

De Verbeelding en Aanpak van Polarisatie middels Theater in het Voortgezet
Onderwijs

De Potentie van de Theatervoorstellingen *Bloedlink* en *De Witte Kamer*

Lina Borsten en Lotte Banen

Universiteit Utrecht



Universiteit Utrecht

Bachelorscriptie
Premaster Youth, Education and Society
Universiteit Utrecht 2019-2020

Studenten: Lina Borsten & Lotte Banen

Studentennummers: 5507251 & 6886086

Begeleider: Isabelle Dielwart, MSc.

Tweede beoordelaar: Ruben van Esch, MSc.

Aantal woorden: 7499

Datum: 24 juni 2020

Abstract

The Dutch society can be seen as a multicultural society, in which groups with different backgrounds live together. Between these groups there seem to be growing tensions, which might lead to polarization. It is important to stimulate qualities that will help to overcome distance between groups through education. According to the *extended contact hypothesis*, awareness of contact between groups could positively change the attitude between these groups. In a theatre play, contact between groups can be illustrated and simulated. This qualitative research explores whether the Dutch theatre plays *Bloedlink* and *De Witte Kamer*, have potential to contribute to the prevention of polarization. During contact between groups, differences (*confrontational approach*) or similarities (*coexistence approach*) can be stressed. This qualitative research studies the way these approaches can be identified in the plays. Literature shows that another essential factor in overcoming polarization is empathy. Therefore, this research also studies which theatrical characteristics that stimulate the empathic sense, are being recognized in the theatre plays. According to the analysis, the plays represent groups and illustrate contact via different, or a combination of approaches. Regarding the use of approaches, these plays have potential to contribute to the prevention of polarization. The empathic sense seems to be addressed through sharing personal stories and dilemmas by characters. However, for having a true potential to contribute to the prevention of polarization, the plays should further activate the audience during or after the performance. Further research is needed to explore the experiences of the pupils with the plays. Moreover, future research should examine the sustainability of the implementation of theatre plays in educational programs dealing with polarization.

Keywords: polarization, *extended contact hypothesis*, theatre, empathy, *confrontational approach*, *coexistence approach*

Samenvatting

De Nederlandse samenleving kan worden gezien als een multiculturele samenleving waar groepen met verschillende achtergronden samenleven. Tussen deze groepen groeien spanningen en confrontaties. Deze spanningen kunnen leiden tot polarisatie. Het lijkt van belang in het onderwijs eigenschappen te stimuleren om afstand tussen groepen te overbruggen. Volgens de *extended contact hypothesis* kan het bewustzijn van contact tussen groepen bijdragen aan attitudeverbetering. In een theatervoorstelling kan dergelijk contact worden geïllustreerd. Onderzocht werd of de voorstellingen *Bloedlink* en *De Witte Kamer* potentie hebben om bij te dragen aan de aanpak van polarisatie. In het contact tussen groepen kunnen ofwel verschillen (*confrontational approach*) ofwel overeenkomsten (*coexistence approach*) worden benadrukt. Zodoende werd de representatie van

verhoudingen tussen groepen in de voorstellingen geanalyseerd. Uit de literatuur blijkt empathie essentieel te zijn bij het tegengaan van polarisatie. Daarom werd onderzocht of er karakteristieken die het empathisch vermogen stimuleren, te herkennen waren in de voorstellingen. Uit de analyse blijkt dat beide voorstellingen groepen tonen en contact illustreren via verschillende of combinaties van benaderingen. Overwegende de representatie van verhoudingen tussen groepen hebben de voorstellingen daarom potentie om bij te dragen aan de aanpak van polarisatie. Het empathisch vermogen wordt mogelijk in de voorstellingen aangesproken middels het delen van verhalen en dilemma's van groepsleden. Om echter potentie te hebben om bij te dragen aan de aanpak van polarisatie, zal het publiek nader geactiveerd moeten worden tijdens of na de voorstelling. Toekomstig onderzoek kan zich daarbij enerzijds richten op het in kaart brengen van de invloed van een theatervoorstelling op de leerlingen, en anderzijds op de verduurzaming van de implementatie van voorstellingen in educatieve programma's betreffende polarisatie.

Sleutelwoorden: polarisatie, extended contact hypothesis, theater, empathie, confrontational approach, coexistence approach

De Verbeelding en Aanpak van Polarisation middels Theater in het Voortgezet Onderwijs

Uit onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau (2019) blijkt dat 77% van de Nederlandse bevolking zich zorgen maakt om toenemende polarisation. Men wijdt daarvan een groot deel aan de multiculturele samenleving bestaande uit verschillende bevolkingsgroepen (SCP, 2019). Polarisation wordt gekenmerkt door de verscherping van tegenstellingen tussen groepen. De vergroting van afstand tussen steeds homogener wordende groepen, kan in het uiterste geval leiden tot vormen van extremisme en geweld (Dekker & Ridder, 2014; NJI, 2019).

Een school kan gezien worden als een afspiegeling van de samenleving, ook hier komt polarisation voor (NJI, 2019; Parker, 2005). Het onderwijs kan eigenschappen stimuleren die nodig zijn om samen te leven en afstanden te overbruggen (Parker, 2005). Een gesprek beginnen over een beladen begrip als polarisation in de klas kan ingewikkeld zijn voor docenten (Taouanza, Felten, & Keutenkamp, 2016; Waterson, 2009). Het bespreken van controversiële thema's is echter van belang voor de ontwikkeling van toekomstige burgers (Hess, 2009; Oxfam GB, 2006). Naar de aanpak van polarisation in het onderwijs wordt onderzoek gedaan door organisaties als UNION, nieuwe educatieve programma's en mogelijkheden worden verkend (Universiteit Utrecht, z.j.). Het verkennen van nieuwe mogelijkheden voor de aanpak van polarisation is van belang gezien het gaat om een veelomvattend probleem, er is geen eenduidige oplossing in de literatuur te vinden. Wellicht biedt een theatervoorstelling mogelijkheden voor de aanpak van polarisation in het onderwijs.

Het realiseren van contact tussen verschillende groepen is van belang om polarisation tegen te gaan, uitgaande van de contacttheorie (Allport, 1954). Het theater biedt de mogelijkheid contact tussen groepen te tonen. De toeschouwer maakt in dit geval niet zelf contact met een andere groep maar heeft enkel een aanschouwende rol.

In het theater ervaren toeschouwers mogelijk empathie voor leden van een andere groep. Verhalen, welke worden getoond in een voorstelling, dienen als ingang tot het identificeren met anderen (Nussbaum, 2010). Om polarisation tegen te gaan is empathie essentieel (Finlay & Stephan, 2000). Een toename in empathie wordt gedefinieerd als de verkleining van psychologische afstand tussen leden van verschillende groepen. Deze verkleining kan leiden tot verbetering van relaties tussen groepen (Finlay & Stephan, 2000). Wanneer leerlingen zich inleven in door personages gerepresenteerde groepen, vermindert wellicht de psychologische afstand tussen groepen.

Theater biedt dus via de verbeelding van contact tussen groepen en het gevraagde inlevingsvermogen van de toeschouwer, misschien mogelijkheden voor het bijdragen aan de aanpak van polarisation binnen het onderwijs. Er zijn al voorstellingen waarin het thema

polarisatie aan bod komt, waaronder *Bloedlink* van Het Nationale Theater en DOX, en *De Witte Kamer* van Theater Sonnevanck en Toneelgroep Oostpool. Huidig onderzoek bestudeert dan ook of de voorstellingen *Bloedlink* en *De Witte Kamer* potentie hebben om bij te dragen aan de aanpak en/of preventie van polarisatie in het voortgezet onderwijs.

Theoretisch kader

Polarisatie in het onderwijs kenmerkt zich door het vormen van subgroepen in de klas (NJI, 2019). Leerlingen van verschillende groepen hebben dan weinig contact en begrip voor elkaar, terwijl dit contact juist belangrijk lijkt te zijn voor een attitudeverandering (NJI, 2019; Dixon, Durrheim, & Tredoux, 2005; Dovidio, Gaertner, & Kawakami, 2003). In groepen kan onderscheid gemaakt worden tussen de *in-group*, waar de leerlingen van de desbetreffende groep toebehoren, en de *out-group*, 'de anderen' (Stets & Burke, 2000).

Freire (1968) spreekt over verschillende groepen in termen van onderdrukkers en onderdrukten, waarbij sprake is van een scheve machtsverhouding. Onderdrukking is een vorm van dehumanisering voor zowel de onderdrukten als de onderdrukkers. Freire (1968) oppert daarom een pedagogiek voor de onderdrukten, de 'kritische pedagogiek', waar het onderwijs een kritisch bewustzijn aanwakkert bij leerlingen. Via het kritisch bewustzijn kunnen leerlingen de status quo gewaarworden, zoals polarisatie in de klas. De kritische pedagogiek draagt misschien bij aan de bewustwording van leerlingen van hun positie en aan verbetering van contact tussen groepen, ofwel van de *intergroup* relaties in de klas.

Boal (1979), geïnspireerd door Freire (1968), ontwikkelde een methodiek genaamd *Theatre of the Oppressed*. Daar wordt de passieve toeschouwersrol in het theater getransformeerd naar de actieve rol van *spect-actor*. Het publiek wordt gevraagd te reageren, mee te spelen in stukken over maatschappelijke problematiek. Theater biedt een veilige ruimte om te oefenen met verandering voor in het echte leven (Boal, 1979). Wellicht kan een voorstelling in het onderwijs leerlingen activeren tot het aanpakken van polarisatie. Onderstaand worden twee theoretische benaderingen besproken welke mogelijk betrekking hebben tot de verbeelding van verhoudingen tussen groepen in een voorstelling.

Coexistence approach

Groepen kunnen op verschillende wijze contact met elkaar maken en gesprekken aangaan. Dit contact kan verlopen via consensus of conflict. Het aankaarten van de gemeenschappelijkheid tussen groepen en personen in een dialoog is kenmerkend voor het *common ingroup identity* model. Dit model stelt het belang van gemeenschappelijke doelen en een gemeenschappelijke identiteit centraal om zo vooroordelen te verminderen (Hammack, Pilecki, & Merrilees, 2014). Tevens stelt het model dat gunstige omstandigheden, zoals een veilige en vertrouwde omgeving, bevorderend kunnen zijn voor

een vermindering van stereotyperende gedachten over de andere groep. Dit zou vervolgens kunnen leiden tot vermindering van negatieve intergroup attitudes en bevordering van inclusie (Gaertner & Dovidio, 2000; Hammack et al., 2014).

Uit het common ingroup identity model komt de *coexistence approach* voort. De coexistence approach benadrukt het bevorderen van gemeenschappelijke identiteit tussen verschillende deelnemers. Kortom, verschillen worden geminimaliseerd en overeenkomsten hebben de bovenhand (Hammack & Pilecki, 2015; Pilecki & Hammack, 2014). Mogelijk wordt het conflict zo vermeden en ontstaat er wederzijds respect of een meer positieve houding naar de andere groep, welke inclusie bevordert (Hammack et al., 2014).

Genoemde opvattingen lijken ook zichtbaar in de klas. De leerkracht streeft naar een harmonieuze leeromgeving van wederzijds respect (Leeman & Wardekker, 2013). Een onderwerp als polarisatie bespreken in een klas kan echter lastig zijn en voor conflicten of spanningen zorgen, welke van negatieve invloed kunnen zijn op de klas (Kello, 2016).

De coexistence approach kent ook twee nadelen. Ten eerste kan het wij/zij denken in stand gehouden worden gezien uitsluitend op de overeenkomsten wordt gefocust (Hammack & Pilecki, 2015). Leeman en Wardekker (2013) stellen dat wanneer leerkrachten beladen onderwerpen als polarisatie ontwijken, de verschillen in een klas behouden lijken te blijven. Ten tweede missen leerlingen de mogelijkheid om te leren over interculturele onderwerpen.

Het theater biedt wellicht de ruimte om groepen die in conflict lijken met elkaar, te laten zoeken naar de gemeenschappelijkheden om zo het positieve contact tussen hen te bevorderen. De toeschouwende leerlingen kunnen op deze manier zien dat spanningen tussen groepen kunnen worden verkleind door de focus te verplaatsen naar de overeenkomstigheid tussen groepen. Door deze voorbeelden koppelen zij dit wellicht aan eigen, gelijksoortige situaties en worden ze bewuster van hun eigen aanpak bij het aangaan van een gesprek met iemand uit een andere groep.

Confrontational approach

Waar de coexistence approach zich op de overeenkomsten richt, stelt de *confrontational approach* het conflict juist als middel om ongelijkheden te bespreken (Hammack & Pilecki, 2015). De verschillen tussen groepen worden expliciet benadrukt en beladen onderwerpen worden aangekaart. Het accepteren van verschillen als een normaal fenomeen binnen het klaslokaal draagt mogelijk bij aan de attitudeverandering van leerlingen richting elkaar (Leeman & Wardekker, 2013). Het conflict wordt dus als iets positiefs gezien, een onvermijdelijk fenomeen (Saiti, 2015).

Een nadeel van de confrontational approach lijkt dat het conflict aangaan over beladen onderwerpen voor heftige reacties kan zorgen. Leerkrachten ervaren dat

conversaties oplopen tot eindeloze emotionele discussies. Ze voelen zich alleen en de nodige tools om de juiste begeleiding te bieden ontbreken (Leeman & Wardekker, 2013). Daarnaast kunnen deze negatieve ervaringen en spanningen uiteindelijk zo groot worden dat ze leiden tot een *intergroup anxiety* bij de leerlingen (Stephan, 2014). Met als gevolg het niet meer in contact willen raken met de out-group (Stephan, 2014; Voci & Hewstone, 2003).

Theater als medium biedt hierin mogelijk ondersteuning. Ten eerste kan een voorstelling een conflictsituatie tonen zonder dat dit direct een reactie van de leerlingen vraagt. Zo hebben zij de kans om wat ze gezien hebben te verwerken en te koppelen aan eigen situaties (Iverson & Seher, 2014). Ten tweede gaat het verhaal in de voorstelling niet direct over de leerlingen zelf, waardoor ze zich wellicht minder snel aangevallen of afgewezen voelen (Boal, 1979; Iverson & Seher, 2014). Ten slotte kan een voorstelling een educatieve rol hebben, waarin verschillende perspectieven van een onderwerp besproken worden. Dit zou bevorderend kunnen zijn voor het aangaan van de dialoog tussen groepen in een klas of op school (Iverson & Seher, 2014).

Uit de literatuurstudie blijkt dat het contact tussen groepen vanuit twee benaderingen kan verlopen welke beiden kunnen bijdragen aan het aanpakken van polarisatie. Enerzijds door op overeenkomsten te focussen en anderzijds door juist de confrontatie aan te gaan. Een theatervoorstelling vertoont mogelijk via verschillende benaderingen verhoudingen tussen groepen, de eerste deelvraag luidt dan ook: *Op welke wijze worden verhoudingen tussen groepen gerepresenteerd in de voorstellingen Bloedlink en De Witte Kamer?*

Empathie en extended contact in theater

De *extended contact hypothesis* stelt dat het bewustzijn van vriendschappen tussen de in-group en out-group al genoeg is om attitudes naar elkaar te verbeteren (Allport, 1954; Wright, Aron, McLaughlin-Volpe, & Ropp, 1997). Wanneer leerlingen bijvoorbeeld vriendschappen waarnemen tussen de eigen in-group en out-group in de klas, kan dit zorgen voor attitudeverbetering naar de out-group. Het zien van interacties tussen leden van verschillende groepen draagt dus bij aan een positieve houding (Wright et al., 1997).

Uit experimentele studies blijkt dat ook het ervaren van extended contact door te lezen en luisteren mogelijk een positieve houding stimuleert naar de out-group. In deze studies worden verhalen voorgelezen aan kinderen om contact tussen groepen te illustreren (Cameron & Rutland, 2006; Cameron, Rutland, Hossain, & Petley, 2011). Een andere studie laat zien dat het luisteren naar een talkshow die contact tussen groepen illustreert, kan bijdragen aan een positievere houding (Paluck, 2010). Mogelijk stimuleert het zien van een voorstelling waar contact wordt getoond, ook een positieve houding.

Uit een meta-analyse naar de werking van de contacttheorie, blijkt dat empathie een belangrijke mediator is tussen intergroup contact en attitudeverbetering (Pettigrew & Tropp, 2008). Een toename in empathie wordt gedefinieerd als de verkleining van psychologische afstand tussen leden van de in-group en de out-group. Deze verkleining kan leiden tot verbetering van relaties tussen groepen, ofwel van intergroup relaties. Empathie is daarom essentieel bij het tegengaan van polarisatie (Finlay & Stephan, 2000).

Empathie speelt een rol in het theater. Om het verhaal van personages te volgen is het namelijk van belang dat het publiek zich inleeft in hun morele dilemma's. Het verhaal wakkert verbeeldingskracht aan voor de gevoelens en posities van anderen, wat essentieel is voor de samenleving (Nussbaum, 1995). Een voorstelling doet zo beroep op het empathisch vermogen van de toeschouwer (Baer, Salisbury, & Goldstein, 2019; Eckloff, 2006; Giesler, 2017).

Mogelijk bewerkstelligt een voorstelling dus het extended contact effect door het illustreren van intergroup contact en het aanspreken van de mediator empathie. Een aantal voorwaarden in het illustreren van contact blijkt hierbij van belang. Zoals het benadrukken van positieve normen van zowel de in- als out-group (Cameron et al., 2011). Om de positieve attitude te kunnen generaliseren naar de hele out-group is het daarnaast van belang dat de karakteristieken van de groep benadrukt worden, blijkt uit een meta-analyse van Zhou, Page-Gould, Aron, Moyer, & Hewstone (2019). De grenzen tussen de groepen moeten daarom zichtbaar blijven om het extended contact effect te bereiken (Brown & Hewstone, 2005; Cameron & Rutland, 2006; Wright et al., 1997; Zhou et al., 2019).

Dialogische empathie

Een theatervoorstelling doet een beroep op het empathisch vermogen. Er zijn echter ook kanttekeningen te plaatsen bij de werking van theater op het empathisch vermogen. Er schuilt een gevaar van passiviteit in empathie (Cummings, 2016; Lather, 2009; Lehmann, 2006). Toeschouwers kunnen gedachten projecteren op personages en observaties generaliseren naar een groep. Het publiek is zich dan niet bewust van de persoonlijke beleving. Het is zodoende van belang dat het publiek wordt geactiveerd en zich afvraagt wat het heeft gedacht en gevoeld tijdens de voorstelling (Cummings, 2016; Lehmann, 2006).

Deze houding waarin het publiek actief de positie en reacties op verhalen blijft bevragen wordt *dialogic empathy* genoemd (Cummings, 2016). Wanneer de acteurs en het publiek een dialoog aangaan met elkaar, wordt het publiek herinnerd niet alleen te zijn en een actieve, dialogische empathie gestimuleerd (Baer et al., 2019; Cummings, 2016). In een schoolsituatie kan het daarom van belang zijn om de verbinding tussen enerzijds de acteurs en scholieren en anderzijds de scholieren onderling te stimuleren.

Bovenstaand werden karakteristieken van een voorstelling beschreven die een beroep kunnen doen op het empathisch vermogen van het publiek. Dit is van belang voor het aanpakken van polarisatie, empathie kan namelijk optreden als mediator van een meer inclusieve houding (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2008). Wil een theatervoorstelling zich verhouden tot polarisatie in het onderwijs, dan blijkt ook het belang van het stimuleren van een actieve houding van het publiek (Baer et al., 2019; Cummings, 2016). De tweede deelvraag luidt dan ook: *Welke karakteristieken die het empathisch vermogen stimuleren, zijn te herkennen in de voorstellingen?* Daarbij zijn de constructen extended contact hypothesis en dialogische empathie leidend.

Huidig onderzoek

Huidig onderzoek beoogt te achterhalen of de voorstellingen *Bloedlink* en *De Witte Kamer* potentie hebben om bij te dragen aan de aanpak en/of preventie van polarisatie. Dit wordt gedaan door het beantwoorden van twee deelvragen. Enerzijds wordt onderzocht hoe in deze voorstellingen de verhoudingen tussen groepen worden gerepresenteerd. Er wordt zodoende bekeken of de coexistence en confrontational approach te onderscheiden zijn in de voorstellingen. Anderzijds wordt onderzocht of er karakteristieken die het empathisch vermogen stimuleren, zijn te herkennen in de voorstellingen.

Methode

Dit onderzoek

Om de potentie van de voorstellingen om bij te dragen aan de aanpak van polarisatie te onderzoeken, werden de voorstellingen *Bloedlink* en *De Witte Kamer* geobserveerd: een kwalitatieve, exploratieve onderzoeksmethode. Bestaande theorieën werden toegepast in een nieuwe context: een theatervoorstelling, zo werd een nieuw onderzoeksgebied verkend. Alle factoren van de voorstellingen die kunnen samenhangen met het aanpakken van polarisatie in het voortgezet onderwijs, zijn geprobeerd in kaart te brengen.

Procedure

De COVID-19-pandemie maakte het observeren van een voorstelling in het theater onmogelijk. Onderzoekers waren daarom genoodzaakt tot het werven van geregistreerde theatervoorstellingen via verschillende theatergezelschappen in Nederland. Er werd via de mail en telefonisch contact gelegd met de theatergezelschappen Theater Sonnevand en Het Nationale Theater voor het opvragen van de registraties. Op de registraties was het publiek niet zichtbaar. Zodoende zijn uitsluitend reacties in de vorm van geluid van het publiek geobserveerd. Het publiek is niet op individueel niveau geobserveerd, enkel op groepsniveau. Er is dus sprake van *whole group analysis* (Morling et al., 2018).

Beide theatervoorstellingen zijn eerst vanuit een participerende rol van de onderzoekers geobserveerd, wat noodzakelijk was om een antwoord te kunnen geven op de vraag op welke manier er een beroep werd gedaan op het empathisch vermogen door de voorstellingen. Vervolgens zijn de voorstellingen bekeken vanuit een niet-participerende rol, totdat er geen nieuwe informatie meer beschikbaar was.

De onderzoekers hebben de observaties individueel uitgevoerd aan de hand van hetzelfde observatieschema. De observaties werden direct tijdens het zien van de voorstelling schriftelijk genoteerd in het observatieschema (zie Appendix C). De observaties zijn later geanalyseerd met behulp van een analyseplan (zie Appendix A).

Steekproef

Twee theatergezelschappen hebben deelgenomen aan dit onderzoek, beiden hebben één registratie gedeeld. Er is gebruik gemaakt van een selecte steekproef voor de werving van de voorstellingen. De steekproef bestond uit de twee voorstellingen als geheel ($n=2$), de personages ($n = 13$) (zie Tabel 1), het publiek ($n=2$, whole group) en de onderzoekers ($n=2$).

Tabel 1.

Personages per voorstelling

De Witte Kamer		Bloedlink	
Naam	Code	Naam	Code
Ambtenaar 1	A1	Youssef	Y
Ambtenaar 2	A2	Demelsa	D
Partner	P	Wouter	W
Hoofdpersoon	H	Donna	D2
Barack Obama	B	Ezra	E
Michelle Obama	M	Dock	D3
		Lerares	L

De voorstelling *De Witte Kamer* is geproduceerd door een samenwerking van Toneelgroep Oostpool en Theater Sonnevand, voor jongeren vanaf 12 jaar. In een omgebouwde vrachtwagentrailer is de voorstelling te bezoeken. *De Witte Kamer* neemt het onderwerp racisme en witte onschuld onder de loep (Toneelgroep Oostpool, z.d.). De theatervoorstelling *Bloedlink* is geproduceerd door Het Nationale Theater in samenwerking met DOX, voor jongeren vanaf 14 jaar. *Bloedlink* onderzoekt "de vrijheid in denken en het krijgen en behouden van je plek in de groep met botsende culturen en waarheden" (HNT, z.d.).

Meetinstrumenten

De voorstellingen werden door beide onderzoekers vanuit een participerende en niet-participerende rol geobserveerd. Tijdens de eerste observatie participeerden de observatoren, zij noteerden de observaties welke betrekking hadden op hun ervaring als toeschouwer na afloop van de voorstelling. De daaropvolgende observaties waren niet-participierend, de onderzoekers maakten direct gebruik van het observatieschema. Bij de observaties werd gebruik gemaakt van een semigestructureerd observatieschema (zie Appendix C). De volgende algemene begrippen zijn gehanteerd bij het samenstellen van het analyseplan en observatieschema: extended contact hypothesis, empathisch vermogen, dialogische empathie, coexistence en confrontational approach. In de volgende paragrafen wordt geïllustreerd hoe de concepten zijn geoperationaliseerd (zie Appendix B) in het meetinstrument ofwel het observatieschema.

De extended contact hypothesis is als volgt geoperationaliseerd: *het bewustzijn van vriendschappen of het zien van interacties tussen verschillende groepen* (Allport, 1954; Cameron et al., 2011). Dit wordt gemeten door in het observatieschema bijvoorbeeld te noteren wanneer personages benoemen tot welke groep ze behoren, welke vriendschappen er worden getoond en hoe interacties verlopen (zie Appendix C).

De operationalisering van de coexistence approach is als volgt: *het benadrukken van de gemeenschappelijke identiteit tussen verschillende groepen* (Hammack & Pilecki, 2015; Pilecki & Hammack, 2014). De confrontational approach wordt geoperationaliseerd als: 'de verschillen tussen groepen worden expliciet benadrukt' (Hammack & Pilecki, 2015). In het observatieschema wordt daarom onder andere genoteerd welke woorden worden gebruikt die duiden op overeenkomsten en verschillen tussen groepen, welke verschillen en overeenkomsten genoemd worden en hoe personages hierop reageren.

Ten slotte wordt dialogische empathie in dit onderzoek geoperationaliseerd als: *een houding waarin het publiek actief zijn positie en reactie op verhalen blijft bevragen* (Cummings, 2016). Er wordt zodoende genoteerd of er beroep wordt gedaan op deelname van het publiek. Daarnaast wordt geobserveerd of er contact wordt gemaakt met het publiek en of er bijvoorbeeld sprake is van een nagesprek.

De ingevulde observatieschema's van de voorstellingen zijn geanalyseerd aan de hand van een analyseplan (zie Appendix A). Het analyseplan bestaat uit vragen die zijn gebaseerd op de constructen uit het theoretisch kader. Om de toepassing van de coexistence/confrontational approach en de extended contact hypothesis in een voorstelling te analyseren werd het concept *parallellisatie* geïntroduceerd. Hiermee werd geanalyseerd

wanneer en hoe personages in de voorstellingen spreken in overeenkomsten of verschillen ten opzichte van een andere groep.

Betrouwbaarheid en validiteit

In dit kwalitatieve onderzoek werd data verzameld door middel van het observeren van twee geregistreerde theatervoorstellingen. De dataverzameling en analyse brengt een aantal mogelijke risico's voor de betrouwbaarheid en validiteit met zich mee. Een risico voor de mate van betrouwbaarheid van de observaties is de toeschouwende rol van de observator. De beleving van kunst en dus ook van een theatervoorstelling is erg persoonlijk. Het is dus onvermijdelijk dat een theatervoorstelling eigen interpretaties en gevoelens bij de toeschouwer oproept, dus ook bij de observator. De dataverzameling wordt hierdoor beïnvloed. Deze interpretaties zijn echter een aanwinst voor het onderzoek, ze kunnen namelijk bijdragen aan het begrijpen van de context van de geobserveerde situatie, mits ze bewust worden gescheiden van de andere observaties (Ritchie & Lewis, 2003).

In dit onderzoek bleek daarom enerzijds de beleving van de toeschouwer en anderzijds het observeren en analyseren van de karakteristieken van de voorstelling van belang. In eerste instantie zouden de onderzoekers de beleving van de leerlingen meenemen in het onderzoek. Gezien de coronacrisis was het niet mogelijk om de leerlingen te betrekken bij het onderzoek, daarom werd de toeschouwende rol van de observator meegenomen in het onderzoek. Het observatieschema geeft zodoende ruimte aan zowel interpretatieve en subjectieve observaties, als aan systematische en analytische observaties. Zo kon er duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen subjectieve interpretaties en zo objectief mogelijke observaties. De beleving van de observator kan verschillen van die van de leerlingen gezien de observatoren zich bijvoorbeeld in een andere leeftijdsfase bevinden. Dit heeft mogelijk invloed op de validiteit van de resultaten uit de participerende-observatie.

Ethische verantwoording

Polarisatie is een actueel probleem dat een grote rol speelt in de maatschappij. Interventies kunnen wellicht bijdragen aan de preventie ervan. Het onderzoeken van de karakteristieken van die interventies is van belang om tot nieuwe inzichten te komen voor het aanpakken van polarisatie in het onderwijs.

Beide theatergezelschappen hebben toestemming gegeven voor het bekijken en observeren van de geregistreerde voorstellingen. De observaties waren gericht op de voorstelling zelf en het publiek als geheel. Er zijn geen individuele leerlingen geobserveerd.

Resultaten

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden op welke wijze de theatervoorstellingen *De Witte Kamer* en *Bloedlink* kunnen bijdragen aan de aanpak van polarisatie in het voortgezet

onderwijs, zijn de voorstellingen geanalyseerd aan de hand van het analyseplan (zie Appendix A). De resultaten worden per voorstelling besproken en onderbouwing volgt aan de hand van verschillende citaten. De bevindingen uit de voorstelling *De Witte Kamer* zullen worden beschreven en vervolgens die uit *Bloedlink*.

Ten eerste wordt de plot van de voorstelling uiteengezet en beschreven hoe de thematiek van de voorstelling zich tot polarisatie verhoudt. Ten tweede wordt beschreven hoe verschillende groepen gerepresenteerd werden en contact maakten in de voorstelling. Ten derde wordt de parallellisatie in kaart gebracht: of er een focus ligt op overeenkomsten of verschillen tussen groepen. Ten slotte wordt beschreven hoe emoties werden getoond in de voorstelling en of de observator kon meevoelen met het verhaal en de personages.

Voorstelling 1: De Witte Kamer

Thematiek. In de voorstelling *De Witte Kamer* zagen we dat een nieuwe wet werd ingesteld: alle witte mensen moeten één euro betalen als blijk van erkenning voor de ongelijkheid die heerst in Nederland tussen witte en zwarte mensen:

A2: Het is geen boete, het is een erkenning. Het ministerie van Binnenlandse Zaken heeft vastgesteld dat mensen van kleur nog altijd gediscrimineerd worden in Nederland (...).

A: (...) Daarom wordt aan alle witte mensen gevraagd het symbolische bedrag van één euro te betalen. Als blijk van erkenning dat ze deze voordelen genieten. Het geld wordt gebruikt voor antiracismecampagnes.

Het hoofdpersonage (H) was het hier niet mee eens, ze stelde dat zij niet racistisch is. Gaandeweg kwam ze erachter dat ze geen volledig antwoord kon geven op wat racisme inhoudt en hoe wit privilege of witte onschuld werkt. We zagen een zoektocht van H naar de betekenis van racisme en haar eigen rol hierin. Uiteindelijk zag ze in dat ze vooral vanuit haar eigen positie en perspectief had gehandeld en zich niet had verplaatst in de ander. Ze betaalde de euro en bood haar excuus aan.

Groepen en contact. Er werd allereerst gekeken naar de representatie van verschillende groepen in *De Witte Kamer*, of deze groepen met elkaar in contact kwamen en hoe dit contact verliep. Uit de analyse blijkt dat er expliciet werd gesproken over verschillende groepen: de zwarte mensen, de witte mensen, de racisten en de niet-racisten. Geregeld werd er verwezen naar de eigen groep met 'wij' en de andere groep met 'jullie' of 'zij'. De personages maakten op verschillende manieren duidelijk tot welke groep zij behoren. Soms wezen personages bijvoorbeeld naar zichzelf of de ander als het over de desbetreffende groep ging of spraken uit tot welke groep zij behoren.

Gedurende de voorstelling bevroeg het hoofdpersonage haar eigen groepspositie: is zij racistisch omdat ze hoort bij het witte deel van de bevolking? In onderstaand citaat is te zien hoe H. haar groepspositie aansneed en sprak over de eigen groep met 'wij':

H: Kijk niet iedereen is een racist, bijvoorbeeld ik. Waarom moet ik dan *wel* die euro betalen? Dit is Nederland hè, niet Amerika. Hier krijgt iedereen gelijke kansen wat voor huidskleur je ook hebt. En natuurlijk, tuurlijk zijn er nog steeds racisten met idiote opmerkingen maar daarom hoeven wij toch niet te betalen als een klein groepje het verpest. Nou dat dus.

Verder bleek dat personages van verschillende groepen elkaar niet vermeden, er was veel contact. Zowel positieve interacties tussen groepen als conflicten en discussies werden getoond. Het voornaamste (morele) conflict kwam voort uit de belangrijkste vriendschap van de voorstelling: de relatie tussen het witte hoofdpersonage (H) en haar zwarte vriendje (P). H kon zich niet voorstellen dat ze racistisch is of zwarte mensen niet begrijpt omdat ze een relatie heeft met iemand die zwart is. Wat opviel is dus dat de personages beiden tot een andere groep behoren maar juist veel contact hadden in de vorm van een liefdesrelatie. Gaandeweg de voorstelling voerden ze gesprekken over het behoren tot een andere groep: "Denk je dat ik me kan voorstellen hoe het is om zwart te zijn? (H) Nee, jij niet, witte mensen niet. Ik kan me ook niet voorstellen hoe het is om wit te zijn of vrouw te zijn (P)."

Parallellisatie. Of er een nadruk lag op de overeenkomsten of verschillen tussen de eerdergenoemde groepen in *De Witte Kamer* wordt hier beschreven. Daarnaast wordt beschreven hoe en welke overeenkomsten of verschillen werden besproken. In de voorstelling werden verschillen en overeenkomsten tussen groepen en personages duidelijk in directe en indirecte vorm. De frequentie van de woorden 'wij' en 'zij' is een voorbeeld van een directe vorm maar het beschrijven van overeenkomsten en verschillen in de gesprekken van een indirecte vorm. De frequentie van de woorden 'wij' (8x) en 'zij' (5x) was beperkt in de voorstelling, en liet geen duidelijke voorkeur zien voor overeenkomsten of verschillen. Uiterlijke verschillen tussen groepen werden zichtbaar gemaakt door gelijke kleding van de personages. De indirecte vorm richtte zich zowel op verschillen als overeenkomsten in de gesprekken. Verschillen werden gezocht op het gebied van etniciteit en/of geslacht.

Zo luidde een uitspraak van een van de ambtenaren: "Witte mensen krijgen gewoon meer respect, vertrouwen en meer kansen dan mensen van kleur". Met dit voorbeeld werd benadrukt dat er ongelijkheid heerst op de arbeidsmarkt en in de samenleving. De hoofdpersoon bagatelliseerde deze ongelijkheid:

H: Wacht even zo veel voordelen heb ik niet, ik heb ook shit, ik ben hartstikke dyslectisch, veel verdriet van de scheiding van mijn ouders gehad, sta al heel lang op de wachtlijst voor een huurwoning. Laat mensen daar dan ook een boete voor betalen.

A1: Ik begrijp dat dat vervelend is, maar deze problemen heeft iedereen. Mensen van kleur net zo goed als u, maar daarnaast ook nog van hun huidskleur.

H: Oké, misschien ervaren ze dan nadelen, maar dat komt niet door mij, ik ben geen racist.

Door middel van deze reactie wilde H mogelijk benadrukken dat zij anders is en zich niet richt op verschillen tussen groepen. Ze legde vervolgens de nadruk op de overeenkomstigheid tussen groepen. Zo reageerde H op minder kansen voor gekleurde mensen door te zeggen: "wij zijn toch hetzelfde" en "we zijn allemaal mensen, iedereen heeft te maken met ongelijkheid". De andere personages deelden dit perspectief niet en gingen er tegenin door extra nadruk te leggen op de verschillen en ongelijkheden in de maatschappij. De personages leken de hoofdpersoon bewust te willen maken van de ernst van racisme en haar aan te sporen om het probleem niet enkel vanuit haar perspectief te bekijken. Halverwege de voorstelling werd een mogelijke oorzaak voor het onbegrip van de hoofdpersoon gevonden: het ontbreken van kennis over de andere groep. Zo zeiden de ambtenaren: "Je hebt last van een klassieke blinde vlek" en: "wij gaan de rechters uitleggen, wat je niet kunt zien en dus ook niet begrijpt". Middels deze uitspraak benadrukte de ambtenaren dat je eerst kennis dient te vergaren over de andere groep om zo het probleem, in dit geval racisme, te kunnen begrijpen.

Het tonen en ervaren van emoties. Ten tweede werd gekeken of er emoties en morele afwegingen werden getoond in de voorstelling en of er emoties werden ervaren door de observator. Personages toonden in meerdere situaties hun emoties, de emoties werden geregeld benoemd en soms uitgelegd. Emoties van personages werden ook op een andere manier duidelijk dan in een gesprek. Zo waren in een voice-over delen van gesprekken te horen die H eerder had gevoerd, dit waren haar herinneringen en gedachten. Naast het tonen van emoties maakten de personages ook morele afwegingen en stelden zichzelf daarbij grote vragen, zoals:

H: Blijkbaar zijn er racistische gedachten in mijn hoofd vastgeroest. Hoe kan ik nou een racist zijn als ik met jou ben? Ik heb blijkbaar geen enkel idee van wie ik ben of wat ik doe.

H: Hoe kan het nou racistisch zijn als ik het niet zo bedoelde?

De participerende observatie liet zien dat er door de observator verschillende emoties werden ervaren zoals verbazing, ongemak, sympathie en boosheid. Vaak werden dezelfde emoties ervaren als die op dat moment werden getoond door de personages. Bijvoorbeeld

toen H huilend P opbelde, voelde de observator met haar mee en ervaarde ook verdriet. Vaak werden de verschillende standpunten en de emoties op hetzelfde moment begrepen door de observator, ook in gevallen van conflict.

Niet alleen de verhalen van de personages maar ook de overkoepelende thematiek van racisme riep emoties en associaties op. De observator voelde zich machteloos tegenover een geschiedenis van racisme. Ook dacht de observator na over welke rol racisme nu speelt in de samenleving en wat het eigen aandeel daarin is.

Voorstelling 2: Bloedlink

Thematiek. In een klaslokaal met een diversiteit aan leerlingen, vond een lerares een pistool en hield de klas onder schot. Onderlinge en maatschappelijke spanningen werden zichtbaar tussen groepen en personages. Gesprekken werden gevoerd over de spanningen tussen leerlingen onderling en meermaals werd verwezen naar hoe deze spanningen spelen in de samenleving. Discussies gingen bijvoorbeeld over de machtsverhoudingen tussen mannen en vrouwen, hedendaags racisme, discriminatie, de geschiedenis van de slavernij die niet genoeg besproken wordt en je 'een Nederlander' voelen of niet.

Samengevat ging de voorstelling al deze maatschappelijke spanningen langs met de vraag hoe mensen uit verschillende groepen, met alle verschillen, kunnen samenleven. De personages hadden verschillende perspectieven op de oorzaken en mogelijke oplossingen van de genoemde spanningen. De docent benoemde dat iedereen het probleem buiten zichzelf legt:

L: (...) Als de Nederlanders het mogen zeggen dan zijn de buitenlanders het probleem en als je het aan de buitenlanders vraagt dan zijn de homo's het probleem en als je het aan de homo's vraagt zijn de bekrompen mensen het probleem en als je het aan de bekrompen mensen vraagt dan is het de jeugd van tegenwoordig en als je het aan de jeugd van tegenwoordig vraagt is het het hele *fucking* systeem. Maar heb je ooit een demonstratie gezien met een bord *ik* ben het probleem?

Middels deze uitdrukking wilde de lerares mogelijk benadrukken dat wanneer mensen de schuld niet meer buiten zichzelf leggen, er een eerste stap wordt gezet in het bespreekbaar maken van de ervaren ongelijkheid tussen groepen. Dit verwees dan ook terug naar de potentiële achterliggende vraag van de voorstelling hoe mensen uit verschillende groepen, met elkaar kunnen samenleven.

Groepen en contact. Of er verschillende groepen werden gerepresenteerd in *Bloedlink* en hoe het contact tussen deze groepen verliep wordt hier beschreven. Er werd vaak verwezen naar groepen met woorden als 'zij' en 'wij'. Vermeldenswaardig is dat

personages zichzelf niet expliciet indeelden bij een groep. Gesprekken gingen juist vaak over het *gecategoriseerd worden in* een groep op basis van gender, (dubbele) nationaliteit, huidskleur of religie. Personages ervoeren dat ze door de maatschappij en door elkaar bij een groep werden ingedeeld, zo zei Youssef: "Ik ben hier wel geboren maar ik word nooit Nederlander genoemd hoor, altijd allochtoon". Wat opviel is dat meerdere minderheidsgroepen vertegenwoordigd waren in de voorstelling.

De interacties tussen de personages verliepen vaak gespannen en mondden uit in conflicten. Er waren weinig tot geen positieve ontmoetingen of interacties zonder spanning. Tijdens deze gespannen ontmoetingen werden felle discussies gevoerd waarin elk personage zijn standpunt liet horen. Personages kregen lang de tijd in deze discussies om hun punt te maken. Voluit en met veel emotie spraken personages over ervaringen met kwesties als racisme, geloofsovertuiging, genderongelijkheid etc. Door de tijdsduur van de monologen hoorden de leerlingen elkaars perspectief en reageerden daar vervolgens op. Personage Wouter reageerde bijvoorbeeld op alle aangekaarte problematiek: "Vind je het nou gek dat ik af en toe droom van een wereld zonder gezeik, waarin we gewoon met elkaar zijn zonder dat gezeik van vrouwen, van gelovigen, van gekleurden." Zo werden gesprekken gevoerd over onderwerpen vanuit verschillende (contrasterende) perspectieven.

De spanningen tussen de leerlingen werden niet alleen zichtbaar in taalgebruik maar ook in non-verbale communicatie. De acteurs stonden vaak letterlijk op een afstand van elkaar of vlogen elkaar aan. Er waren momenten in de voorstellingen waar niet gesproken werd maar gedanst of bewogen, ook daarmee werden de spanningen in en tussen personages verbeeld.

Parallellisatie. Het contact tussen groepen kan zoals beschreven verschillend verlopen. Hier wordt beschreven hoe overeenkomsten en verschillen tussen groepen werden besproken en waar de nadruk op lag in de voorstelling *Bloedlink*. De overeenkomsten en verschillen werden ook in de voorstelling *Bloedlink* op twee manieren zichtbaar; in een directe en een meer indirecte vorm.

In de voorstelling werd frequenter gekozen voor het woord 'wij' (19x) dan 'zij' (10x), wat mogelijk duidt op een sterkere focus op overeenkomsten in plaats van op verschillen tussen personages en groepen. Ondanks de hoge frequentie van 'wij' ten opzichte van 'zij', spraken de personages in indirecte vorm meer in verschillen over groepen. Wanneer de personages over verschillen spraken verwezen ze naar spanningen tussen groepen in de samenleving. Zo werden de spanningen en verschillen tussen zwart en wit, geloofsovertuigingen, mannen en vrouwen en seksualiteit genoemd.

Y: Ik ben in Nederland geboren, maar ik word nooit Nederlander genoemd, alleen allochtoon. Heeft een moslim de joodse mensen verraden? Als een of andere gek allemaal mensen neerknalt, en van tevoren zegt dat het van de islam moet. Dan moet elke Marokkaan in het openbaar zeggen dat hij daar niks mee te maken heeft anders gaan de grenzen dicht. Maar als een Nederlander op een stel feestende mensen inrijdt, dan is het een verwarde man en moet er meer geld naar psychologen.

In bovenstaande uitspraak benoemde Y een situatie waarin verschillen tussen groepen zichtbaar zijn. Daarnaast werd de nadruk gelegd op waar deze verschillen toe leiden, namelijk ongelijkheid. Naast genoemde verschillen tussen groepen, werd er een enkele keer naar overeenkomsten gezocht in de gesprekken. Zo luidde een uitspraak over nationaliteit van de lerares naar een leerling: "Jij bent ook een Nederlander". De lerares benadrukte het woord 'ook', om mogelijk extra nadruk te leggen op deze overeenkomst.

Het tonen en ervaren van emoties. Hoe emoties werden getoond in de voorstelling en of er emoties werden ervaren door de observator in de participerende observatie wordt hier beschreven. Personages hielden monologen om hun standpunt te verdedigen en afwegingen voor keuzes en gevoelens te beschrijven. Zij gaven woorden aan emoties als woede en verdriet. Zo sprak Demelsa woedend over de invloed van de geschiedenis van slavernij en hoe weinig mensen daar kennis van hebben: "Hoe kan ik grappig doen terwijl ik leef in de ravage van 400 jaar geweld en onderdrukking (...) ik wil verandering door boos te blijven".

Er was geen sprake van publieksparticipatie. Na de voorstelling vond een nagesprek plaats tussen de acteurs, een gespreksleider en het publiek. Dit is geen onderdeel van de observatie. Op momenten dat personages een lange monoloog hielden richtten ze zich vaak tot het publiek. Het leek alsof personage Youssef een moment uit zijn rol stapte en dan ook contact maakte met het publiek: "Ik kap ermee. Het komt niet goed, het komt nooit goed. Niet als we zulke grappen blijven maken. Niet als we het cliché blijven spelen. Het zal altijd blijven bestaan omdat we eraan meedoen."

Aan het einde van de voorstelling leek het publiek op een andere manier te worden betrokken. Het personage Doc dat de gehele voorstelling gezwegen heeft sprak een concluderende tekst uit en fluisterde het laatste woord van zijn zin in het oor van de docent. Het publiek hoorde niet wat hij zei. Uit de participerende observatie bleek dat de observator hier nieuwsgierig van werd en nadacht over de invulling van deze stilte:

D: Ze is bang dat het misgaat, er een dominosteentje omvalt en dat alle opgekropte woede er in één keer uitkomt. Een langdurige burgeroorlog. Mensen gaan denken waar het is

misgegaan, hier nu bij ons. Dat de ruzies en de verschillen steeds groter werden, dat we elkaar steeds harder begonnen uit te schelden, elkaars grenzen opzochten, en het mocht want het is de vrijheid van meningsuiting. Terwijl wie heeft ooit bedacht dat je iemand pas echt leert kennen als je iemands grenzen leert kennen? Wie heeft bedacht dat het je taak is die grenzen ook op te zoeken? Het enige wat zich in geen enkele wet laat vangen, dat is.... (*fluistert in oor docent*).

Verder bleek uit de participerende-observatie dat de observator verschillende emoties zoals verbazing, verdriet en woede ervoer. De personages stonden vaak tegenover elkaar met hun opvattingen over vrijheid en respect. Opvallend was dat de observator zich kon inleven in alle personages en de verschillende opvattingen begreep. Daardoor riep het verhaal de vraag op bij de observator hoe al deze verschillende opvattingen van vrijheid naast elkaar kunnen bestaan in een samenleving. Zo werd een vertaalslag gemaakt van de geziene voorstelling naar de maatschappij.

Discussie

Op exploratieve wijze werd middels observaties onderzocht of de voorstellingen *Bloedlink* en *De Witte Kamer* potentie hebben om bij te dragen aan de aanpak en/of preventie van polarisatie in het voortgezet onderwijs. Volgens de extended contact hypothesis kan het zien van contact tussen leden van verschillende groepen namelijk zorgen voor een attitudeverbetering (Allport, 1954; Cameron et al., 2011; Wright et al., 1997). Het contact in een voorstelling kan op verschillende manieren verlopen. Een coexistence approach benadrukt overeenkomsten tussen groepen en vermijdt het conflict. De confrontational approach daarentegen focust zich op de verschillen tussen groepen en de acceptatie daarvan. Beide benaderingen dragen mogelijk bij aan de aanpak van polarisatie. Daarom werd in dit onderzoek in kaart gebracht op welke wijze de benaderingen terugkwamen en dus hoe de verhoudingen tussen groepen werden gerepresenteerd.

Voor de aanpak van polarisatie blijkt empathie essentieel, het kunnen inleven in een lid van de out-group zou namelijk bijdragen aan een meer inclusieve houding (Finlay & Stephan, 2000; Pettigrew & Tropp, 2008). Een voorstelling kan een beroep doen op het empathisch vermogen van de toeschouwer, bijvoorbeeld doordat personages morele dilemma's en verhalen delen (Baer et al., 2019; Eckloff, 2006; Giesler, 2017; Nussbaum, 1995). Dialogische empathie plaatst een kanttekening bij het enkel passief meeleven met personages, het publiek moet bewust gemaakt worden van de eigen beleving om deze kritisch te kunnen evalueren (Cummings, 2016). Via een kritisch bewustzijn, gestimuleerd door een voorstelling, worden leerlingen mogelijk bewust van polarisatie in de maatschappij

(Boal, 1979; Freire, 1968). Daarom werd onderzocht of karakteristieken die het empathisch vermogen stimuleren te herkennen waren in de voorstellingen.

Aangezien polarisatie zich kenmerkt door het vormen van groepen, is het tonen van groepen in een voorstelling van belang om te kunnen bijdragen aan de aanpak van polarisatie. In *De Witte Kamer* stond het bestaan van groepen op basis van huidskleur en de bewustwording van de ongelijkheid tussen deze groepen centraal. In *Bloedlink* werd aangekaart dat het indelen in groepen leidt tot ongelijke kansen en problemen met samenleven. Spanningen tussen klasgenoten hebben de overhand. Er kan worden geconcludeerd dat in beide voorstellingen in-groups en out-groups worden getoond en dat het ontstaan en de oorzaken van deze groepsindeling worden belicht.

De confrontational approach draagt mogelijk bij aan de acceptatie van verschillen tussen groepen en zo aan een attitudeverandering (Hammack & Pilecki, 2015). Overwegende de nadruk op verschillen en spanningen tussen groepen in *Bloedlink*, wordt gesteld dat de confrontational approach domineert. Conflicten kunnen hoog oplopen en escaleren bij een confrontational approach (Hammack & Pilecki, 2015). De conflicten in *Bloedlink* werden echter tijdens de voorstelling besproken en opgelost. Verschillen werden erkend en personages gaven elkaar de ruimte om de verschillende perspectieven toe te lichten. Opvallend is dat uit de participerende-observatie blijkt dat de observator zich ook tijdens conflicten kon inleven. Er wordt vermoed dat het tonen van de contrasterende perspectieven naast elkaar begrip opleverde bij de observator naar de out-groups. Uit verschillende onderzoeken blijkt ook dat het innemen van verschillende perspectieven, vooroordelen naar andere groepen vermindert (Vescio, Sechrist, & Paolucci, 2003; Shih, Wang, Trahan Bucher, & Stotzer, 2009). Er kan worden geconcludeerd dat de confrontational approach leidend is in *Bloedlink* en dat het tonen van de acceptatie van de verschillen tussen groepen, potentie heeft om bij te dragen aan de aanpak van polarisatie.

Uit de literatuur blijkt een nadeel van de coexistence approach het vermijden van het onderwerp polarisatie, verschillen lijken zo niet te bestaan (Hammack et al., 2014; Hammack & Pilecki, 2015; Pilecki & Hammack, 2014). *De Witte Kamer* demonstreerde echter dat er gezocht kan worden naar een gemeenschappelijke identiteit zonder verschillen te vermijden. De voorstelling liet namelijk een gezamenlijk bewustwordingsproces van de aanwezige verschillen in een intergroup vriendschap zien. De interacties verliepen wisselend, soms was er sprake van conflict, maar vaak werd het gesprek gevoerd vanuit wederzijds begrip. *De Witte Kamer* toonde dus een combinatie van benaderingen en liet zien dat de eigen groepspositie in een intergroup vriendschap kan worden bevraagd. Verschillen werden besproken zonder uit te lopen op conflicten maar ook een gemeenschappelijke identiteit

werd benadrukt, mogelijk werden de valkuilen van de benaderingen zo vermeden. Door de combinatie en het vermijden van de valkuilen van de benaderingen, is het denkbaar dat *De Witte Kamer* potentie heeft om bij te dragen aan de aanpak van polarisatie.

Het aanspreken van het empathisch vermogen van leerlingen door het tonen van morele dilemma's en persoonlijke verhalen bleek van belang bij de aanpak van polarisatie (Baer et al., 2019; Eckloff, 2006; Finlay & Stephan, 2000; Giesler, 2017; Nussbaum, 2010). Personages in beide voorstellingen deelden hun dilemma's met betrekking tot hun groepspositie met veel emotie. Opvallend is dat de morele dilemma's van de personages de thematiek van polarisatie betreffen: het behoren tot of ingedeeld worden bij een groep en spanningen tussen deze groepen. Geconcludeerd wordt dat het empathisch vermogen van leerlingen potentieel wordt aangesproken, wat van belang is voor een voorstelling om te kunnen bijdragen aan de aanpak van polarisatie.

Een dialogische vorm van empathie, waarbij het publiek van de eigen interpretatie bewust wordt gemaakt is van belang (Cummings, 2016). In de voorstellingen werden soms open vragen gesteld over het oplossen van spanningen tussen groepen, er werd dan geen antwoord gegeven. Uit de participerende-observatie bleek dat de observator dan geactiveerd werd tot het zoeken naar een antwoord. Vermoed wordt dat wellicht het stellen van vragen en het open laten voor eigen interpretatie, de toeschouwer activeert. De voorstellingen deden dus een aanzet tot een dialogische vorm van empathie. Het blijkt echter van belang dat het publiek verder geactiveerd wordt door een voorstelling, om op het geziene te reflecteren zodat de voorstelling uiteindelijk potentie heeft om polarisatie aan te pakken.

Wanneer gekeken wordt naar de representatie van verhoudingen tussen groepen, kan worden geconcludeerd dat beide voorstellingen potentie hebben om polarisatie in het onderwijs aan te pakken of te voorkomen. Groepen worden namelijk getoond en het contact wordt geïllustreerd via verschillende of (gunstige) combinaties van benaderingen. De voorstellingen belichten meerdere perspectieven en verhalen en lijken zo het empathisch vermogen aan te spreken. Om echter bij te dragen aan de aanpak van polarisatie, is het van belang dat het publiek geactiveerd wordt (Cummings, 2016) en dat een kritisch bewustzijn wordt aangewakkerd, waardoor leerlingen zich bewust kunnen worden van polarisatie in de samenleving (Freire, 1968). Geadviseerd wordt dan ook aan UNION om de mogelijkheid van het opnemen van theatervoorstellingen in educatieve programma's betreffende polarisatie, verder te verkennen. Nader onderzoek naar de potentiële educatieve functie van een voorstelling bij de aanpak en preventie van polarisatie wordt aangeraden, onderstaande limitaties en aanbevelingen geven richting aan vervolgonderzoek.

Limitaties en aanbevelingen

Binnen dit onderzoek is een aantal limitaties te noemen. Ten eerste toont het meetinstrument een aantal beperkingen. Het meetinstrument is gericht op de verbale gedragingen van personages in de voorstelling. Niettemin lijken de voorstellingen op andere creatieve wijzen groepen en spanningen te verbeelden. Met theatrale elementen als dans, kostuum, speelstijl, decor en muziek worden spanningen verbeeld. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om deze elementen een plek te geven in het meetinstrument zodat alle factoren in kaart worden gebracht. Daarnaast zullen ook nagesprekken tussen de acteurs en leerlingen moeten worden betrokken om een zo compleet mogelijk beeld te vormen van de potentie van de voorstellingen. Het in kaart brengen van meer betrokken factoren, zal namelijk bijdragen aan de validiteit van het onderzoek (Boeije, 2010; Ritchie & Lewis, 2003)

Ten tweede spelen uiteraard leerlingen een centrale rol bij de aanpak en preventie van polarisatie in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek is de beleving van de observator meegenomen in de participerende-observatie. In vervolgonderzoek is het echter van groot belang dat juist de ervaringen van de leerlingen waarbij de attitudeverbetering uiteindelijk moet plaatsvinden, worden betrokken.

Ten slotte zal vervolgonderzoek moeten plaatsvinden naar een effectieve en duurzame implementatie van voorstellingen in educatieve programma's (Daamen, 2015). Het bezoeken van enkel een voorstelling is immers een incidentele gebeurtenis. Onderzoek kan worden gedaan naar de daadwerkelijke impact en de wijze van verduurzaming, bijvoorbeeld door de voorstelling startpunt te laten zijn van meer structurele dialogen in de klas.

Referenties

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Baer, P., Salisbury, J., & Goldstein, T. (2019). Pairing verbatim theatre and theatre of the oppressed to provoke startling empathy. *The Educational Forum*, *83*, 418-431. doi: 10.1080/00131725.2019.1626961
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. New York, NY: Theatre Communications Group.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London, United Kingdom: Sage.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, *37*, 255–343. Verkregen van <https://www-sciencedirect-com.proxy.library.uu.nl/science/article/pii/S0065260105370055?via%3Dihub>
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, *62*, 469-488. doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x
- 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
- Cummings, L. B. (2016). *Empathy as dialogue in theatre and performance*. [Epub], London: Macmillan Publishers.
- Daamen, W. (2015). *Wat werkt bij het implementeren van jeugdinterventies?* Verkregen van <http://www.capj.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Wat-werkt-bij-het-implementeren-van-jeugdinterventies.pdf>
- Dekker, P., & den Ridder, J. (2014). Polarisert Nederland? In: Bovens, M., Dekker, P., & Tiemeijer, W. (red.), *Gescheiden Werelden. Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland* (103-131). Den Haag: SCP/WRR.
- Dixon, J., Durrheim, K., & Tredoux, C. (2005). Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist*, *60*, 697–711. doi: 10.1037/0003-066X.60.7.697
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: The past, present and future. *Group Processes & Intergroup Relations*, *6*, 5–21. doi: 10.1177/1368430203006001009

- Eckloff, M. (2006). Using sociodrama to improve communication and understanding. *ETC: A Review of General semantics*, 63, 259-269. Verkregen van <https://www.jstor.org/stable/42579879>
- Finlay, K. A., & Stephan, W. G. (2000). Improving intergroup relations: The effects of empathy on racial attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1720-1737. doi: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02464.x
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. New York, NY: Psychology Press.
- Giesler, M. A. (2017). Teaching note - theatre of the oppressed and social work education: Radicalizing the practice classroom. *Journal of Social Work Education*, 53, 347-353. doi: 10.1080/10437797.2016.1260503
- Hammack, P. L., Pilecki, A., & Merrilees, C. (2014). Interrogating the process and meaning of intergroup contact: Contrasting theoretical approaches. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24, 296-324. doi: 10.1002/casp.2167
- Hammack, P. L., & Pilecki, A. (2015). Power in history: Contrasting theoretical approaches to intergroup dialogue. *Journal of Social Issues*, 71, 371-385. doi: 10.1111/josi.12116
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York, NY: Routledge.
- Het Nationale Theater. (z.d.). [Beschrijving Bloedlink]. Verkregen van https://www.hnt.nl/voorstellingen/3066/DOX_i_s_m_HNTjong/Bloedlink_14_/
- Iverson, S. V., & Seher, C. (2014). Using theatre to change attitudes toward lesbian, gay, and bisexual students. *Journal of LGBT Youth*, 11, 40-61. doi: 10.1080/19361653.2014.840765
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22, 35-53. doi: 10.1080 /13540602.2015.1023027
- Lather, P. (2009). Against empathy, voice and authenticity. In A. Y. Jackson & L. A. Mazzei (Eds.), *Voice in qualitative inquiry* (pp. 17-26). London: Routledge.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2013). The contested professionalism of teachers meeting radicalising youth in their classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1053-1066. doi: 10.1080/13603116.2012.729228
- Lehmann, H. (2006). *Postdramatic theatre*. London: Routledge.

- Morling, B., Carr, D., Heger Boyle, E., Cornwell, B., Correll, S., Crosnoe, R., Freese, J. & Waters, M.C. (2018). *Research methods*. Custom edition voor Universiteit Utrecht: Norton.
- Nederlands Jeugd Instituut. (2019). *Jongeren en polarisatie: Verkenning naar polarisatie waarbij jongeren zijn betrokken en gehanteerde werkwijzen om hier mee om te gaan*. Verkregen van <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Jongeren-en-polarisatie.pdf>
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Boston, MA: Beacon.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities* (Vol. 2). Princeton, NJ: Princeton university press.
- Oxfam GB. (2006). *Teaching Controversial Issues*. Verkregen van https://www.scotdec.org.uk/aadamsbairns/files/docs/unit6/theme3/activity2/background/6.32_teaching_controversial.
- Paluck, E. L. (2010). Is it better not to talk? Group polarization, extended contact, and perspective taking in eastern Democratic Republic of Congo. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1170-1185. doi:10.1177/0146167210379868
- Parker, W.C. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan*, 86, 344-352. Verkregen van <http://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/305parkeridiocy.pdf>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90, 751. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pilecki, A., & Hammack, P. L. (2014). Negotiating the past, imagining the future: Israeli and Palestinian narratives in intergroup dialog. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 100-113. doi:10.1016/j.ijintrel.2014.08.019
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London, UK: Sage Publications.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 582-609. doi:10.1177/1741143214523007
- Shih, M., Wang, E., Trahan Bucher, A., & Stotzer, R. (2009). Perspective taking: Reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12, 565-577. doi:10.1177/1368430209337463

Sociaal en Cultuur Planbureau (2019). *Veel zorgen over toenemende spanningen*.

Verkregen van

https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_zorgen_over_toenemende_spanningen

Stephan, W. G. (2014). Intergroup anxiety: Theory, research, and practice. *Personality and Social Psychology Review*, 18, 239-255. doi:10.1177/1088868314530518

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 63, 224-237. Verkregen van

<http://www.jstor.org/stable/pdf/2695870.pdf?refreqid=excelsior:a0f2f9a65e957b264ac14a5ed849b215>

Taouanza, I., Felten, H., & Keuzenkamp, S. (2016). *Werkt het aangaan een dialoog? Onderzoek naar de effectiviteit van dialoogbijeenkomsten tegen vooroordelen en stereotyperingen*. Utrecht, Nederland: Kennisplatform Integratie & Samenleving.

Toneelgroep Oostpool. (z.d.). [Beschrijving De Witte Kamer]. Verkregen van

<https://www.toneelgroepoostpool.nl/voorstellingen/de-witte-kamer-jong/>

Universiteit Utrecht. (z.j.). *Project UNION – Utrechts Netwerk voor Inclusie in het ONderwijs*. Verkregen van <https://union.sites.uu.nl/over-project-union/>

Vescio, T. K., Sechrist, G. B., & Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33, 455-472. doi:10.1002/ejsp.163

Voci, A., & Hewstone, M. (2003). Intergroup contact and prejudice toward immigrants in Italy: The mediational role of anxiety and the moderational role of group salience. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 37-54.

doi:10.1177/1368430203006001011

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research & Practice*, 4, 1-24. Verkregen van

https://www.researchgate.net/profile/Robert_Waterson/publication/27239064_The_examination_of_pedagogical_approaches_to_teaching_controversial_public_issues_Explicitly_the_teaching_of_the_Holocaust_and_comparative_genocide/links/55a7bf6308ae35c4361319fc.pdf

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social psychology*, 73, 73-90. Verkregen van

https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Wright6/publication/232491782_The_Extended_Contact_Effect_Knowledge_of_Cross-

Group_Friendships_and_Prejudice/links/547768250cf2a961e4828a31/The-
Extended-Contact-Effect-Knowledge-of-Cross-Group-Friendships-and-Prejudice.pdf

Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review, 23*, 132-160. doi:10.1177/1088868318762647

Appendix A

Analyseplan

Thematiek - polarisatie:

- Op welke manier speelt polarisatie een rol in de voorstelling?
 - Is het hoofdthema van de voorstelling polarisatie?
 - Hoe wordt er gesproken over het onderwerp polarisatie?
 - Hoe wordt polarisatie zichtbaar in de voorstelling?
 - Worden er oplossingen aangedragen om polarisatie te voorkomen/verminderen?

Extended contact hypothesis:

- Wordt er bewustzijn aangewakkerd van vriendschappen tussen de in-group en out-group?
 - Representeren personages groepen?
 - Is er sprake van een in-/out-group?
 - Worden er intergroup vriendschappen getoond?
 - Zijn er interacties tussen de groepen? Hoe verlopen deze?
 - Hoe wordt de outgroup gepresenteerd? Is er een nadruk op de positieve of negatieve normen van de groepen?
 - Worden de kenmerken van de groepen benadrukt? Blijven de grenzen van de groepen zichtbaar?

Empathisch vermogen:

- Doet de voorstelling een beroep op het empathisch vermogen?
 - Is er een verhaal dat het publiek moet kunnen volgen?
 - Maken de personages morele afwegingen? Welke?
 - Laten personages verschillende emoties zien?
 - Is meeleven met de personages nodig om het verhaal te kunnen volgen?
 - Wordt begrip aangewakkerd voor waar emoties van personages vandaan komen?

Dialogische empathie:

- Wordt er een actieve houding gevraagd van het publiek?
- Wordt er contact gemaakt tussen acteurs en leerlingen tijdens de voorstelling?
Hoe verloopt dit contact?
- Wordt er onderling contact gemaakt in het publiek tijdens de voorstelling? Hoe verloopt dit contact?

Coexistence approach/ common ingroup identity model:

- Spreken de personages vooral in overeenkomsten tussen groepen en individuen?
- Wordt er gesproken over het zoeken naar consensus in de voorstelling?
- Worden overeenkomsten gezocht op basis van een gemeenschappelijke identiteit?
- Hoe reageren de personages op de overeenkomsten?

Confrontational approach:

- Worden er tegenstellingen getoond in de voorstelling?
- Spreken de personages vooral in verschillen tussen groepen en individuen in de voorstelling?
- Worden verschillen besproken tussen verschillende groepen in de voorstelling?
- Wordt intergroup anxiety getoond in de voorstelling?
- Hoe reageren de personages op de verschillen?

Appendix B

Operationalisering

Polarisatie	
Thematiek - polarisatie	De aanwezigheid van afstand en scherpe tegenstellingen tussen verschillende subgroepen (Dekker & Ridder, 2014; NJI, 2019).
Polarisatie is een thema in de voorstelling	<ul style="list-style-type: none"> ● Er worden woorden gebruikt als: polarisatie, tegenstelling, afstand, onbegrip, conflict, groepen, samenleving, wij-zij. ● Polarisatie wordt zichtbaar: er zijn spanningen of ruzies tussen verschillende groepen.
Polarisatie wordt gezien als een probleem	<ul style="list-style-type: none"> ● De personages vinden de tegenstellingen tussen groepen vervelend, problematisch. ● Ze zoeken naar oplossingen om polarisatie tegen te gaan in de eigen context/samenleving.
Extended contact hypothesis	Het bewustzijn van vriendschappen of het zien van interacties tussen verschillende groepen (Allport, 1954; Cameron et al., 2011).
Personages representeren groepen	<ul style="list-style-type: none"> ● De personages spreken van verschillende groepen waar zij wel of niet bij horen. ● De personages benoemen tot welke groep ze horen. ● De personages vormen groepen op basis van overeenkomstige eigenschappen. ● Het wordt duidelijk tot welke groep de personages behoren, bijvoorbeeld d.m.v. kleding, taalgebruik, uiterlijke kenmerken. ● De normen van de verschillende groepen zijn zichtbaar. ● De personages praten over hoe de verschillende groepen met elkaar omgaan of zich tot elkaar verhouden.

<p>Er zijn interacties tussen groepen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Er zijn positieve interacties of ontmoetingen tussen groepen: verschillen tussen de groepen worden besproken zonder dat daarbij spanning ontstaat. ● Er zijn vriendschappen tussen groepen of deze worden gesloten tijdens de voorstelling. ● Er worden spanningen getoond of besproken tussen groepen: er zijn ruzies, discussies, onenigheden.
<p>Empathisch vermogen</p>	<p>Stelt de toeschouwer in staat om zich in te leven in anderen en het verhaal (Baer et al., 2019; Boal, 1995; Eckloff, 2006; Giesler, 2015).</p>
<p>Het wordt beoogd bepaalde emoties op te roepen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Personages maken morele afwegingen: ze staan voor grote keuzes en bespreken/tonen hun afwegingen. Bijvoorbeeld: ze twijfelen of vriendschappen moeten worden verbroken. ● De personages tonen hun (verschillende) emoties; ze worden bijvoorbeeld boos om onrecht. ● Er wordt een verhaal getoond, er is een plot met verschillende gebeurtenissen.
<p>Er worden verschillende emoties ervaren door te toeschouwer (<i>participerend</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● De toeschouwer ervaart verschillende emoties door de voorstelling heen, bijvoorbeeld verdriet, blijdschap etc. ● De toeschouwer ervaart dezelfde emoties als die de personages tonen, bijvoorbeeld: een personage is verdrietig, de toeschouwer voelt ook verdriet. ● Het verhaal, de thematiek, roept emoties op bij de toeschouwer, bijvoorbeeld: het gevoel van onrecht wordt opgeroepen. ● De toeschouwer krijgt associaties bij wat getoond wordt. Hij/zij moet bijvoorbeeld denken aan eigen (soortgelijke) ervaringen. ● Om het verhaal/keuzes te kunnen volgen moet je je inleven in de personages.

De emoties van de personages zijn te herleiden	<ul style="list-style-type: none"> ● Het wordt zichtbaar of uitgelegd waarom personages bepaalde emoties tonen, waar de emoties vandaan komen.
De toeschouwer begrijpt waar verschillende emoties van personages vandaan komen (<i>participerend</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ● De toeschouwer begrijpt welke emotie er getoond wordt en wat de oorzaak is van de emotie. ● De toeschouwer kan benoemen welke situatie/gebeurtenis de emotie heeft getriggerd. ● De toeschouwer heeft begrip voor de oorzaak van de getoonde emotie.
Dialogische empathie	Een houding waarin het publiek actief zijn positie en reactie op verhalen blijft bevragen (Cummings, 2016).
Er wordt beroep gedaan op de deelname van het publiek	<ul style="list-style-type: none"> ● Publieksparticipatie, bijvoorbeeld: iemand wordt uit het publiek gehaald om mee te spelen, het publiek mag meebeslissen over het verloop van het verhaal, of er is sprake van een nagesprek waarin het publiek vragen kan stellen of kan meepraten over de thematiek.
Het publiek maakt onderling contact tijdens of na de voorstelling	<ul style="list-style-type: none"> ● Het publiek gaat tijdens of na de voorstelling met elkaar in gesprek over de thematiek/de voorstelling. ● Het publiek maakt onderling contact door bijvoorbeeld naar elkaar te kijken, samen te lachen of boos te worden.
De acteurs maken contact met het publiek	<ul style="list-style-type: none"> ● De personages zien het publiek: er is geen vierde wand. ● De personages praten tegen of met het publiek of maken op een andere manier contact (oogcontact, aanraken).
De toeschouwer voelt zich betrokken en geactiveerd tijdens/na de voorstelling (<i>participerend</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ● De toeschouwer is zich bewust van wat het heeft gevoeld tijdens de voorstelling. Hij/zij analyseert deze observaties en gevoelens.

<p>Coexistence approach</p>	<p>Het benadrukken van de gemeenschappelijke identiteit tussen verschillende groepen (Hammack & Pilecki, 2015; Pilecki & Hammack, 2014).</p>
<p>De overeenkomsten tussen groepen worden benadrukt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Er is contact tussen verschillende groepen, bijvoorbeeld in de vorm van een gesprek, een discussie, oogcontact. ● De personages van de verschillende groepen benoemen bij discussies en gesprekken de overeenkomsten. ● De personages gebruiken woorden die doelen op overeenkomsten tussen de verschillende groepen zoals: wij, hetzelfde, gelijkheid. ● Overeenkomstige eigenschappen worden in taal benadrukt, er wordt bijvoorbeeld benoemd dat iedereen in Nederland woont. ● De groepen zien er hetzelfde uit; ze dragen dezelfde kleding bijvoorbeeld.
<p>Intergroup anxiety - er is sprake van angst tussen de verschillende groepen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● De personages van verschillende groepen spreken hun angst of ongemak uit voor het contact maken met een andere groep. ● De personages reageren nerveus, schrikachtig, bang of bezorgd bij het zien van, of horen over de andere groep. ● De personages van verschillende groepen vermijden elkaar. ● Er is geen contact tussen de verschillende groepen.
<p>Confrontational approach</p>	<p>De verschillen tussen groepen worden expliciet benadrukt (Hammack & Pilecki, 2015).</p>
<p>De verschillen tussen groepen worden benadrukt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Er is contact tussen de verschillende groepen, bijvoorbeeld in de vorm van een gesprek, een discussie, oogcontact.

	<ul style="list-style-type: none">● De personages gebruiken woorden die doelen op verschillen tussen groepen: zij, ongelijk, anders, verschil.● De verschillen tussen groepen worden besproken, bijvoorbeeld: zij hebben een andere religie dan wij.● De groepen zien er anders uit, ze zijn bijvoorbeeld heel anders gekleed, ze praten anders.
--	--

Appendix C

Observatieschema

Observatie 1: participierend	
<i>Het schema wordt ingevuld na het zien het van de theatervoorstelling.</i>	
Empathisch vermogen	
Heb je emoties ervaren tijdens het stuk? Welke?	
Heb je op momenten dezelfde emoties ervaren als die door personages op dat moment werden getoond? Beschrijf dit.	
Heeft het verhaal en de thematiek emoties bij je opgeroepen? Welke emoties?	
Heb je tijdens de voorstelling het verhaal/de thematiek vertaald naar je eigen leven? Welke associaties kreeg je?	
Omschrijf het plot.	
Op welke manier moet je je kunnen inleven om het verhaal te kunnen volgen?	
Benoem van een aantal getoonde emoties de situatie/gebeurtenis die de emotie heeft getriggerd.	
Ervaar je begrip voor de oorzaken van deze emoties? Leg uit.	
Dialogische empathie	

<p>Ben je je tijdens de voorstelling bewust geweest van wat je voelde? Heb je deze gevoelens en observaties geanalyseerd?</p>	
---	--

<p style="text-align: center;">Observatie 2: niet-participerend</p> <p><i>De observaties worden in het schema genoteerd tijdens en vlak na het zien van de theatervoorstelling.</i></p>	
<p>Thematiek</p>	
<p>Worden er woorden gebruikt als polarisatie, tegenstellingen, afstand, onbegrip, conflict, groepen, samenleving, wij-zij? Noteer deze.</p>	
<p>Zijn er spanningen tussen verschillende groepen? Beschrijf deze.</p>	
<p>Hoe ervaren de personages deze eventuele spanningen?</p>	
<p>Zoeken de personages naar oplossingen om deze spanningen tegen te gaan?</p>	
<p>Wordt er verwezen naar soortgelijke spanningen in de samenleving?</p>	
<p>Hoe vaak wordt er verwezen naar een andere groep met het woord 'zij'?</p>	
<p>Hoe vaak wordt er verwezen naar de 'eigen' groep met het woord 'wij'?</p>	
<p>Extended contact hypothesis - groepen</p>	

Spreken de personages van verschillende groepen waar zij wel of niet bij horen?	
Benoemen de personages tot welke groep ze horen? Noteer welke personages tot welke groep behoren.	
Welke kenmerken worden zichtbaar van de verschillende groepen (kleding, taalgebruik, uiterlijke kenmerken, etniciteit)?	
Welke groepsnormen worden duidelijk?	
Hoe praten de personages over de 'andere' groep?	
Extended contact hypothesis - interacties	
Noteer positieve ontmoetingen/interacties (zonder spanning) tussen groepen.	
Welke vriendschappen zijn er tussen groepen of worden gesloten tijdens de voorstelling?	
Noteer interacties met spanning/ruzies tussen groepen.	
Welke conflicten zijn er tussen groepen?	
Empathisch vermogen	
Noteer morele afwegingen die personages maken (grote keuzes bijv.).	
Noteer een aantal situaties waar personages duidelijke emoties tonen.	

Wordt er uitgelegd/zichtbaar waarom personages bepaalde emoties tonen? Noteer een aantal situaties.	
Dialogische empathie	
Is er sprake van publieksparticipatie tijdens de voorstelling? (Bijvoorbeeld: iemand uit het publiek mag het podium op)	
Is er een nagesprek?	
Gaat het publiek tijdens de voorstelling met elkaar in gesprek over de thematiek/voorstelling?	
Maakt het publiek onderling contact (kijken, lachen etc.)?	
Zien de personages het publiek?	
Praten de personages tegen het publiek?	
Op welke andere manier maken de personages contact met het publiek?	
Coexistence approach	
Worden er woorden gebruikt die duiden op overeenkomsten tussen groepen (Bijvoorbeeld: hetzelfde)? Noteer deze.	
Zien verschillende groepen er hetzelfde uit? Noteer overeenkomsten.	

Welke overeenkomstige eigenschappen tussen groepen worden benoemd in bijvoorbeeld gesprekken?	
Hoe reageren personages op genoemde overeenkomsten?	
Spreken personages hun angst uit voor het contact maken met een andere groep?	
Reageren personages bang of bezorgd bij het zien of horen van de andere groep?	
Vermijden personages van verschillende groepen elkaar?	
Is er contact tussen verschillende groepen? (Gesprekken, oogcontact, discussies)	
Confrontational approach	
Worden er woorden gebruikt die duiden op verschillen tussen de groepen (Bijvoorbeeld: verschil, anders)? Noteer deze.	
Noteer welke verschillen tussen groepen worden besproken.	
Hoe reageren personages op genoemde verschillen?	
Zien de groepen er verschillend uit? Noteer de verschillen.	