leerlingen zich de situaties nog konden herinneren. Bij de planning van de interviews werd tot slot ook rekening gehouden met het programma van de klas, zodat deze zo min mogelijk verstoord werd. Hiermee is gepoogd de belasting van zowel de leerkrachten als leerlingen zo laag mogelijk te houden.

Resultaten

Voor dit onderzoek zijn interviews afgenomen met leerlingen en leerkrachten, waaraan voorafgaand de leerlingen ook geobserveerd waren. De verzamelde data wordt besproken aan de hand van een tweedeling op basis van de respondenten. Eerst worden de resultaten van de observaties en interviews met de leerlingen besproken. Daarna de bevindingen uit de interviews met de leerkrachten.

Leerlingen

11 leerlingen zijn gedurende enkele van de volgende vier omstandigheden geobserveerd: tijdens eet- en drinkmomenten, tijdens gestructureerd spel, tijdens niet-gestructureerd spel en tijdens overgangsmomenten. Onder de verschillende omstandigheden zijn diverse interacties geobserveerd. Deze interacties leken voort te komen uit verscheidene motieven.

Eten en drinken.

Vier leerlingen zijn geobserveerd tijdens een eet- en drinkmoment. Gezamenlijk hadden zij 13 interacties met een leerling van de andere school. 11 van deze interacties waren verbale interacties, kinderen hadden bijvoorbeeld een gesprek met hun maatje. Maatjes zijn twee leerlingen van verschillende scholen die gedurende alle uitwisselingen aan elkaar verbonden zijn. In de interviews vertelden deze leerlingen dat zij het leuk vonden om met de leerlingen van de andere klas te praten. Ook vier leerlingen die niet geobserveerd zijn tijdens het eten en drinken, gaven in het interview allemaal aan tijdens dit moment gepraat te hebben met leerlingen van de andere klas. Zij hebben dat ook positief ervaren. Naast deze verbale interacties zijn er tijdens het eten en drinken ook twee non-verbale interacties geobserveerd. Deze interacties leken de intentie te hebben om iets te regelen voor het maatje. Een leerling wees haar maatje bijvoorbeeld een zitplek aan.

Deze uitkomsten laten zien dat tijdens eet- en drinkmomenten met name informele gesprekken met het maatje plaatsvonden. Informele interactie is hierbij een gesprek dat niet over een opdracht gaat. Deze gesprekken ontstonden wanneer leerlingen, in opdracht van hun leerkracht, naast elkaar gingen zitten. Deze fysieke nabijheid zou een motivatie voor het ontstaan van deze interactie geweest kunnen zijn. Een fysieke nabijheid houdt in deze context in dat leerlingen van verschillende scholen dicht bij elkaar zijn binnen een ruimtelijke setting, zoals gezeten aan dezelfde tafel in klaslokaal.

Gestructureerd spel.

Acht leerlingen zijn geobserveerd tijdens de instructie van of een deel van een gestructureerd spel. In totaal zijn er dertig interacties met leerlingen van de andere school geobserveerd. Vier van de acht leerlingen zijn geobserveerd tijdens de gymles waar zij in gemengde groepen individuele opdrachten moesten doen. Daarbij zijn slechts vijf interacties geobserveerd. In een situatie hielpen twee leerlingen van verschillende scholen elkaar. In het interview vertelde zij daarover: *"Iemand hield mijn skateboard vast toen ik naar beneden ging."* Vervolgens gaf zij aan de andere leerling op dezelfde manier geholpen te hebben. Vier andere interacties tijdens de gymles bestonden uit het spelen van een spel met een gemixte groep, waarbij nauwelijks verbale interactie was. De vier leerlingen gaven in het interview aan tijdens de gymles niet gepraat te hebben met de leerlingen van de andere klas. Op de vraag waarom zij dit niet gedaan hadden, antwoordde een van hen: *"Ehm omdat ik daar niet aan had gedacht"*

Vier leerlingen zijn geobserveerd tijdens een georganiseerd spel dat zij met hun maatjes moesten spelen. Gezamenlijk hebben deze leerlingen 15 keer met hun maatje overlegd over de opdracht. Zeven andere leerlingen hadden interacties die gingen om het betrekken van de ander bij de activiteit: een leerling riep bijvoorbeeld haar maatje bij zich. In de interviews gaven alle leerlingen aan dat ze de opdracht leuk vonden en ook leuk of goed met hun maatje samengewerkt hadden. In drie gevallen leidde de samenwerking tot spontane interactie die niet met de opdracht te maken had. Twee maatjes gingen bijvoorbeeld hun eigen spel spelen tijdens het gestructureerde spel. Een ander meisje vertelt in het interview dat ze de opdracht samen met haar maatjes gedaan had. Toen gevraagd of ze nog meer met haar maatjes gedaan had, luidde het antwoord: *"Ik heb gespeeld. En we gingen op de schommel en op de wipwap."*

Het is mogelijk dat de opdracht om samen te werken met het maatje voor de leerlingen een motivatie was om te interacteren met leerlingen van de andere school. Tijdens de gymles, waar geen concrete samenwerkingsopdracht gegeven was, vond immers minder interactie plaats dan tijdens de samenwerkingsspellen die de leerlingen met hun

maatje moesten spelen. De spontane interactie die wel plaatsvond in de setting van de gymles leek gemotiveerd te zijn door het willen helpen van een ander. De interacties tijdens de samenwerkingsspellen leken gemotiveerd te worden door de opdracht en door het plezier dat de leerlingen eraan beleefden.

Niet-gestructureerd spel.

Vier leerlingen zijn geobserveerd tijdens een moment van niet-gestructureerd spel. Op deze momenten konden de leerlingen vrij spelen in de speeltuin of op het schoolplein. In deze setting zijn 11 interacties geobserveerd. Daarvan speelden alle zes de interacties gedurende het observatiemoment in de speeltuin zich af in de rij voor de kabelbaan. Daarbij vonden er korte gesprekjes of non-verbale interacties plaats die allemaal betrekking hadden op het spelen met de kabelbaan: een meisje nam bijvoorbeeld de leiding over wie er aan de beurt was. Ditzelfde meisje gaf tijdens het interview aan dat zij het leuk vond om met leerlingen van beide klassen op de kabelbaan te spelen.

Tijdens het spelen op het schoolplein zijn er vijf interacties gezien. In vier gevallen praatte de geobserveerde leerling met een andere leerling. Daar kwam eenmaal gezamenlijk spel uit voort: de geobserveerde leerling nam iemand achterop een fiets.

Het gegeven dat tijdens de observatie in de speeltuin alleen interactie plaatsvond in de rij voor de kabelbaan doet vermoeden dat leerlingen gemotiveerd werden tot interactie doordat zij speelden in fysieke nabijheid van elkaar en soms met eenzelfde attribuut bezig waren. Daarnaast kon het spel motiverend zijn omdat het uitnodigt tot organisatie. Dit kan mogelijk ook gelden voor het spel op het schoolplein.

Overgangsmomenten.

Zes leerlingen zijn geobserveerd tijdens een overgangsmoment: tijdens de aankomst, het lopen in de rij of bij het afscheid nemen. De twee leerlingen, die geobserveerd zijn tijdens het moment dat de twee klassen elkaar ontmoetten en de leerlingen de opdracht kregen om hun maatje te zoeken, lieten vier interacties zien. Een leerling liep naar haar maatje toe en wees naar hem en zichzelf. Waarschijnlijk herkenden zij elkaar, want in het interview zei zij hierover: *"Ja omdat die ene kind wist ik nog hun naam en hoe hun eruit zagen en ... omdat het meisje ook nog blond haar had en de rest weet ik niet meer."* Een andere leerling had drie korte gesprekjes met twee verschillende leerlingen van de andere school.

Vier leerlingen zijn geobserveerd tijdens het lopen in de rij naar de speeltuin of de gymzaal, waarbij ze naast hun maatje moesten lopen. Gezamenlijk hadden zij 15 interacties met leerlingen van de andere school. Een van de leerlingen liet geen interactie met een leerling van de andere school zien tijdens dit moment. Er werden tien gesprekken gevoerd

en er vonden vier interacties plaats die tot doel leken te hebben om de ander te betrekken bij de activiteit. Zo pakte een leerling bijvoorbeeld de handen van haar maatjes vast en wees hen waar ze heen moesten. Daarnaast gaven twee leerlingen bij twee verschillende uitwisselingen aan dat er in de rij geduwd en getrokken werd door leerlingen van de andere klas. Zij gaven in de interviews aan dat niet leuk te vinden.

Ten slotte zijn er twee leerlingen geobserveerd op het moment dat de uitwisseling afgelopen was en de klassen bij de gymzaal vandaan liepen. De leerkracht zei dat de leerlingen konden zwaaien naar de leerlingen van de andere school. Een van de geobserveerde leerlingen zwaaide vervolgens naar een leerling van de andere klas. De andere leerling liet geen interactie met de andere klas zien.

In alle situaties binnen deze drie soorten overgangsmomenten was er sprake van een opdracht: het maatje opzoeken, naast het maatje in de rij lopen of zwaaien naar de andere klas. Niet alle leerlingen gaven gehoor aan deze opdracht. Wanneer de opdracht genegeerd werd ontstond er geen interactie. Mogelijk is het willen gehoorzamen aan de opdracht een motivatie tot interactie. Daarnaast leken er leerlingen gemotiveerd te worden om te interacteren vanuit intentie om te helpen of de ander te betrekken bij de activiteit. Verder was wellicht de negatieve ervaring met duwen en trekken van de leerlingen in de rij een motivatie om al dan niet te reageren op de leerlingen van de andere klas.

Leerkrachten

Met de vier leerkrachten van de klassen waarin leerlingen zijn geïnterviewd en geobserveerd, zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen over interacties van leerlingen tijdens de uitwisselingen. Hieruit werden drie factoren onderscheiden die bij lijken te dragen aan het ontstaan van interactie tussen de groepen: soort activiteiten, aantal uitwisselingen en leerlingfactoren.

Soort activiteiten

Alle leerkrachten gaven aan verschillen in interactie te zien tijdens verschillende activiteiten. Deze activiteiten waren op te delen in gestructureerde en niet-gestructureerde activiteiten. Onder gestructureerde activiteiten worden momenten verstaan waar de leerlingen een opdracht kregen en deze moesten uitvoeren, zoals het geven van een presentatie, deelname aan individuele spellen, coöperatieve werkvormen of samenwerkingsopdrachten. Hierbij werd door het merendeel van de leerkrachten specifiek aangegeven dat bij samenwerkingsopdrachten de meeste interactie plaatsvond, terwijl bij presentaties en individuele activiteiten de interactie minder was. De helft van de leerkrachten gaf ook aan dat zij daarom probeerden opdrachten aan te bieden tijdens de uitwisseling waarbij interactie mogelijk en noodzakelijk is. Zo zei een van hen: "*Het is*

natuurlijk ook wel leuk om ze gewoon even lekker te laten spelen, maar het is wel, je kan niet alleen maar zeggen we gaan daar heen en ga maar met elkaar spelen, want dan gebeurt er niets. Dus je moet ze wel een opdracht meegeven wat ze dan samen kunnen doen." Dit zou kunnen betekenen dat binnen het cluster gestructureerde activiteiten coöperatieve werkvormen de meeste interactie voortbrengen, omdat leerlingen echt samen moeten werken om deze te voltooien.

Onder niet-gestructureerde activiteiten worden momenten verstaan waarbij de leerlingen geen concrete opdracht hadden gekregen. Binnen deze categorie is nog een onderscheid gemaakt, namelijk momenten waarop leerlingen op een vaste plaats moesten blijven en momenten waarop ze vrij door de ruimte mochten bewegen. Wanneer de leerlingen op een vaste plaats moesten blijven en gemixt zaten, zoals bij het fruit eten, werden door alle drie de leerkrachten die zo'n activiteit in hun uitwisseling verwerkt hadden gesprekjes tussen de leerlingen uit de verschillende klassen gezien. Deze uitspraken worden ook ondersteund door de observaties en *fieldnotes* van de onderzoekers. Volgens twee leerkrachten vonden hierbij minder interacties plaats dan bij samenwerkingsopdrachten, daarnaast noemde een van deze leerkrachten ook dat de interacties anders van aard waren: *"Als je een gestuurde opdracht hebt waarbij ze samen moeten werken is het weer heel anders dan wanneer je het vrijer laat eh... dan hebben ze überhaupt of minder interactie of is het veel meer op sociaal gebied en als je met een opdracht bezig bent is die interactie vaak veel meer gericht op het behalen van de opdracht."* Samengenomen zouden deze bevindingen erop kunnen wijzen dat niet-gestructureerde activiteiten waarbij de leerlingen fysiek in elkaars nabijheid zijn uitnodigen tot interactie tussen de groepen.

De andere categorie binnen de niet-gestructureerde activiteiten was activiteiten waarbij de leerlingen zich vrij door de ruimte mochten bewegen, zoals spelen op een schoolplein of in een speeltuin. Dit werd wederom niet gestructureerd door de leerkrachten. Naar aanleiding van de uitspraken van de leerkrachten zijn twee verschillende situaties geïdentificeerd tijdens het vrij spelen. Ten eerste noemden twee leerkrachten dat leerlingen na de opdracht hun eigen vriendjes onder hun klasgenoten weer opzochten, maar ook dat het soms voorkwam dat leerlingen van beide groepen vanuit de gestructureerde opdracht met elkaar gingen spelen. Een leerkracht zei dan ook: *"maar ik weet dus nu wel van, oké, we moeten minstens een half uur binnen of buiten met de kinderen gestructureerde opdracht geven. Want anders ontstaat die natuurlijke mix dus niet."* Het lijkt hierdoor dat de leerlingen van beide scholen meer naar hun eigen klasgenoten toe trekken tijdens de niet-gestructureerde momenten van de uitwisselingen, tenzij ze daarvoor samen een opdracht gedaan hebben met leerlingen van de andere school. Dan blijven sommige gemengde

groepjes bij elkaar. Mogelijk kan het ook zo zijn dat wanneer de leerlingen in fysieke nabijheid van elkaar zijn er meer interactie plaatsvindt.

Aantal uitwisselingen

Drie van de vier leerkrachten gaven aan dat het aantal uitwisselingen per jaar van invloed lijkt te zijn op de interactie tussen de leerlingen uit verschillende klassen. Twee leerkrachten, die al vier uitwisselingen georganiseerd hadden dit jaar, gaven aan dat de leerlingen beter bekend worden met elkaar naarmate er meer wordt uitgewisseld. Eén van hen droeg hierbij aan dat enkele groepjes gemixt gespeeld hebben tegen het einde van de vierde uitwisseling. De observaties van een van de onderzoekers bevestigen dit. Daarnaast lijken de ongemakkelijkheid en spanning die volgens dezelfde twee leerkrachten altijd ontstaan aan het begin van een uitwisseling minder te worden, waardoor de interactie eerder in de uitwisseling op gang komt. Deze bevindingen met betrekking tot het aantal uitwisselingen zou kunnen betekenen dat de leerlingen, naarmate dat ze meer uitwisselingen meemaken, beter bekend met elkaar worden en hierdoor vervolgens meer interactie plaatsvindt die minder ongemakkelijk van aard is. Het regelen van zoveel uitwisselingen om de leerlingen meer met elkaar bekend te maken kan echter wel een knelpunt vormen voor de leerkrachten. Twee leerkrachten gaven namelijk ook aan dat het regelen van zoveel uitwisselingen qua tijd en planning voor hen een uitdaging kan zijn.

Leerlingfactoren

Alle vier de geïnterviewde leerkrachten hebben ook genoemd dat de mate van interactie afhankelijk kon zijn van eigenschappen van de leerlingen zelf, onder deze categorie opgedeeld in karakter en leeftijd. De helft van de leerkrachten noemden dat leerlingen individueel anders waren met betrekking tot interacties, wat uiteindelijk door de onderzoekers ingedeeld werd onder de categorie karakter. Een voorbeeld van zo'n uitspraak was: "*... dan zitten ze gewoon een beetje tegenover elkaar en sommige kinderen kletsen wel. Maar het ene kind stelt ook gewoon eerder vragen naar een ander dan de ander.*". Dit zou erop kunnen duiden dat sommige leerlingen meer interactie met de andere school hebben dan anderen, doordat zij bijvoorbeeld een minder verlegen karakter hebben.

Daarnaast hebben alle leerkrachten bij vragen met betrekking tot interactie naar de leeftijd van de leerlingen verwezen, vaak als oorzaak van bepaalde gedragingen. Zo noemden bijvoorbeeld twee leerkrachten dat jonge kinderen nog meer sturing nodig hebben bij interactie en een voorkeur hebben om te spelen met kinderen die ze kennen. Daarnaast vertelden zij echter ook dat jonge kinderen erg gemakkelijk zijn in interactie met andere kinderen en zich goed laten leiden bij gestuurde interactie: "*En dat ze met het grootste gemak vervolgens mekaar een handje geven en 'oh ja ik ben met jou met dat paarse shirt'*

bij wijze van spreken want ik weet je naam niet meer maar dat boeit niet ik ben met jou en dat weet ik. Ik neem jou mee naar buiten en buiten zoeken we een kar weet ik veel." De genoemde samenhang van leeftijd en bepaalde gedragingen met betrekking tot interactie zou kunnen inhouden dat de leeftijd van de leerlingen een factor kan zijn bij het ontstaan van interactie en de soort interactie die ontstaat. Jongere leerlingen lijken namelijk meer sturing nodig te hebben in het initiëren van interactie met leerlingen van de andere school, maar wanneer de interactie op gang is lijkt deze natuurlijker te verlopen voor jongere dan voor oudere leerlingen.

Discussie

Basisscholen in Nederland zijn veelal gesegregeerd op basis van de achtergrond van hun leerlingen (Akyol, 2015; Bakker, 2012; Herweijer, 2008; Remie, 2017). De *Stadsschool* heeft als doel om segregatie in de samenleving tegen te gaan. In wetenschappelijke literatuur ontbrak het echter aan een definitie van het begrip contact die toepasbaar was op de specifieke context van de *Stadsschool*. Hierdoor zou het voor toekomstige onderzoekers lastig zijn om de effectiviteit van de interventie te onderzoeken en eventueel te verbeteren. In dit onderzoek is daarom onderzocht welke vormen van interactie tussen leerlingen ontstaan tijdens de uitwisselingen van de *Stadsschool* en hoe deze interactie bevorderd kan worden. Hierbij is gebruik gemaakt van observaties van leerlingen tijdens de uitwisselingen, interviews met deze leerlingen en hun leerkrachten. Dit onderzoek geeft op basis hiervan een definitie van het begrip *intergroup* contact binnen de context van de *Stadsschool* en identificeert een aantal factoren die dit contact mogelijk zouden kunnen stimuleren. Daarnaast worden limitaties, implicaties en suggesties voor vervolgonderzoek besproken.

In de resultaten zijn enkele gelijksoortige vormen van interactie gevonden die bij de verschillende uitwisselingen, activiteiten en respondenten veel voorkwamen. Op basis van deze overeenkomsten is een definitie van contact binnen de context van de *Stadsschool* ontwikkeld, waarbij de werkdefinitie van dit onderzoek nog deels wordt aangehouden: *Intergroup* contact binnen de context van de *Stadsschool* kan gedefinieerd worden als verbale en non-verbale, doelgerichte, *face-to-face* interactie tussen tenminste twee leerlingen van verschillende scholen, die vooral tijdens samenwerkingsopdrachten en in door leerkrachten of sociale normen gestructureerde settings plaatsvindt, of tijdens vrije momenten die volgen vanuit deze activiteiten en settings. Doelgerichte interactie betekent hierin dat beide leerlingen zich bewust zijn van de interactie die plaatsvindt. Sociale normen zijn hierin ongeschreven regels die gelden rondom het gebruik van attributen.

Volgens de opgestelde definitie komt contact voor in verschillende vormen binnen verscheidene contexten. Bij samenwerkingsopdrachten vinden de interacties overleggen en

elkaar betrekken bij een activiteit plaats. Deze interacties sluiten aan bij de voorwaarden coöperatie en gelijke doelen van Allport (1954). Binnen gestructureerde settings komt elkaar helpen, elkaar betrekken bij de activiteit, soms enigszins hardhandige omgang en vooral informeel praten voor. Dit laatste houdt in dat leerlingen uit eigen beweging praten over persoonlijke onderwerpen die niet gericht zijn op overleggen. Doordat deze settings waarbinnen gemakkelijk contact plaats kan vinden gecreëerd worden door de leerkrachten, sluit dit aan bij de voorwaarde ondersteuning door een autoriteitsfiguur (Allport, 1954). Tenslotte komen in sommige gevallen spontane interacties tussen de leerlingen uit de verschillende klassen voor tijdens de niet-gestructureerde momenten. Deze interacties lijken echter alleen te ontstaan wanneer groepjes, die tijdens gestructureerde activiteiten gevormd zijn, blijven bestaan na afloop van de activiteit. De koppeling van de interacties met de voorwaarden van Allport impliceert dat deze interacties bij kunnen dragen aan de afname en voorkoming van vooroordelen en haat. Binnen de *Stadsschool* lijkt interactie het meeste voor te komen bij door leerkracht gestructureerde activiteiten en settings. Verschillende factoren lijken bij te dragen aan het ontstaan van interactie. Allereerst lijken samenwerkingsopdrachten met veel contactmogelijkheden binnen de *Stadsschool* in overeenkomst met de hypothese van dit onderzoek het ontstaan van opdrachtgericht overleg tussen leerlingen uit verschillende groepen te bevorderen (Loader, 2016; Loader & Hughes, 2017; Ortega et al., 2009). Het structureren van deze opdrachten door de leerkrachten stimuleert de interactie bij samenwerkingsopdrachten mogelijk ook. De bevordering van interactie door structurering door leerkrachten wordt ook bevestigd door literatuur (Lin et al., 2017; Loader & Hughes, 2017; Loukaitou-Sideris, 2003). Binnen de huidige uitvoering van de *Stadsschool* kunnen leerkrachten dus interactie tussen leerlingen bevorderen door samenwerkingsopdrachten te organiseren en te structureren.

Daarnaast wordt, zoals verwacht, interactie bevorderd door een andere vorm van structurering door leerkrachten, namelijk door het creëren van fysieke nabijheid: het dicht bij elkaar zijn van leerlingen van verschillende scholen binnen een ruimtelijke setting. Dit komt deels overeen met literatuur waaruit afgeleid kan worden dat een tafelopstelling, waarbij leerlingen met de gezichten naar elkaar toe en dicht bij elkaar zitten, meer interactie plaatsvindt (Loader, 2016; Randeree, 2006). Het gaat in de literatuur echter alleen over interactie in het klaslokaal. In dit onderzoek is de bevordering van interactie door fysieke nabijheid ook gezien in andere contexten dan het klaslokaal. Dit bleek uit een combinatie van de observaties en de interviews met leerlingen. Vanuit deze kennis kan de leerkrachten van de *Stadsschool* geadviseerd worden om settings te creëren waarin leerlingen in fysieke nabijheid van elkaar verkeren, bijvoorbeeld door groepjes te maken.

Ten derde lijkt te gelden dat naarmate leerlingen meer uitwisselingen meemaken, zij meer interacteren met de leerlingen van de andere school. Dit is wederom in overeenkomst met de hypothese opgesteld vanuit de literatuur. Loukaitou-Sideris (2003) vond namelijk dat meer contactmomenten tussen kinderen afkomstig uit verschillende groepen bijdroeg aan het ontstaan van relaties tussen de kinderen. Het met regelmaat organiseren van een uitwisseling kan echter belastend zijn voor de leerkrachten en de uitvoering van het reguliere curriculum in het geding brengen. Om de eerste belasting te verlichten wordt de ontwikkelaars van de *Stadsschool* geadviseerd om inhoud te geven aan de uitwisselingen door suggesties te geven voor activiteiten die interactie laten ontstaan en bevorderen. Daarnaast zouden de scholen een aantal uitwisselingslessen ook onderdeel kunnen laten zijn van het reguliere curriculum (Buijs, 2017). Hierdoor staan de uitwisselingen de uitvoering van het verplichte onderwijsprogramma minder in de weg.

Ten vierde lijken enkele leerlingfactoren een rol te spelen in het ontstaan van interactie. Zo lijkt het plezier dat leerlingen aan interactie beleven een motivatie te zijn om vaker te interacteren, maar deze beleving kan verschillen per leerling. Daarnaast kan het karakter van de leerling een rol spelen. Als een leerling een organiserend en leidend karakter lijkt te hebben, of als een leerling graag andere leerlingen wil helpen, kan dit mogelijk bevorderend werken voor de interactie. Deze leerlingen zouden misschien meer interacties zoals elkaar helpen en de ander betrekken bij een activiteit laten zien dan andere leerlingen met een meer verlegen karakter. Ook zou de leeftijd van leerlingen een het ontstaan van *intergroup* interactie kunnen beïnvloeden, omdat in dit onderzoek verschillen in interactie gevonden werden tussen jongeren en oudere leerlingen onder elkaar. Literatuur wijst ook uit dat interacties van kinderen met leeftijdgenoten veranderen naarmate zij ouder worden (Clarke-Stewart & Parke, 2014). Dit kan mogelijk betekenen dat interactie binnen de *Stadsschool* ook met de leeftijd van de leerlingen veranderd.

Dit onderzoek is een van de eerste stappen in het onderzoek naar de *Stadsschool* als interventie tegen segregatie. Met de ontwikkelde definitie kan vervolgonderzoek geïnitieerd worden naar onder andere de effectiviteit van het project. Mogelijk kan de *Stadsschool* bij een bewezen effect op andere scholen geïmplementeerd worden, waardoor het bereik van de interventie groter wordt. Uiteindelijk zou dit segregatie in de samenleving kunnen verminderen, omdat vooroordelen van bevolkingsgroepen tegenover elkaar gereduceerd worden waardoor zij in de toekomst misschien meer gaan mengen. Daarnaast biedt dit onderzoek enkele handvatten die door huidig of toekomstig deelnemende scholen gebruikt kunnen worden om interactie tussen leerlingen binnen het project te bevorderen.

De validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek worden echter beperkt door de volgende limitaties. Ten eerste wordt de betrouwbaarheid van dit onderzoek gelimiteerd doordat de interventie pas in de opstartfase is. De opgestelde definitie van contact is daarom eigenlijk een momentopname. Hierdoor zou het kunnen zijn dat bij een heruitvoering van dit onderzoek na afloop van de opstartfase binnen de activiteiten andere vormen van interactie aangetroffen worden, doordat de kinderen elkaar beter kennen (Loader, 2016). Dit maakt de resultaten mogelijk minder bruikbaar bij een voltooide interventie van de *Stadsschool*. De bevindingen uit dit onderzoek zouden echter wel terug te vinden kunnen zijn bij een herhaling van het onderzoek op dezelfde scholen op dit moment of bij onderzoek op andere scholen, omdat deze zich waarschijnlijk in dezelfde opstartfase van de *Stadsschool* bevinden als waarin het onderzoek is uitgevoerd.

Daarnaast is dit een exploratief onderzoek, waardoor geen onderzoeksopzet beschikbaar is uit eerdere onderzoeken die een vergelijkbaar onderwerp bestudeerd hebben. De onderzoekers hebben zelf een onderzoeksopzet ontworpen, maar deze is nog niet empirisch onderbouwd voor deze specifieke context. Hieruit zijn echter wel conclusies getrokken, waardoor de interne validiteit in het geding kan komen. Deze limitatie is getracht te ondervangen door triangulatie toe te passen. Doordat met drie verschillende dataverzamelingmethoden geprobeerd is te achterhalen wat interactie is en bevordert, is de kans groter dat bevindingen juist geïnterpreteerd zijn als de inhoud van gevonden data overlapt en elkaar dus bevestigt (Thurmond, 2001).

Verder kent kwalitatief onderzoek meestal een minder grote externe validiteit, doordat de steekproef niet aselekt geselecteerd wordt en de bevindingen daardoor niet generaliseerbaar zijn naar de gehele populatie (Boeije, 2010). Ook in dit onderzoek is er geen gebruik gemaakt van een aselekte steekproef, waardoor de opgestelde definitie van contact en de factoren die interactie bevorderen mogelijk niet toe te passen zijn op alle contacten tussen kinderen van verschillende bevolkingsgroepen. Dat resultaten uit kwalitatief onderzoek niet breed toepasbaar zijn, betekent echter niet dat ze niet bruikbaar zijn voor de specifieke context (Boeije, 2010). Doordat de in dit onderzoek gevonden interacties sterk af lijken te hangen van de activiteiten en contexten zijn de bevindingen mogelijk wel te toepasbaar naar andere Stadsschoolprojecten, mits deze dezelfde activiteiten binnen een soortgelijke context uitvoeren.

Op basis van dit onderzoek kunnen suggesties voor vervolgonderzoek worden gedaan. Ten eerste biedt de in dit onderzoek opgestelde definitie de mogelijkheid om te onderzoeken in hoeverre contact binnen de context van de *Stadsschool* in haar huidige staat bijdraagt aan het verminderen van vooroordelen en haat tussen verschillende

bevolkingsgroepen zoals gesuggereerd wordt door de contacthypothese van Allport (1954). Dit vervolgonderzoek kan uitwijzen of contact zoals het op dit moment plaatsvindt toereikend is om vooroordelen en haat te verminderen of dat de interventie op dit gebied nog verder ontwikkeld moet worden. Ten tweede zou in een later stadium van de *Stadsschool* een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van interactie tussen leerlingen naarmate zij ouder worden waardevol zijn. Dit onderzoek doet namelijk vermoeden dat het soort contact dat de leerlingen van de verschillende scholen met elkaar hebben mogelijk kan veranderen tijdens hun geleidelijke transitie van groep één naar groep acht. Een dergelijk onderzoek kan bijdragen aan adequate bevordering van interactie.

Kortom, dit explorerende onderzoek heeft een definitie gebracht voor het concept contact in de context van de *Stadsschool*. Daarnaast zijn enkele factoren geïdentificeerd die interactie tussen leerlingen uit verschillende groepen bevorderen. Dit onderzochte contact vindt plaats met de bedoeling om vooroordeel en haat tussen kinderen uit verschillende bevolkingsgroepen te verminderen of te voorkomen. Op de lange termijn zou de *Stadsschool*, als deze effectief blijkt te zijn, mogelijk door interactie tussen verschillende bevolkingsgroepen te bevorderen segregatie en polarisatie tegen kunnen gaan en conflicten in de samenleving kunnen verminderen.

Referenties

- Akyol, Ö. (2015, 30 mei). Mix die scholen. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd van <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/05/30/mix-die-scholen-1499196-a510903>
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: AddisonWesley
- Bagci, S. C., Kumashiro, M., Smith, P. K., Blumberg, H., & Rutland, A. (2014). Cross-ethnic friendships, are they really rare? Evidence from multiethnic secondary schools in London. *International Journal of Intercultural Relations*, *41*, 125-137. doi:10.1016/j.ijintrel.2014.04.001
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: Achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, *32*, 104-128. doi:10.5117/PED2012.2.BAKE
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., ... & Leyens, J. P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of personality and social psychology*, *96*, 843. doi:10.1037/a0013470
- Boeije, H. (2010) *Analysis in quantitative research*. London, UK: SAGE publications.
- Bovens, M., Dekker, P. & Tiemeijer, W. (2014). Sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland: de stand van zaken. In M. Bovens, P. Dekker & W. Tiemeijer (Red.), *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland* (pp. 9-31). Den Haag, Nederland: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Buurtmonitor. (2018). *Wist u data. Etniciteit Utrecht*. Verkregen via https://utrecht.buurtmonitor.nl//jive?presel_code=p635804133201299301
- Buijs, M. (2017, 10 maart) Stadsschool als remedie tegen vooroordelen. Geraadpleegd van <http://www.voo.nl/nieuws/stadsschool-als-remedie-tegen-vooroordelen>
- Brown, R., Eller, A., Leeds, S., & Stace, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: A longitudinal study. *European Journal of Social Psychology*, *37*, 692-703. doi:10.1002/ejsp.384
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R., & Petley, R. (2011). When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children. *Group Processes & Intergroup Relations*, *14*, 193-206. doi:10.1177/1368430210390535
- Cameron, L., Rutland, A. & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development*, *31*, 454-466. doi:10.1177/0165025407081474

- Celestin-Westreich S., & Westreich L.P. (2012). *Observeren en rapporteren*. Amsterdam, Nederland: Pearson.
- Clarke-Stewart, A., & Parke, R. D. (2014). *Social Development*. (2e editie). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- De Winter, M. (2017, 6 januari). De stadsschool: Een remedie tegen segregatie. *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/opinie/de-stadsschool-een-remedie-tegen-segregatie~a4458290/>
- Di Bernardo, G.A., Vezzali, L., Stathi, S., Cadamuro, A., & Cortesi, L. (2017). Vicarious, extended and imagined intergroup contact: A review of interventions based on indirect based on indirect contact strategies applied in educational settings. *TPM-testing psychometrics methodology in applied psychology*, 24, 3-21. doi:10.4473/TPM24.1.1
- Dovidio, J.F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 147-160. doi:10.1177/1368430210390555
- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, 80, 377-390. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x
- Havekes, E., Uunk, W., & Gijssberts, M. (2011). Explaining ethnic outgroup feelings from a multigroup perspective: Similarity or contact opportunity? *Social Science Research*, 40, 1564-1578. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.06.005
- Herweijer, L. (2008). Segregatie in het basis-en voortgezet onderwijs. *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport*, 206-233. Geraadpleegd van https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:v-iVz-1CiiQJ:https://www.scp.nl/dsresource%3Fobjectid%3D6b024029-44b5-44ff-82f1-3a2a3bb77685+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=nl&lr=lang_en%7Clang_nl&client=firefox-b-ab
- Hughes, J., Campbell, A., Lollot, S., Hewstone, M., & Gallagher, T. (2013). Inter-group contact at school and social attitudes: evidence from Northern Ireland. *Oxford Review of Education*, 39, 761-779. doi:10.1080/03054985.2013.857595
- Hughes, J., Lollot, S., Hewstone, M., Schmid, K. and Carlisle, K. (2012). Sharing classes between separate schools: A mechanism for improving intergroup relations in Northern Ireland? *Policy Futures in Education*, 10, 528-539. doi:10.2304/pfie.2012.10.5.528.

- Ioannou, M., Al Ramiah, A. & Hewstone, M. (2018). An experimental comparison of direct and indirect intergroup contact. *Journal of experimental social psychology, 76*, 393-403. doi:10.1016/j.jesp.2017.11.010
- Kao, G., & Joyner, K. (2004). Do race and ethnicity matter among friends? Activities among interracial, interethnic, and intraethnic adolescent friends. *The Sociological Quarterly, 45*, 557-573. doi:10.1111/j.1533-8525.2004.tb02303.x
- Klašnja, M. & Novta, N. (2016). Segregation, Polarization, and Ethnic Conflict. *Journal of Conflict Resolution, 60*, 927-955. doi:10.1177/0022002714550084
- Lin, T. J., Justice, L. M., Emery, A. A., Mashburn, A. J., & Pentimonti, J. M. (2017). Impacts of teacher-child managed whole-group language and literacy instruction on the depth of preschoolers' social interaction. *Early Education and Development, 28*, 457-474. doi:10.1080/10409289.2016.1246287
- Loader, R. (2016). Exploring the influences on classroom-based contact via shared education in Northern Ireland. *Educational Studies, 43*, 90-109. doi:10.1080/03055698.2016.1245603
- Loader, R., & Hughes, J. (2017). Joining together or pushing apart? Building relationships and exploring difference through shared education in Northern Ireland. *Cambridge Journal of Education, 47*, 117-134. doi:10.1080/0305764X.2015.1125448
- Loukaitou-Sideris, A. (2003). Children's common grounds: a study of intergroup relations among children in public settings. *Journal of the American Planning Association, 69*, 130-143. doi:10.1080/01944360308976302
- Mazziotta, A., Mummendey, A. & Wright, S. (2011). Vicarious intergroup contact effects: Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group processes & intergroup relations, 14*, 255-274. doi:10.1177/1368430210390533
- McGlothlin, H., & Killen, M. (2010). How social experience is related to children's intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology, 40*, 625-634. doi:10.1002/ejsp.733
- Ortega, R., Romera, E. M. & Monks, C. P. (2009). The impact of group activities on social relations in an early education setting in Spain. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*, 343-361. doi:10.1080/13502930903101545
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology, 90*, 751-783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pettigrew, T.F. & Hewstone, M. (2017). The single factor fallacy: Implications of missing

- critical variables from an analysis of intergroup contact theory. *Social Issues and Policy Review*, 11, 8-37. doi:10.1111/sipr.12026
- Randeree, E. (2006). Structural barriers: redesigning schools to create learning organizations. *International Journal of Educational Management*, 20, 397-404. doi:10.1108/09513540610676458
- Remie, M. (2017, 4 december). Strijden tegen de onderwijssegregatie. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd van <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/12/04/strijden-tegen-de-onderwijssegregatie-a1583673>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33, 253-258. doi:10.1111/j.1547-5069.1001.00253.x
- Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of personality and social psychology*, 93, 369.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Scheepers, P. L. H. (2011). Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence*, 32, 257-267. doi:10.1016/j.adolescence.2010.05.005
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 569-581. doi:10.1080/17405629.2011.631298
- Vezzali, M., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini D. & Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25, 314-389. doi:10.1080/10463283.2014.982948
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Trifiletti, E., & Bernardo, G. A. D. (2017). Improving intergroup relations with extended contact among young children: Mediation by intergroup empathy and moderation by direct intergroup contact. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27, 35-49. doi:10.1002/casp.2292

Bijlage A

Topiclijst Interview Leerkrachten

Introductie:

- Voorstellen
- Gespreksdoel (We hebben interacties geobserveerd en hier met de kinderen over gepraat. We willen onze bevindingen aanvullen met uw ervaring en perspectief.)
- Opbouw
- Geschatte duur
- Waardering deelname
- Anonimiteit
- Wat gebeurt er met de data.

Inleidende vragen:

- Wat zijn uw leukste ervaringen tijdens de uitwisselingen?
- Hebt u ook wel eens minder leuke ervaringen meegemaakt tijdens uitwisselingen?
 - Hoe opgelost?
- Wanneer is volgens u een uitwisseling geslaagd?
 - Gebeurt dat weleens niet?
 - Vindt u dat dit gemakkelijk te bereiken is?

Interacties tijdens de uitwisselingen

- Wat voor interacties ziet u tussen de kinderen tijdens de uitwisselingen?
 - Wat doen de kinderen samen?
 - Op welke manier?

Positieve interacties

- Wat voor soort interacties wordt door de kinderen positief ervaren?
- Hoe ziet u dat terug tijdens de contactmomenten?
- Hoe merkt u dat ze dat als positief ervaren?
- Ziet u dit soort gedragingen veel?
- Heeft u nog meer voorbeelden van positieve interactie?

Negatieve interacties

- Wat voor soort interacties wordt door de kinderen negatief ervaren?
- Hoe ziet u dat terug tijdens de contactmomenten?
- Hoe merkt u dat ze dat als negatief ervaren?
- Ziet u dit soort gedragingen veel?
- Heeft u nog meer voorbeelden van negatieve interactie?

Neutrale interacties

- Wat voor soort interacties lijkt niet veel effect te hebben op de kinderen (neutrale ervaring) (Worden niet echt positief en niet echt negatief ervaren) ?
- Hoe ziet u dat terug tijdens de contactmomenten?
- Hoe merkt u dat dit neutraal ervaren wordt?
- Ziet u dit soort gedragingen veel?
- Heeft u nog meer voorbeelden van neutrale interactie?

Verschillen

- Ziet u verschillende soorten interacties bij verschillende activiteiten? (voorbeeld)
- Ziet u een verschil tussen de interacties:
 - van de kinderen van uw eigen klas onderling
 - de interacties tussen kinderen van de eigen en de andere klas?

Eigen rol

- Hoe ziet u uw rol in het ontstaan van contact tussen de kinderen?
 - Wat doet u dan?

Effect

- Merkt u zelf effect van de interacties op hoe de kinderen naar elkaar kijken?
 - Hoe merkt u dat?

Afronding:

- Vat besproken punten in eigen woorden samen
 - Heb ik het zo goed begrepen?
 - Is er nog iets dat u toe wilt voegen?
- Wat vond u van het interview?
- Heeft u nog vragen voor ons of suggesties voor ons onderzoek?
- Hartelijk bedanken voor deelname

Bijlage B

Observatielijst en Protocol

Instructies voor omschrijving kinderen:

- Het geobserveerde kind wordt A. genoemd. De kinderen die met het betreffende kind interacteren worden in de tweede kolom van het schema beschreven en krijgen op basis van de volgorde van interactie met kind A een letter toegewezen op alfabetische volgorde. (Indien, tegen alle verwachtingen in, alle letters van het alfabet in een enkele observatie gebruikt worden, zal er verder gegaan worden met BA, BB, BC etc.) Als het kind later in de observatie terugkomt, krijgt hij dezelfde letter. (Indien de observant zich de juiste letter niet per direct kan herinneren, mag deze een nieuwe letter toeschrijven. Later zullen dan de omschrijvingen van de leerlingen overgekeken worden en worden de letters indien nodig aangepast.)
- Doel van de korte omschrijving is dat de observant de kinderen uit elkaar kan houden. Dus iets opschrijven wat de observant opvalt aan het kind in vergelijking met de andere kinderen. Om de kinderen ongeveer op dezelfde manier te beschrijven (en zo dubbele notaties niet over het hoofd te zien), gebeurt dit door het onderstaande rijtje van links naar rechts af te gaan:
 - Geslacht → outfit: kleur + motief, tekst, enz → haarkleur/kapsel → overig
 - Een uitzondering wordt alleen gemaakt voor zeer opvallende uiterlijke kenmerken. (Bijvoorbeeld enige hoofddoek in de klas, enige met paars haar in de klas)

Instructies voor registraties:

- Geregistreerd moeten worden: alle direct observeerbare gedragingen met betrekking tot de interactie (bijvoorbeeld: praten, samen spelen met auto's) met eventueel meerdere globale toelichtingen over de inhoud van de gedragsuitingen (bijvoorbeeld: "botsen met de auto's tegen elkaar", "praten over favoriete tv-programma").
- Geen emoties interpreteren/registreren i.v.m. objectiviteit observatie → Om eventuele verschillende ladingen van situaties toch te onderscheiden wordt het onderwerp genoemd. Bijvoorbeeld: "schreeuwt dat B stom is" of "schreeuwt dat blauw ook zijn lievelingskleur is".
- Geen letterlijke gesprekken uitschrijven i.v.m. observatorvermoeidheid. Alleen letterlijke woorden uitschrijven als deze van belang zijn om in het interview op terug te kunnen komen (zoals beschrijvende woorden zoals "stom", of onderwerpen van gesprekken)
- In het geval van onduidelijkheid over het registreren van specifieke situatie zoveel mogelijk opschrijven. Over de relevantie wordt dan later een beslissing gemaakt.

- Daarnaast zal dit de observanten alvast notities te maken van gedragingen die ze in het interview graag willen bevragen. (Dit kan op momenten dat dat er geen interactie plaatsvindt, tijdens de pauzemomenten of door onderstrepen tijdens het registreren.)
- Er worden field notes gemaakt indien er bepaalde situaties ontstaan die buiten de observatiemomenten vallen, maar eventueel wel invloed hebben op de interactie tussen de kinderen. Dit zou later eventuele verschillen die in de analyse naar voren komen kunnen toelichten.

Observatieschema werkblad (met voorbeeld):

Naam:

Groep:

Datum:.....

Tijdstip:

School van kind:.....

Tijd: ... - ... (... min)

Klasactiviteit	Interactie met...	Vorm van interactie
<i>Vrij spelen</i>	<i>Jongen met blauwe Cars trui (B) (Tuindorp)</i> <i>Of</i> <i>jng bl Cars trui (B) T</i>	<i>Spelen met auto's</i> - <i>Botst auto B</i> - <i>Zegt dat B. weg moet gaan</i> - <i>B. gaat niet weg</i> - <i>B. botst terug</i> - <i>Lachen beide</i> - <i>Botsen harder</i>
<i>Kringmoment</i>	<i>Meisje met groene jurk (C) (Overvecht)</i> <i>&</i> <i>jongen, blauwe</i>	- <i>Lacht om een grapje van C</i> - <i>C. ziet dat niet</i> - <i>D. ziet het wel en lacht naar hem</i> - <i>D. en A. gaan samen heel hard lachen</i> - <i>C. ziet dat</i>

	<i>trui blonde kuif (D) (Tuindorp)</i>	<ul style="list-style-type: none">- C. kijkt boos naar A.
<i>Kringmoment</i>	<i>Meisje met rode hoofddoek (E)</i>	<ul style="list-style-type: none">- E vraagt naar fruit A.- A. geeft druif aan E- E bedankt- E geeft stuk fruit aan A

Bijlage C
Topiclijst Interview Leerlingen

Inleidende vragen:

- Eerst iets over onszelf vertellen (namen, onze opleiding, dat we hier zijn omdat we benieuwd zijn naar [de uitwisseling])
- Hoe heet je?
- In welke groep zit je?
- Wat vond je het leukste tijdens [de uitwisseling] vandaag?
- Wat vond je minder leuk tijdens [de uitwisseling] vandaag?

Vragen n.a.v. observatie (dezelfde vragen gebruiken voor de verschillende interactiemomenten):

Ik zag dat je [vorm interactie] aan het doen was...

- Met met wie was je dat aan het doen?
 - Kende je hem/haar al?
 - Ga je graag hem/haar om?
 - Waarom?
- Wat vond je ervan om [dit] met hem/haar te doen?
 - Hoe voelde je er daarbij?
 - Waarom?

Afronding:

- Is er nog iets dat je wilt zeggen of aan ons/mij wilt vragen?

Bedankt voor het helpen

Terugbrengen naar klas.