

AUTEURS

HANNEKE FELTEN

RENÉ BROEKROELOFS

JASPER VAN DE KAMP



Kennisplatform
Integratie &
Samenleving

OKTOBER 2020

WAT WERKT IN HET VERMINDEREN VAN VOOROOEDELEN
EN DISCRIMINATIE ONDER KINDEREN OP DE BASISCHOOL?

Opgroeien zonder vooroordelen



Inhoud

Inleiding	3
Hoofdstuk 1: De ontwikkeling van vooroordelen	7
Hoofdstuk 2: Welke aanpakken werken?	13
Hoofdstuk 3: Werkt het voor ieder kind?	38
Hoofdstuk 4: Gevolgen van discriminatie onder kinderen	40
Samenvatting en conclusies	43
Aanbevelingen	49
Bijlage 1: De vraagstellers	52
Bijlage 2: Geraadpleegde experts	53
Bronnen	54

Inleiding

Steeds meer basisscholen willen aan de slag om vooroordelen, stereotypering en discriminatie aan te pakken. Dit signaleerde Kennisplatform Integratie & Samenleving (KIS) samen met een aantal partijen uit het werkveld. De vraag is alleen: hoe doe je dat dan? Wat werkt? Welke typen interventies zouden ingezet moeten worden? En op welke leeftijd kan welk type interventies worden toegepast?

Al 'baat het niet', dan schaaft het soms wel, zo weten we uit onderzoek naar (jong)volwassenen en discriminatie. Wat je op basis van intuïtie denkt dat werkt, werkt lang niet altijd en soms zelfs averechts (Felten et al., 2020). Dat betekent dat het van belang is om nauwkeurig te weten wat werkt voor wie, zodat deze averechtse effecten worden voorkomen. Daarom zijn de onderzoekers van KIS de wetenschappelijke literatuur ingedoken en hebben ze op een rij gezet wat volgens de wetenschap werkt.

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen door basisscholen gebruikt worden om na te gaan welke typen interventies zij het best in kunnen zetten en wanneer. Idealiter worden de uitkomsten van dit onderzoek gebruikt om nog een stap verder te gaan: ze te laten dienen als een onderlegger voor het ontwikkelen van een leerlijn. Met zo'n leerlijn bedoelen we een plan voor wat in welke klas van de basisschool aan de orde zou moeten komen om effectief vooroordelen en discriminatie onder kinderen te verminderen en te voorkomen.

Echter, omdat dit onderzoek alleen het in kaart brengen van de wetenschappelijke literatuur betreft, is een logisch gevolg van dit onderzoek dat wanneer er in de praktijk aan de slag wordt gegaan met de uitkomsten ervan, er ook geëvalueerd wordt in de praktijk, zodat er zicht komt op wat de noodzakelijke randvoorwaarden zijn voor het daadwerkelijk behalen van effect.

KOMEN VOOROORDELEN EN DISCRIMINATIE WEL VOOR ONDER KINDEREN?

Soms bestaat het beeld dat discriminatie en vooroordelen zaken zijn die kinderen nog bespaard zouden blijven. Kinderen zouden nog 'kleurenblind' zijn en elkaar niet beoordelen op afkomst¹ of huidskleur. Diverse studies laten echter zien dat vooroordelen en discriminatie ook al spelen onder kinderen, en dat geldt ook voor Nederland. Een voorbeeld van een onderzoek dat gedaan is in Nederland is een studie van Verkuyten en Thijs (2002a), waarbij vragenlijsten zijn uitgezet in groep 7 en 8 van de basisschool. Op basis van de gegevens van zo'n bijna 3.000 kinderen werd geconcludeerd dat kinderen met een Turkse, Marokkaanse of Surinaamse afkomst veel vaker het slachtoffer zijn van racistisch gescheld dan kinderen zonder migratieachtergrond: een op de vijf kinderen zonder migratieachtergrond meldde dit te hebben meegemaakt, terwijl dit voor kinderen met een migratieachtergrond gold voor ten minste een op de drie. Ook ervaren kinderen met een migratieachtergrond vaker uitsluiting op basis van hun afkomst. In deze studie wordt ook verwezen naar een eerdere (niet gepubliceerde) studie van dezelfde onderzoekers uit 2000, waar vergelijkbare resultaten werden gevonden.

1 We gebruiken hier de term afkomst omdat het de term is die veel in de, voor dit rapport, bestudeerde literatuur wordt gebruikt. Bovendien gaat het specifiek over discriminatie op grond van huidskleur en/of andere uiterlijke kenmerken of kenmerken van een cultuur of religie. Daardoor worden mensen door anderen gezien als behorende tot een etnische groep.

In meer recente onderzoeken is ook te zien dat discriminatie al vaak speelt op de basisschool. Onder andere in een onderzoek op 22 Amsterdamse basisscholen uit 2010 kwam dit naar voren. Het ging om discriminerend taalgebruik en discriminatie in pestsituaties op grond van huidskleur of achtergrond, religie of homoseksualiteit. Opvallend was dat leerlingen en ouders meer discriminatie ervaarden dan de leerkrachten (Van Amerongen, 2010). De Volksgezondheidsmonitor (2020) van de gemeente Utrecht laat ook discriminatie onder kinderen zien. Van de kinderen in groep 7 en 8 voelt 14% zich wel eens gediscrimineerd. In lijn met deze gegevens ziet ook de Inspectie van het Onderwijs in 2017/2018 een stijging van meldingen van discriminatie in het basisonderwijs. De absolute aantallen zijn klein, maar in vergelijking met het schooljaar 2016-2017 gaat het om een stijging van 38%. De meldingen hielden meestal verband met een etnische achtergrond (Baltussen et al., 2019).

In hoofdstuk 1 van dit rapport zal beschreven worden op welke leeftijd vooroordelen ontstaan en hoe de ontwikkeling hiervan verloopt.

WAT IS DISCRIMINATIE EN WAT ZIJN VOOROORDELEN?

Discriminatie is in Nederland bij wet verboden. Juridisch wordt discriminatie als volgt geformuleerd: 'elke vorm van onderscheid, elke uitsluiting, beperking of voorkeur, die ten doel heeft of ten gevolge kan hebben dat de erkenning, het genot of de uitoefening op voet van gelijkheid van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden op politiek, economisch, sociaal of cultureel terrein of op andere terreinen van het maatschappelijk leven, wordt teniet gedaan of aangetast'.² Naast juridische discriminatie wordt ook vaak gesproken over ervaren discriminatie. Daarvoor hoeft iemand niet per se juridisch gediscrimineerd te worden (Andriessen et al., 2014). Maar ervaren discriminatie heeft ook negatieve gevolgen, zowel voor de persoon zelf als voor de samenleving (Andriessen et al., 2020). In hoofdstuk 3 gaan we verder in op de gevolgen van discriminatie bij kinderen.

Terwijl discriminatie gaat over gedrag, gaan vooroordelen over gevoelens. Vooroordelen zijn gevoelens ten aanzien van een specifieke groep mensen en de leden daarvan, zonder dat je de mensen van deze groep hoeft te kennen (Gordijn & Wigboldus, 2013). Je voelt je bijvoorbeeld negatief over iemand, niet omdat je deze persoon kent en niet aardig vindt, maar omdat je de persoon rekent tot een bepaalde groep. De term vooroordelen wordt meestal gebruikt bij negatieve gevoelens, maar het kan ook positieve gevoelens betreffen (Gordijn & Wigboldus, 2013). De termen 'stereotypen' en 'vooroordelen' worden vaak door elkaar gebruikt, maar bij vooroordelen gaat het om iets wezenlijk anders; het gaat dan om alle kenmerken die worden toegeschreven aan mensen uit een bepaalde groep. Vooroordelen refereren naar een houding, terwijl stereotypen cognitief zijn (Gordijn & Wigboldus, 2013). Mensen zijn zich niet altijd helemaal bewust van hun vooroordelen of stereotypen; vooroordelen en stereotypen zijn deels impliciet en onbewust (Dovidio, Kawakami, Johnson, Johnson & Howard, 1997; Dovidio, Kawakami & Gaertner, 2002; Gawronski & Bodenhausen 2006; Greenwald & Banaji, 1995; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998). Het hebben van (sterke) vooroordelen vergroot de kans op discriminatie (zie o.a. Dovidio, Brigham, Johnson & Gaertner, 1996; Talaska, Fiske & Chaiken, 2008) en hetzelfde geldt voor stereotiepe denkbeelden (Amodio & Devine, 2006; Cuddy, Fiske & Glick, 2007; Talaska, Fiske & Chaiken, 2008). Zowel vooroordelen als stereotiepe denkbeelden zijn goede voorspellers voor discriminerend gedrag.

2 www.wetboek-online.nl/wet/Sr/90quater.html

Naast de begrippen discriminatie, vooroordelen en stereotypen, wordt ook vaak de term 'racisme' gebruikt. Volgens de Europese Unie, is racisme het idee of de theorie dat een bepaalde groep, op basis van huidskleur of afkomst, superieur is ten aanzien van andere groepen³. Racisme gaat zowel over het persoonlijke als het meer institutionele, zo stelt onder andere de American Psychological Association. Ook Philomena Essed beschreef in haar boek 'Understanding everyday racism' uit 1991 dat racisme zowel gaat over het macro (het structurele en culturele) als het micro. Dit onderzoek is echter gestart vanuit de wens van het verminderen van vooroordelen en stereotypen onder kinderen en het voorkomen of verminderen van discriminatie onder kinderen: dat betekent dat de nadruk ligt op persoonlijke interacties tussen kinderen. Echter in dit onderzoek houden we steeds oog voor de grotere sociale context van kinderen en het verschil in vooroordelen en discriminatie door kinderen die wat betreft afkomst tot de meerderheid behoren en kinderen die wat betreft hun afkomst of religie in de minderheid zijn.

ONDERZOEKSVRAGEN

Onze hoofdvraag is de volgende: Wat is er bekend over wat werkt om vooroordelen, stereotypen en discriminatie te verminderen en tegen te gaan onder kinderen (in verschillende leeftijdsgroepen) tussen 4 tot 12 jaar en uit verschillende (etnische en religieuze) groepen?

De deelvragen zijn:

1. Wat is er bekend over hoe en in welke mate per leeftijdsgroep vooroordelen en stereotypen zich ontwikkelen?
2. Welk type aanpakken werken om vooroordelen, stereotypen en discriminatie te voorkomen en te verminderen onder kinderen en bij welke leeftijd werken deze?
3. Onder welke voorwaarden zouden deze aanpakken kunnen werken?
4. Wat zijn de gevolgen van vooroordelen, stereotypen en discriminatie vanuit kinderen naar de kinderen op wie die vooroordelen of stereotypen betrekking hebben en/of die door andere kinderen gediscrimineerd worden?

METHODE

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er twee fases doorlopen.

De eerste fase bestaat uit een literatuurstudie die zich richt op het beantwoorden van de deelvragen. Er is gezocht op peer-reviewed artikelen in de (internationale) literatuur. Peer-reviewed houdt in dat de onderzoeken en artikelen zijn beoordeeld door vakgenoten. Daarnaast is er specifiek gezocht naar Nederlandse onderzoeken. In de selectie van literatuur is ervoor gekozen om de onderzoeken met de meeste bewijslast mee te nemen. Dit houdt in dat we waar mogelijk artikelen met een experimenteel of longitudinaal onderzoeksdesign hebben gebruikt. Bij longitudinaal onderzoek zijn er over een tijdsperiode verschillende metingen gedaan. Zo kan er een causaal verband worden gevonden. Hiermee wordt niet alleen duidelijk dat A effect heeft op B, maar ook welke richting dit effect opgaat. Bij experimenteel onderzoek wordt een interventie in de praktijk (veldonderzoek) of in een nagebootste proefsetting ('in het lab') getest op effect. Om na te gaan of het effect van de interventie echt door de interventie komt of door andere toevalligheden, wordt er vaak een controlegroep gebruikt, waar de interventie niet wordt uitgevoerd. Deze zogeheten RCT's

3 https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/racism_en

zijn in bewijslast groter dan onderzoeken waarbij geen controlegroep is gebruikt. Bij het laatste spreken we van een semi-experimenteel onderzoek. De meeste literatuur is gevonden via de zoekmachine Google Scholar. Er zijn voornamelijk Engelse zoektermen gebruikt, zoals een combinatie van 'prejudice' 'children' 'interventions', 'discrimination'. Tevens is er bij gevonden relevante literatuur gekeken door welke andere studies deze studie geciteerd is en zo zijn weer andere relevante studies op het spoor gekomen.

In de tweede fase is de literatuurstudie voorgelegd aan andere experts en professionals uit de praktijk. Dat is twee keer gebeurd: de eerste voorlopige resultaten zijn voorgelegd aan de partijen die de vraag voor dit onderzoek bij KIS hadden neergelegd; dit betrof onder meer de Anne Frank Stichting, het Meldpunt Discriminatie Regio Amsterdam en Amnesty International (zie bijlage 1 voor de namen). Op basis hiervan zijn de tussentijdse resultaten aangescherpt en zijn we verdergegaan om het onderzoek af te ronden. Een paar maanden later zijn de resultaten voorgelegd tijdens een expertmeeting met deskundigen vanuit wetenschap en praktijk (zie bijlage 2 voor de namen). De deelnemers hebben van te voren de conceptrapportage kunnen lezen. Tijdens de expertmeeting zijn de resultaten besproken en aangescherpt en zijn aanbevelingen geformuleerd.

LEESWIJZER

In het eerste hoofdstuk gaan we in op de eerste onderzoeksvraag: wat is er bekend over hoe en in welke mate per leeftijdsgroep vooroordelen en stereotypen zich ontwikkelen? In hoofdstuk 2 gaan we in op de tweede onderzoeksvraag en beschrijven we welke typen aanpakken volgens de wetenschappelijke literatuur kunnen werken om vooroordelen, stereotypen en discriminatie te voorkomen en te verminderen. Ook worden de voorwaarden (derde onderzoeksvraag) beschreven die naar voren komen uit de literatuur, waaronder deze aanpakken (of beter: typen interventies) zouden kunnen werken. In hoofdstuk 3 gaan we dieper in op of en hoe deze verschillende aanpakken uitwerken voor kinderen die wat betreft afkomst behoren tot de meerderheid (kinderen zonder migratie- of vluchtelingenafkomst) en kinderen die wat betreft afkomst in de minderheid zijn (kinderen met migratie- of vluchtelingenafkomst). In hoofdstuk 4 gaan we vervolgens in op de vierde onderzoeksvraag en beschrijven we de gevolgen van vooroordelen, stereotypen en discriminatie voor slachtoffers. We sluiten af met conclusies, gevolgd door aanbevelingen die samen met een aantal geraadpleegde experts zijn opgesteld.

Hoofdstuk 1: De ontwikkeling van vooroordelen

In dit hoofdstuk bespreken we hoe vooroordelen bij kinderen zich ontwikkelen. We zien in verschillende onderzoeken dat kinderen vanaf ongeveer 3 maanden een voorkeur ontwikkelen voor mensen met verschillende huidskleuren. Maar waardoor ontwikkelen kinderen deze voorkeuren en uiteindelijk ook vooroordelen? Hiervoor zijn twee belangrijke theoretische verklaringen.

1.1 ONTWIKKELING VAN VOOROORDELEN EN STEREOTYPEN IN LEEFTIJD

Uit verschillende internationale onderzoeken komt naar voren dat kinderen al op jonge leeftijd onderscheid maken op basis van onder meer huidskleur. Uit een experimenteel onderzoek (Sangrigoli & De Schonen, 2004) waarbij 'witte'^{4 5} kinderen van 3 maanden zwart-witfoto's te zien kregen van 'witte' en van Aziatische volwassenen, blijkt dat als de kinderen de foto's een tweede keer zien, ze de 'witte' gezichten individueel kunnen herkennen en onderscheiden, maar de Aziatische gezichten niet. Een ander experimenteel onderzoek (Bar-Haim, Ziv, Lamy & Hodes, 2006) bevestigt dit deels. In dit onderzoek werd getest of kinderen van ongeveer 3 maanden een voorkeur hebben voor gezichten vanuit hun eigen etnische achtergrond. Dit blijkt zo te zijn, mits zij ook tot de etnische meerderheid behoren in het land waarin ze wonen. Als dat niet het geval is, hebben ze geen voorkeur voor gezichten van mensen met eenzelfde etnische achtergrond.

Uit longitudinaal onderzoek van Katz en Kofkin (1997) blijkt dat kinderen van 6 maanden zich voor het eerst bewust zijn van de eigen huidskleur. In dit onderzoek kon 61% van de 'witte' kinderen op een leeftijd van 30 maanden zichzelf labelen als 'wit'; van de 'zwarte' kinderen in dit onderzoek kon 19% zichzelf labelen als 'zwart' (n= 104 Afro-Amerikaanse kinderen en n= 109 'witte' kinderen). De helft van de Afro-Amerikaanse kinderen reageerde niet op de vraag over huidskleur; de onderzoekers merkten op dat de 3-jarige Afro-Amerikaanse kinderen dit een ongemakkelijke vraag vonden. In ditzelfde onderzoek blijkt dat kinderen op de leeftijd van 30 maanden al een sterke voorkeur hebben om met leeftijdsgenoten te spelen die dezelfde huidskleur hebben. Uit ander onderzoek blijkt ook dat kinderen al op 2-jarige leeftijd raciale categorieën gebruiken (Hirschfeld, 2008) en in andere onderzoeken wordt uitgegaan van 3 jaar (Aboud & Amato, 2001; Cristol & Gimbert, 2008).

Kinderen kunnen dus al op zeer jonge leeftijd, mogelijk al als peuter, een onderscheid maken tussen mensen van verschillende afkomst en daarop volgt ook het hebben van een voorkeur voor de ene of de andere groep: in de leeftijd van 5 tot 7 jaar is er vaak al sprake van vooroordelen op basis van etniciteit (zie o.a. Aboud & Amato, 2001; Cristol & Gimbert, 2008). Hiermee wordt bedoeld dat kinderen op basis van overtuigingen

-
- 4 Bij het beschrijven van een onderzoek, gebruiken we zo veel mogelijk de termen die ook door onderzoekers worden gebruikt. De ene keer gaat het dan bijvoorbeeld over 'witte' en 'zwarte' kinderen en een andere keer over kinderen uit 'minderheidsgroepen' of kinderen van migranten- of vluchtelingenafkomst. We blijven in onze beschrijving zo dicht mogelijk bij de beschrijving van de onderzoekers van het betreffende onderzoek.
- 5 Omdat 'rassen' onder mensen niet bestaan en het hier een sociale constructie betreft, zetten we ook de termen 'wit' en 'zwart' tussen aanhalingstekens, om aan te geven dat dit niet letterlijk slaat op verschillen tussen 'witte' en 'zwarte' mensen (zie o.a. Saini, 2019).

en/of gevoelens mensen op grond van hun etniciteit negatief evalueren. Dit kan leiden tot discriminerend gedrag. Denk hierbij concreet aan het uitsluiten en pesten van andere kinderen (Aboud et al., 2012).

1.1.1 Cultureel onderscheid maken

Ook in situaties dat er geen duidelijke verschillen zijn in huidskleur (denk bijvoorbeeld in Nederland aan kinderen van Turkse afkomst en kinderen zonder migratieachtergrond) en het onderscheid maken tussen de ene en de andere groep dus complexer is, leren kinderen al jong onderscheid maken tussen de ene en de andere groep. Uit onderzoek van Taylor, Dautel en Rylander (2020) in Macedonië was te zien dat 6-jarigen al precies wisten welk symbool hoorde bij welke groep. In Noord-Ierland had al ongeveer de helft van de 3-jarigen een bewustzijn van de culturele verschillen tussen de verschillende groepen (Connolly, Smith & Kelly, 2002; Connolly, Kelly & Smith, 2009). In dat laatste onderzoek viel het de onderzoekers op dat kinderen al duidelijk de symbolen van de groepen herkenden, zonder eigenlijk goed te weten waarom; op 6-jarige leeftijd had pas een derde van de kinderen een duidelijke culturele identiteit (Connolly et al., 2009). In Israël konden Joodse kinderen in de leeftijd van 2½ à 3 jaar vaak al Joodse mensen van Arabische mensen onderscheiden en konden ze zelfs een tekening maken van hoe 'de Arabier' eruit zou zien (Bar-Tal, 1996).

1.1.2 Vooroordelen en discriminatie op de basisschool

Er zijn in Nederland ook een aantal onderzoeken gedaan naar de vooroordelen van en discriminatie door kinderen op basisscholen. Uit de monitor sociale veiligheid op basisscholen blijkt dat docenten soms incidenten zien tussen wat genoemd wordt 'allochtone' en 'autochtone' leerlingen, maar niet gemeten is in hoeverre er sprake is van vooroordelen en discriminatie (Nelen et al., 2018). Er zijn wel andere onderzoeken die hier een beeld van geven. Uit onderzoek van Verkuyten en Thijs (2002a) onder meer dan 3000 kinderen in Nederland komt naar voren dat discriminatie vaker kinderen van migratieachtergrond treft. Zo heeft een op de vijf kinderen zonder migratieachtergrond te maken gehad met racistisch schelden, terwijl het bij kinderen van Surinaamse, Turkse en Marokkaanse afkomst hierbij ging om een op de drie kinderen. Dit bleek samen te hangen met behoren tot de meerderheid of tot de minderheid: wanneer kinderen van een bepaalde groep duidelijker in de minderheid waren, werden ze vaker uitgescholden. Dat gold zowel voor kinderen met als zonder een migratieachtergrond (Verkuyten & Thijs, 2002a). Uit onderzoek van Verkuyten, Thijs en Sierksma (2014) onder meer dan 800 Nederlandse kinderen zonder migratieachtergrond in de leeftijd van 8 tot 13 jaar, bleken deze kinderen in een fictief scenario een kind van Turkse afkomst leuker te vinden wanneer deze aangaf niet meer Turks te willen zijn en minder leuk wanneer deze aangaf behalve Nederlands zich ook Turks te voelen en later een hoofddoek te willen dragen. Bij kinderen van Chinese afkomst maakte het voor de kinderen zonder migratieachtergrond minder uit of deze vasthield aan de eigen cultuur of niet (Verkuyten et al., 2014). Kinderen hebben dus niet alleen vooroordelen, ze maken daarbij ook nog een onderscheid tussen de ene en de andere groep. Dat komt ook naar voren uit een kleiner onderzoek onder Nederlandse kinderen van Verkuyten en Kinket uit 2000. De 231 onderzochte kinderen (zonder migratieachtergrond) uit groep 7 en 8 bleken een soort 'etnische hiërarchie' te hanteren: bij voorkeur gingen ze om met anderen die ook geen migratieachtergrond hebben, daarna met mensen afkomstig uit Suriname en Indonesië en daarna pas met mensen afkomstig uit Joegoslavië, Turkije of Marokko. Dit hing onder meer af van de mate van vooroordelen die ze hadden ten aanzien van deze groep, maar ook met de klas waar ze in zaten: de kinderen gingen minder uit van een 'etnische hiërarchie' als er minder kinderen zonder migratieachtergrond in hun klas zaten (Verkuyten & Kinket, 2000). Deze resultaten komen overeen met de resultaten van een zeer recent onderzoek onder 140 Nederlandse kinderen zonder migratieachtergrond van 6 tot 8 jaar met een relatief hoogopgeleide moeder (De Bruijn, Amoureux, Emmen & Mesman, 2020): ook hier was te zien dat de kinderen een voorkeur aangaven voor het omgaan met 'witte' kinderen, daarna met

kinderen met een donkere huidskleur en daarna met kinderen met een 'islamitisch uiterlijk'. Ook gaven ze vaker aan niet te willen omgaan met kinderen met een 'islamitisch uiterlijk', gevolgd door kinderen met een donkere huidskleur (De Bruijn et al., 2020). Dit komt overeen met onderzoek van Fortuin, Van Geel, Ziberna en Vedder uit 2014 onder bijna 300 kinderen uit groep 8 op multiculturele scholen: in kaart werd gebracht welke kinderen bevriend waren en omgingen met welke andere kinderen en kinderen bleken met name om te gaan met kinderen met dezelfde etnische achtergrond.

Geconcludeerd kan worden dat kinderen in de basisschoolleeftijd in Nederland al duidelijke voorkeuren hebben met welke kinderen ze willen omgaan op grond van afkomst en dat ze dus ook kinderen op afstand houden vanwege hun afkomst of religie. Dit anders behandelen van mensen vanwege factoren zoals afkomst en religie wordt discriminatie genoemd.

1.1.3 Afname van vooroordelen?

Er zijn verschillende aanwijzingen dat vooroordelen onder kinderen ook weer kunnen verminderen of in ieder geval minder expliciet worden. 'Witte' Canadese kinderen werden in een onderzoek van Doyle en Aboud (1995) een paar jaar gevolgd: van de kleuterklas (5 jaar) tot de derde klas (8 jaar). Het bleek dat hun vooroordelen in de kleuterklas erg sterk waren en minder werden naarmate ze ouder werden. Als ze iets ouder waren, zagen ze meer verschillen tussen mensen van verschillende huidskleuren of afkomst en meer overeenkomsten tussen mensen die van elkaar verschilden in huidskleur of afkomst. Wel bleven de kinderen een sterkere voorkeur houden voor 'witte' mensen en een sterker negatief beeld van 'zwarte' mensen (Doyle & Aboud, 1995). Het maakt hierbij wel uit of het gaat om kinderen uit de meerderheids- of de minderheidsgroep: kinderen uit de meerderheidsgroep hebben in de leeftijd van 3 tot 5 à 7 jaar juist sterke vooroordelen ten aanzien van kinderen uit de minderheidsgroepen en deze nemen af tussen de 8 en 10 jaar, zo blijkt uit een meta-analyse van Beelmann en Heinemann (2014). Bij kinderen uit minderheidsgroepen ontstaan die vooroordelen eventueel pas later, maar worden ze ook niet minder. Dat heeft er mogelijk mee te maken dat ze ervaringen opdoen als slachtoffer van discriminatie (Beelmann & Heinemann, 2014).

In een studie van Augoustinos en Rosewarne (2001) onder 'witte' Australische kinderen van 5 tot 6 jaar en van 8 tot 9 jaar werd niet gevonden dat vooroordelen afnamen met de leeftijd. Maar wel werd gevonden dat de kinderen van 5 tot 6 jaar geen onderscheid maakten tussen de stereotypen die ze kenden en wat ze zelf vonden. De 8- tot 9-jarigen konden dat wel en van hen konden sommigen benoemen wat het stereotype was en aangeven dat ze hier zelf anders over dachten. Ditzelfde patroon was te zien in een studie van Enesco, Navarro, Paradela en Guerrero (2005) onder Spaanse kinderen: de jongste kinderen (7 jaar) waren het gemiddeld vaker eens met de stereotiepe beelden dan de wat oudere kinderen.

Dat vooroordelen mogelijk minder worden geuit als kinderen groter worden, hoeft niet te betekenen dat die vooroordelen verdwenen zijn. Kinderen kunnen al op jonge leeftijd vooroordelen onderdrukken als ze merken dat die niet horen / niet mogen in een bepaalde context. Als kinderen ouder worden, kunnen zij normen ook gaan internaliseren en gaan zij minder expliciet vooroordelen laten zien (Rutland, A., Cameron, Milne, McGeorge, 2005; Rutland et al. 2007). Kinderen worden zich dan ook meer bewust van hun vooroordelen en leren hun bevooroordeelde reacties (deels) te controleren (Cameron, Rutland, Brown, 2007).

1.2 VERKLARINGEN

Er zijn verschillende verklaringen waarom vooroordelen en stereotypen zich al op jonge leeftijd bij kinderen laten zien en waarom deze door de jaren heen kunnen veranderen.

1.2.1 Geleerd door imitatie

De sociale leertheorie is oorspronkelijk ontwikkeld door Bandura (1977) en toegepast op het ontwikkelen van vooroordelen door Allport (1954). Volgens deze theorie leren kinderen vooroordelen doordat ze zien dat die in hun omgeving een rol spelen: dit observeren ze en gaan ze imiteren. Dit is vooral het geval als de vooroordelen worden geuit door rolmodellen zoals ouders. Vanuit de imitatie worden de vooroordelen onderdeel van hun eigen overtuigingen van hoe ze met mensen omgaan. Dit wordt versterkt door wat ze zien in hun omgeving. Kinderen kunnen het idee krijgen dat ongelijkheid naar huidskleur normaal is (Beneke, Park & Taitingfong, 2019). In boeken is er bijvoorbeeld een 'overrepresentatie' van 'witte' mensen; de meeste kinderen en volwassenen in boeken zijn 'wit'. Dit kan het beeld geven dat 'witte' kinderen superieur zijn (Beneke et al., 2019).

Het is duidelijk dat ouders invloed hebben op hoe kinderen denken over mensen van een andere afkomst. Uit een meta-analyse blijkt er een overeenkomst te bestaan tussen de houding van ouders ten aanzien van andere etnische groepen en die van hun kinderen. Maar ook leeftijdsgenoten hebben veel invloed op hoe kinderen naar andere groepen kijken (Degner & Dalege, 2013). Maar of dit komt doordat kinderen hun ouders en hun leeftijdsgenoten imiteren, is niet bewezen.

1.2.2 Cognitieve benadering

De cognitieve ontwikkelingstheorieën kunnen verklaren hoe kinderen zich cognitief ontwikkelen en ook hoe vooroordelen bij kinderen ontstaan. Volgens deze benadering wordt de houding van kinderen ten opzichte van een andere etniciteit bepaald door wat ze cognitief (qua denkniveau) kunnen. Zo kunnen heel jonge kinderen volgens deze theorie mensen nog niet zien als verschillende individuen, wat vooroordelen in de hand werkt. Ze maken onderscheid tussen mensen op heel basale, oppervlakkige kenmerken, waardoor verschillen tussen groepen mensen uitvergroot worden (Levy & Hughes, 2009). Als we kijken naar de ontwikkelingsstadia van Piaget, zien we dat kinderen in de pre-operationele fase (2-7 jaar) moeite hebben om mensen in te delen in meer dan één categorie. Als iemand niet voldoet aan die ene categorie, onthouden kinderen dit minder goed. Hierdoor zullen deze kinderen sneller in stereotypen denken. Als er tegenovergestelde (counter) stereotypen aan deze kinderen worden gepresenteerd, onthouden ze die minder goed, omdat ze deze eigenschappen niet toeschrijven aan de (etnische) groep waartoe het individu behoort (Bigler & Liben, 1993).

1.2.3 Sociale identiteitstheorie

Een andere verklaring die wordt gegeven voor het ontwikkelen van vooroordelen komt uit de sociale identiteitstheorie. De 'social identity theory' van Tajfel en Turner uit 1986 stelt dat sociale identiteit wordt afgeleid van groepslidmaatschap, ofwel de groepen waartoe iemand behoort. Dat kan bijvoorbeeld de sekse, afkomst of sociale klasse zijn, maar ook het sportteam (zie ook Brown, 2000). Volgens Turners theorie van zelfcategorisatie leidt dit tot het categoriseren van jezelf, tot het accentueren van overeenkomsten met de eigen categorie en het accentueren van de verschillen met andere relevante categorieën (Doosje, Spears, Ellemers & Koomen, 1999; Gaertner, Dovidio, Banker, Houlette, Johnson & McGlynn, 2000; Wenzel, Mummendey & Waldzus, 2008). Onder meer Turner en Reynolds (2001) spreken met betrekking tot dit categoriseren over een intergroup en outgroup, ofwel een wij en een zij. Giddens (1991) noemt dit proces othering. Hiermee wordt het proces van identiteitsvorming bedoeld waarbij je de ander 'nodig' hebt om

jezelf te positioneren en uiteindelijk te categoriseren. Op deze manier ontstaat er vrijwel automatisch een dichotomie tussen de verschillende classificaties. En mensen zijn geneigd om andere groepen mensen negatiever te beoordelen en de eigen groep positiever. Dit zorgt namelijk voor een positiever gevoel, een beter zelfbeeld en meer zelfvertrouwen (Levy & Hughes, 2009). Dit indelen in categorieën, in verschillende groepen, leidt dus tot vooroordelen, zonder dat er zelfs sprake is van bijvoorbeeld competitie tussen de groepen (Gaertner et al., 2000).

Een beroemd experiment uit de vorige eeuw, van Sherif (1961), laat dit zien. In dit experiment – ‘The Robbers Cave experiment’ – ging een aantal 12-jarige jongens uit Oklahoma met elkaar op zomerkamp. Direct bij aankomst werden ze ingedeeld in twee groepen, zonder zelfs te weten dat er nog een andere groep was. Ze bleven één week strikt gescheiden van elkaar. De bedoeling van het experiment was om via competitie eerst vooroordelen te vergroten en daarna door samenwerking deze weer te verminderen. Maar nog voordat de competitie begon, bleek dat het indelen in groepen zelf al had geleid tot het positiever denken over de eigen groep en negatiever over mensen uit de andere groep.

Alain van Hiel, hoogleraar sociale psychologie, concludeert op basis van onder meer dit onderzoek in zijn boek *Iedereen racist* (2016) dat alleen al de aanwezigheid van een andere groep, zelfs zonder enige vorm van competitie tussen de groepen, eigenlijk vanzelf zorgt voor onverdraagzaamheid en discriminatie. Alleen al het onderscheid maken tussen twee groepen leidt dus vaak al tot discriminatie (Van Hiel, 2016). In een artikel van Kawakami, Amodio en Hugenberg (2017) waarin bestaande literatuur over dit onderwerp wordt samengevat, wordt een vergelijkbare conclusie getrokken: zodra we een ander categoriseren als behorende tot een bepaalde groep, vormen onder meer vooroordelen en stereotypen de reactie naar die ander.

1.2.4 Ontwikkeling van de moraal

Een andere ontwikkeling bij kinderen die verband houdt met de ontwikkeling van vooroordelen, is de ontwikkeling van een moraal. Als kinderen alleen moreel zouden redeneren, zouden ze geen andere kinderen uitsluiten op basis van hun huidskleur, maar toch wordt dit door kinderen wel gedaan. Het ‘sociaal domeinen model’ van Killen en Stangor (2001) geeft hiervoor een verklaring. Volgens dit model beoordelen kinderen anderen op basis van de context waarin ze zich begeven. Deze context beïnvloedt hun manier van denken en oordelen. Het gaat daarbij om drie verschillende manieren van beredeneren: moreel, conventioneel en psychisch. Moreel gaat over rechtvaardigheid, rechten en iemand anders’ welvaart. Conventioneel heeft onder andere te maken met normen, tradities en regels. Psychisch gaat over de eigen voorkeur voor mensen. Als kinderen wordt gevraagd of ze het goed vinden dat een kind op basis van huidskleur niet mee mag doen, dan vinden ze dit niet goed (moreel beredeneerd), maar als de groepsnorm dit wel goedkeurt, gaan ze hierin mee (conventioneel beredeneerd). Ook persoonlijke voorkeur gaat boven het moreel beredeneren (Levy & Hughes, 2009). Moreel beredeneren, bijvoorbeeld dat het niet goed is anderen te slaan of iemand uit te sluiten op basis van gender, kunnen kinderen vanaf ongeveer 4½ jaar (Theimer, Killen & Stangor, 2001). De groepsnorm wordt vanaf de leeftijd van 7 jaar alleen nog maar belangrijker (Killen & Stangor, 2001).

1.3 SAMENVATTING

Peuters weten al onderscheid te maken op grond van afkomst. Het gaat dan niet alleen om huidskleur, maar ook om culturele afkomst. De voorkeur om met kinderen uit ‘de eigen groep’ te spelen, zien we dan ook al op de peuterleeftijd. Kleuters hebben vaak juist sterke vooroordelen. Gedurende de basisschool kunnen deze vooroordelen weer iets afnemen, maar de vooroordelen worden niet vanzelf weer uitgewist.

Uit onderzoeken op Nederlandse basisscholen komt ook naar voren dat vooroordelen en discriminatie geen uitzondering zijn.

Een verklaring voor vooroordelen bij kinderen, is dat vooroordelen en discriminatie door kinderen worden gezien bij volwassenen (met name ouders) en leeftijdsgenootjes en dat dit door kinderen wordt overgenomen. Een andere, aanvullende, verklaring is dat kinderen zich nog cognitief ontwikkelen en dat heel jonge kinderen andere mensen nog niet als verschillende individuen kunnen zien, wat vooroordelen in de hand werkt. En vanuit de sociale identiteitstheorie is de verklaring dat kinderen hun identiteit ontwikkelen door het horen bij een groep en het maken van onderscheid met andere groepen; de eigen groep wordt beter gevonden en dat geeft het individu meer zelfvertrouwen. Tot slot zijn er verklaringen vanuit de ontwikkeling van de moraal, waaruit blijkt dat het voor kinderen moeilijk kan zijn om moreel te handelen onder groepsdruk.

In het volgende hoofdstuk, de kern van dit onderzoek, bespreken we wat er aan deze vooroordelen en discriminatie onder kinderen gedaan kan worden.

Hoofdstuk 2: Welke aanpakken werken?

In het vorige hoofdstuk is beschreven dat kinderen al op jonge leeftijd vooroordelen ontwikkelen en zijn hiervoor verschillende verklaringen gegeven. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de vraag hoe vooroordelen onder kinderen verminderd zouden kunnen worden; bewezen effectieve aanpakken vanuit de wetenschappelijke literatuur worden op een rij gezet. De eerste vier aanpakken komen allemaal voort uit de contacttheorie: de theorie die stelt dat door mensen te leren kennen die 'anders' zijn dan jij, vooroordelen verminderd kunnen worden. De andere aanpakken hebben weer andere invalshoeken. Deze aanpakken hoeven niet los te worden gezien van elkaar, maar kunnen elkaar juist aanvullen.

2.1 CONTACTTHEORIE: ONTMOETING

De contacttheorie (Allport, 1954) verklaart dat vooroordelen verminderen wanneer mensen die van elkaar verschillen in bijvoorbeeld afkomst, elkaar ontmoeten. Bij positief contact krijgen ze een positiever beeld van de andere persoon. Als die persoon uit een andere groep komt, vormen ze zich op die manier vaak niet alleen een positiever beeld van deze persoon, maar zelfs van de hele groep waartoe ze deze persoon rekenen, zo is de theorie van Allport. Deze theorie heeft een sterk bewijs. In een veel geciteerde en omvangrijke meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) zijn 515 studies tegen het licht gehouden, met daarin onder meer gerandomiseerde experimenten met een controlegroep. In 94% van de gevallen werden vooroordelen verminderd door het contact met mensen uit de andere groep. In een review van Paluck en Green (2009) naar wat werkt om vooroordelen te verminderen, wordt de contacttheorie genoemd als een van de weinige methoden die op dit punt echt effectief lijkt te zijn.

Uit een systematische review van Aboud (et al., 2012) naar wat werkt om vooroordelen bij kinderen te verminderen, komt naar voren dat contact een goede manier is om de attitudes van kinderen te veranderen. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om contact tussen 'witte' en 'zwarte' kinderen. Dit geldt met name voor kinderen die behoren tot de etnische meerderheid, wat in onderzoeken meestal 'witte' kinderen zijn. Ditzelfde komt uit een meta-analyse met betrekking tot kinderen onder de 18 jaar door Beelmann en Heinemann (2014). Zij vergelijken de verschillende aanpakken en komen tot de conclusie dat de contacttheorie het best werkt, samen met methodes die gericht zijn op inleving en empathie (zie paragraaf 2.3). Ook in een meta-analyse van Tropp en Prenovost (2008) komt de contacttheorie naar voren als effectief, ook op de lange termijn.

Dit betekent dus dat kinderen die opgroeien in een omgeving met kinderen van verschillende afkomst, vaak minder vooroordelen hebben dan kinderen die opgroeien in een homogene omgeving. Er zijn verschillende studies die dit aantonen, zoals die van McGlothlin en Killen uit 2010. Maar er zijn ook diverse experimentele studies en longitudinale studies op grond waarvan effect kan worden vastgesteld. Zo blijkt uit een longitudinale studie van Feddes, Noack en Rutland (2009) dat contact in de vorm van vriendschap, de houding van Duitse kinderen zonder migratieachtergrond naar kinderen met een Turkse achtergrond positief beïnvloedde. Andersom was de houding van kinderen met een Turkse achtergrond naar de kinderen zonder migratieachtergrond niet positiever geworden. Dit komt waarschijnlijk doordat kinderen die tot een minderheidsgroep behoren al minder vooroordelen hebben over de meerderheidsgroep dan andersom.

In deze studie is op meerdere momenten de houding van de kinderen gemeten, zodat met zekerheid kan worden vastgesteld dat er over een tijdsperiode verandering optreedt (Feddes, Noack & Rutland, 2009).

Uit een experimentele studie van Berger, Benatov, Abu-Raiya en Tadmor (2016) in Israël komt naar voren dat contact zelfs kan werken in conflictsituaties. De leeftijd van de kinderen wordt niet genoemd, maar er wordt beschreven dat het gaat om de derde en vierde klas van de basisschool, dus mogelijk groep 5 en 6 voor Nederlandse begrippen. Het programma bestond uit direct contact, informatie en instructie over respect voor de ander en het trainen van compassie voor zichzelf en de ander, gericht op het vergroten van empathie. Het betrof een uitgebreid programma: alleen al het onderdeel rond empathie bestond uit acht lessen. In deze lessen leerden de kinderen zich inleven in een ander en empathisch reageren. Deze lessen werden opgevolgd door twaalf lessen waarin Israëlische en Palestijnse leerlingen elkaar ontmoetten en samenwerkten op het gebied van muziek, kunst en bewegen. Direct na de interventie bleken van de kinderen die hadden meegedaan in dit programma (in vergelijking met de controlegroep) de vooroordelen te zijn verminderd. Opvallend was dat dit effect zelfs vijftien maanden later nog te zien was. Dit terwijl gedurende die vijftien maanden er een bloedig conflict uitbrak tussen Israël en de Palestijnen (Berger et al., 2016). Ook uit een andere experimentele studie van deels dezelfde auteurs komt een positief effect naar voren van de contacttheorie (Berger, Brenick, Lawrence, Coco & Abu-Raiya, 2018; Berger, Abu-Raiya & Gelkopf, 2015).

Het is goed nieuws dat vooroordelen bij kinderen door contact verminderd worden. Maar kinderen ontwikkelen ook meer sociale competenties als ze bevriend zijn met kinderen met een andere achtergrond. Door deze vriendschappen wordt ook het zelfvertrouwen van kinderen vergroot en het is goed voor hun welzijn en weerbaarheid. Deze kinderen zijn vaak populairder en hebben meer potentie voor leiderschap (Turner & Cameron, 2016).

VOORWAARDEN

Vriendschap

De contacttheorie werkt met name als het gaat over het sluiten van vriendschappen, zo komt naar voren uit de meta-analyse van Beelmann en Heinemann (2014). Ook uit een studie van Feddes, Noack en Rutland (2009) komt naar voren dat vriendschappen tussen Duitse en Turks-Duitse kinderen zorgt voor minder vooroordelen bij de Duitse kinderen. Uit een experimentele studie blijkt dat het belangrijk is dat in de vriendschap persoonlijke of intieme informatie wordt gedeeld, dat er sprake is van enige mate van zelfonthulling. Hoe meer er in een vriendschap gedeeld wordt, hoe beter de houding wordt tegenover de andere groep. Dit komt omdat de kinderen door het delen van persoonlijke informatie sneller empathie voor elkaar tonen en zich in elkaar verplaatsen (zie ook paragraaf 2.3 over inleving en empathie) (Turner, Hewstone & Voci, 2007). Het delen van die persoonlijke of intieme informatie is belangrijk in een vriendschap, zeker als kinderen ouder worden (Aboud, Mendelson & Purdy, 2003).

Dat het bij vriendschap gaat om een intieme band waarbij je elkaar kan vertrouwen, komt ook naar voren uit een studie van Grütter en Tropp (2019) onder kinderen tussen de 7 en 13 jaar: te zien was dat vooroordelen met name werden verminderd door vriendschappen waarbij men het gevoel had elkaar te kunnen vertrouwen. Dit bleek belangrijker dan samen dingen doen op school.

Bereid zijn tot zelfonthulling

Aansluitend bij het gegeven dat het moet gaan om een vriendschap waarbij men elkaar kan vertrouwen, is ook de bereidheid om een geheim te vertellen over jezelf of een probleem te delen met een ander, een

voorspeller voor het aangaan van een vriendschap met een kind van een andere afkomst. Dit komt naar voren uit de eerdergenoemde studie van Turner, Hewstone en Voci (2007). Vergelijkbare resultaten komen uit een Servische studie onder kinderen van ongeveer 10 jaar die contact hadden met Roma kinderen: ook hier was de bereidheid tot zelfonthulling een verklaring voor een positievere houding naar Roma kinderen, die samenhang met het contact met Roma kinderen (Žeželj, Jakšić & Jošić, 2015).

Vertrouwen in eigen kunnen

Er is een grotere kans dat kinderen een vriendschap aangaan met een kind van een andere afkomst, als ze er vertrouwen in hebben dat dit goed zal gaan, zo wordt gesteld in een artikel van Turner en Cameron (2016) op basis van literatuuronderzoek. Turner en Cameron verwachten dat dit het geval is wanneer (1) de angst voor de andere groep minder is, (2) een positieve houding ten aanzien van de andere groep en contact wordt gepromoot, (3) positieve sociale normen worden gepromoot en er een positief schoolklimaat is, (4) er sprake is van een gedeelde identiteit; het idee niet veel van elkaar te verschillen, en (5) de kinderen beschikken over cognitieve vaardigheden zoals empathie en inlevingsvermogen. In dat geval verwachten deze onderzoekers dat de kinderen meer klaar zijn voor contact. Dit zijn dus aspecten waar scholen op in kunnen zetten om het contact tussen kinderen van verschillende afkomst te verbeteren.

In een studie van Bagci (et al., 2019) is dit getest onder kinderen in de leeftijd van 7 en 8 jaar. Het blijkt inderdaad dat vertrouwen in zichzelf om een vriendschap aan te kunnen gaan met een kind van een andere afkomst, een voorspeller is van een hogere kwaliteit van vriendschap tussen kinderen van verschillende afkomst. Vertrouwen in eigen kunnen bleek onder meer gevormd te worden door (1) eerdere ervaringen met contact, (2) het niet hebben van angst voor 'de ander' en (3) gezien hebben dat kinderen uit de eigen groep ('ingroup') al goed contact hebben met kinderen uit de andere groep ('indirect contact'). Het vertrouwen in jezelf dat je een vriendschap aan kan gaan met iemand van een andere afkomst past in het concept 'eigen effectiviteit' van Bandura (1997); het vertrouwen dat je in eigen kunnen.

Angst verminderen

Uit een longitudinale studie onder jongeren (van gemiddeld 14 jaar) zien we dat de positieve effecten van vriendschap tussen 'wit' en 'zwart' verklaard konden worden door het verminderen van angst en vooral de toename van empathie (Swart, Hewstone, Christ & Voci, 2011). Ook in diverse studies onder volwassenen zien we dit terug (Pettigrew & Tropp, 2008)). Bij kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar is dit minder onderzocht, maar in een studie van Turner, Hewstone en Voci (2007) onder kinderen van gemiddeld 10 jaar zien we dat de afname van angst een verklaring vormt voor het verminderen van vooroordelen door het aangaan van een vriendschap. Dat de vermindering van angst een verklaring vormt voor het effect van contact, komt ook uit de eerdergenoemde Servische studie over contact tussen niet-Roma en Roma kinderen (Žeželj, Jakšić & Jošić, 2015). Ook zorgt minder angst ervoor, zoals hierboven is beschreven, dat er meer vertrouwen is in het eigen kunnen (Bagci et al., 2019).

Samenwerking actief stimuleren

Niet alle contactinterventies hebben succes; volgens een review van Skinner en Meltzoff (2019) komt dat onder meer omdat niet alle contactinterventies gestructureerd zijn en samenwerking stimuleren. Dat is wel nodig om te komen tot minder vooroordelen (Skinner & Meltzoff, 2019). Kinderen van verschillende afkomst die bij elkaar in de klas zitten, gaan namelijk lang niet altijd vanzelf met elkaar spelen. Dit blijkt ook uit een studie over contact tussen Roma en niet-Roma kinderen in Servië: op scholen die een inclusief beleid voerden, was er een beter effect van contact dan op scholen die dat niet deden. Een inclusief beleid

betekende onder andere dat de docenten intensief getraind waren en actief samenwerking tussen kinderen van verschillende afkomst bevorderden (Žeželj, Jakšić & Jošić, 2015). Uit de theorie van Turner en Cameron (2016) komt ook naar voren dat het stimuleren van positief contact tussen kinderen van verschillende afkomst belangrijk is en zorgt voor meer zelfvertrouwen om dit contact ook echt aan te gaan. Dit sluit ook aan bij de eerdergenoemde studie van Grütter en Tropp (2019): hieruit bleek dat klassen waarin samenwerken aan een gemeenschappelijk doel volgens de leerlingen gestimuleerd wordt, er vaker vriendschappen ontstaan tussen kinderen van verschillende afkomst. Ook in een meta-analyse van Tropp en Prenovost (2008) wordt bevestigd dat samenwerking een belangrijke voorwaarde is voor het effect van de contacttheorie.

Het actief stimuleren van samenwerking wordt ook wel 'cooperative learning' genoemd. Het kan de vorm aannemen van opdrachten waarin kinderen een gemeenschappelijk doel moeten bereiken. Verschillende studies laten zien dat dit effectief kan zijn om de relaties tussen kinderen van verschillende afkomst te verbeteren (Levy, Shin, Lytle & Rosenthal, 2017; Slavin & Cooper, 1999). Cruciaal is dat kinderen echt moeten samenwerken en dus afhankelijk van elkaar zijn om een goed resultaat te krijgen; dat kan bijvoorbeeld doordat ieder kind een stukje informatie heeft waardoor de opdracht samen opgelost kan worden. In dat geval zijn de kinderen dus afhankelijk van elkaar en is samenwerking echt noodzakelijk (Walker & Crogan, 1998). Dit sluit ook aan bij de 'theorie van onderlinge afhankelijkheid' van Johnson en Johnson (2005).

Dit actief stimuleren van samenwerking (ook wel gezamenlijk leren genoemd) werkt mogelijk nog niet bij kinderen van 3 tot 8 jaar (Aboud & Spears Brown, 2013), maar dat is nog niet helemaal duidelijk.

Leeftijd

Er zijn weinig studies gevonden over de leeftijdsgroep van 3 tot 8 jaar, stellen Aboud en Spears Brown (2013). Echter, uit de meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) blijkt dat het effect van de ontmoeting om vooroordelen te verminderen ongeveer even groot is voor kinderen tussen 1 en 12 jaar als voor scholieren, adolescenten en volwassenen. In deze meta-analyse werd bekeken of de verschillende leeftijdscategorieën invloed hadden op het effect. Dit bleek niet veel van elkaar te verschillen. Kortom, het maakt voor het effect dus niet veel uit in welke leeftijdscategorie iemand zit. Ditzelfde bleek ook al uit een eerdere meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2000). Alleen is daarbij niet te achterhalen vanaf welke leeftijd er studies zijn meegenomen in de meta-analyse.

In een notendop: Als kinderen een vriendschap aangaan met kinderen met een andere culturele achtergrond, kunnen vooroordelen verminderd worden. Dit werkt voor kinderen in alle leeftijden.

2.2 HET GOEDE VOORBEELD ZIEN: EXTENDED CONTACT

Door een vriend te hebben die op zijn beurt weer bevriend is met iemand uit een gestigmatiseerde groep, kunnen vooroordelen verminderd worden. Dit heet 'extended contact' en het effect hiervan is aangetoond in diverse studies onder volwassenen (Lemmer & Wagner, 2015; Zhou, Page-Gould, Aron, Moyer & Hewstone, 2018), zoals beschreven in de publicatie Wat werkt bij het verminderen van discriminatie (Felten et al., 2020).

Deze aanpak lijkt ook te werken voor kinderen: Vezzali, Giovannini en Capozza (2012) hebben in een onderzoek onder Italiaanse kinderen een samenhang gevonden tussen een positievere impliciete attitude ten aanzien van migrantenkinderen en het weet hebben van vriendschappen tussen Italiaanse kinderen en migrantenkinderen. Ook in een latere studie van deels dezelfde onderzoekers werd dit gevonden: kinderen tussen de 8 en 12 jaar, gemiddeld 10 jaar, hadden meer empathie voor kinderen van migrantenafkomst, en dat ging weer gepaard met een positievere houding ten aanzien van deze groep (Vezzali, Hewstone, Capozza, Trifiletti & Bernardo, 2017). Ook uit experimentele onderzoeken komen positieve resultaten: Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza en Visintin deden in 2015 een experiment onder (onder meer) basisschoolleerlingen op school om na te gaan of er ook effect is op de wat langere termijn. In deze studie werden kinderen at random ingedeeld in de experimentele groep of de controlegroep. In de experimentele groep kregen kinderen van gemiddeld 10 jaar oud de opdracht om een essay te schrijven over een vriendschap met een kind van migrantenafkomst. Zij schreven deze essays in kleine groepjes, waarin ze ook met elkaar over het thema in gesprek gingen. Vervolgens moesten de kinderen elkaars essays lezen en evalueren in hoeverre het essay informatie gaf over de positieve waarde van vriendschap. Op verschillende manieren kregen de kinderen dus weet van de vriendschap van andere kinderen met migrantenkinderen. Drie maanden later werden ze gevraagd om te vertellen hoeveel vrienden ze hadden die migrant zijn. In de controlegroep ging het over vriendschap in het algemeen; dus niet over verschillen in afkomst. De houding van de kinderen in de experimentele groep werd positiever en deze kinderen hadden na drie maanden meer vrienden van migrantenafkomst dan de kinderen in de controlegroep. Tevens is dit een voorbeeld van een interventie die op scholen uitgevoerd kan worden (Di Bernardo, Vezzali, Stathi, Cadamuro & Cortesi, 2017).

Een kritische kanttekening bij al deze vormen van indirect contact komt uit de meta-analyse van Beelmann & Heinemann (2014): indirect contact kan zeker een effectieve manier zijn om vooroordelen onder minderjarigen te verminderen, maar direct contact (in het bijzonder vriendschappen) en je leren inleven in de ander, werkt beter. In lijn daarmee noemen Vezzali en anderen (2017) het weet hebben van de vriendschap van een vriend met iemand uit een andere groep als een manier om kinderen voor te bereiden op echt contact: het zorgt dat hun houding al iets positiever wordt, waardoor echt contact mogelijk beter verloopt. Ook Feddes, Noack en Rutland (2009) concluderen dit: in situaties dat er mogelijkheden zijn voor echt contact, is op de lange duur het weet hebben van de vriendschap veel minder effectief dan daadwerkelijk contact.

VOORWAARDEN

Nog geen contact

Het weet hebben van de vriendschap van een vriend met iemand uit de andere groep werkt vooral als een kind zelf nog geen kinderen kent uit die andere groep, zo komt uit de studie van Vezzali (et al.) uit 2017 en uit een studie van Vezzali, Giovannini en Capozza (2012). Dus als een 'wit' kind zelf al bevriend is met een kind uit een migrantengroep of daartoe de mogelijkheid heeft, dan heeft het weinig effect meer als dit 'witte' kind bovendien weet dat een ander 'wit' vriendje ook een vriendschap heeft met een kind uit een migrantengroep. Maar als een 'wit' kind zelf geen kinderen kent uit migrantengroepen (bijvoorbeeld op een 'witte' school), dan is het wel degelijk zinvol als deze er weet van krijgt dat een 'wit' vriendje bevriend is met een kind uit een migrantengroep; dit kan de houding iets positiever maken. Dit werkt op eenzelfde manier als bij volwassenen (Christ et al., 2010). Voor kinderen die al wel contact hebben met iemand uit een andere groep kan dit extended contact versterkend werken, mits ze zich niet bewust zijn van het doel van het extended contact. Als ze weten dat dit wordt ingezet om vooroordelen en stereotypen te verminderen, kan het juist averechts werken, omdat ze dan te bewust omgaan met die vriendschap en bang zijn om de vriendschap hierdoor kapot te maken (Vezzali et al., 2017).

Leeftijd

Het is niet helemaal duidelijk bij welke leeftijd deze interventie wel of niet werkt. In de onderzoeken die wij bekeken hebben, zien we dat de onderzoekers extended contact testen bij kinderen vanaf 5 jaar en dit bleek effectief te zijn (Cameron, Rutland, Brown & Douch, 2006). Op jonge leeftijd lijkt het dus al te werken, maar ook bij tieners (Liebkind & McAlister, 1999). Vermoedelijk werkt het dus op alle leeftijden, zoals bij direct contact.

In een notendop: Als kinderen weet hebben dat kinderen van hun eigen (culturele) achtergrond vriendschap hebben met een kind van een andere (culturele) achtergrond, dan kan dit vooroordelen enigszins verminderen. Het werkt echter nog veel beter wanneer ze zelf zo'n vriendschap hebben.

2.3 VRIENDSCHAPPEN ZIEN IN MEDIA, BOEKEN OF VERHALEN

Behalve weet hebben van de vriendschap van iemand uit 'de eigen groep' met iemand uit 'de andere groep', kunnen boeken en (film)beelden ook een manier zijn om bekend te raken met vriendschappen tussen mensen die verschillen in afkomst. Dit wordt ook wel 'vicarious contact' genoemd (Vezzali, Hewstone, Capozza, Giovannini & Wölfer, 2014) en is veel onderzocht onder volwassenen. Maar ook onder kinderen kan dit een effectieve aanpak zijn.

In een Brits onderzoek kregen kinderen tussen de 5 en 11 jaar verhaaltjes voorgelezen over vriendschap tussen Britse kinderen en vluchtelingenkinderen (Cameron, Rutland, Brown & Douch, 2006). Kinderen werden in een gerandomiseerd experiment ingedeeld in de controlegroep of in een van de experimentele groepen. In de experimentele groepen werden in twee sessies drie verhalen voorgelezen, met een groepsdiscussie na afloop. In de controlegroep werden deze verhalen niet voorgelezen. Maar in alle groepen, dus ook in de controlegroep, werd erover gesproken waar vluchtelingen vandaan komen en waarom mensen vluchten. Het voorlezen van de verhalen had effect op de houding; de kinderen die de verhalen te horen hadden gekregen over de vriendschap met een vluchteling, kregen een positievere houding naar vluchtelingen in vergelijking met kinderen die deze verhalen niet hadden gehoord (Cameron et al., 2006). In een vergelijkbaar praktijkonderzoek onder Britse kinderen van 5 tot 10 jaar werden één keer per week, zes weken lang, verhalen voorgelezen over de vriendschap tussen kinderen met een handicap en kinderen zonder handicap. Hier werd ook de houding positiever. Net als in het eerdere Britse onderzoek, gingen de kinderen niet anders denken over hun eigen groep (Cameron & Rutland, 2006). In een later onderzoek met dezelfde opzet over de houding van 'witte' kinderen in de leeftijd van 6 tot 11 jaar over kinderen met een Aziatische afkomst, bleek ook een effect. Wel bleek dat hoe ouder de kinderen, hoe kleiner het effect werd. Dit is te verklaren doordat oudere kinderen meer 'echte' ervaringen hebben met kinderen of mensen van een andere groep, waardoor de ideeën over deze kinderen al zijn ingekleurd (Cameron, Rutland, Hossain & Petley, 2011).

In een studie van Husnu, Mertan en Cicek (2018) komt ook een positief effect naar voren van het lezen van verhaaltjes over vriendschappen tussen Grieken en Grieks-Cyprioten, onder kinderen van deze afkomst. Dat betekent dat 'vicarious contact' ook kan werken in situaties dat er een langdurend conflict is tussen twee etnische of culturele groepen.

Niet alleen via boeken of het luisteren naar verhalen, maar ook via tv kunnen kinderen vriendschappen zien tussen kinderen van verschillende achtergronden. Het bekendste voorbeeld is waarschijnlijk Sesamstraat. 'Witte' kinderen van 3 tot 5 jaar oud die naar Sesamstraat keken waarin niet-'witte' kinderen te zien waren, wilden daarna vaker spelen met niet-'witte' kinderen. Dit in contrast tot de kinderen uit de controlegroep, die het tv-programma niet hadden gezien: die bleven gewoon het liefst met andere 'witte' kinderen spelen. Dit komt naar voren uit een onderzoek uit de jaren zeventig van de vorige eeuw in Canada (Gorn, Goldberg & Kanungo, 1976). Een studie van Persson en Musher-Eizenman (2003) onder kinderen van 3 tot 6 jaar, waarbij de kinderen niet alleen niet-'witte' kinderen zagen maar bovendien te horen kregen dat vooroordelen verkeerd zijn, had echter geen enkel effect. Uit een studie van Vittrup en Holden (2011) komt wel effect op het kijken van programma's met positieve beelden van niet-'witte' kinderen op 'witte' kinderen in de leeftijd van 5 tot 7 jaar oud.

Niet ieder onderzoek laat dus een positief resultaat zien, maar reviews zijn toch overwegend positief over deze aanpak. In een review van Graves (1999) wordt geconcludeerd dat de houding van kinderen door televisie positief kan veranderen, doordat ze vriendschappen zien tussen kinderen van verschillende afkomst. Op tv zien ze de acteurs bij elkaar op bezoek gaan, plezier maken en samen dingen doen, maar ook samen conflicten oplossen. Dit kan ervoor zorgen dat de houding van kinderen naar andere groepen positiever wordt. In een review concluderen Vezzali et al. (2014) dat het zien van vriendschappen tussen een kind uit de 'eigen groep' en een kind uit de 'andere groep' de houding ten aanzien van andere groepen positief kan beïnvloeden en dat dit zowel werkt onder kinderen, jongeren als onder volwassenen. Uit een systematische review van Aboud (et al., 2012) komt naar voren dat media-interventies waarin positieve interacties tussen mensen van verschillende achtergronden te zien zijn, effectief kunnen zijn om vooroordelen te verminderen. Ook Gönültaş & Mulvey (2019) concluderen dat 'vicarious' contact kan werken.

De gemixte resultaten komen mogelijk voort uit het verschil in leeftijd tussen de kinderen: op heel jonge kinderen zoals peuters en jonge kleuters lijken de tv-programma's weinig effect te hebben, zo wordt geconcludeerd in de review van Skinner en Meltzoff (2019).

VOORWAARDEN

Duidelijke identiteit

Essentieel is dat duidelijk en expliciet wordt gemaakt tot welke groepen de beide personen behoren, zo komt naar voren uit de review van Vezzali et al. (2014). Een van de onderzoeken waaruit dit blijkt, is het onderzoek van Cameron et al. (2006), waarin kinderen verhalen kregen voorgelezen over vriendschappen tussen Britse kinderen en vluchtelingenkinderen. Wanneer deze identiteiten tijdens het verhaal duidelijk waren en benadrukt werd dat de kinderen geen uitzonderingen waren maar typerend voor hun eigen groep (dus vluchteling of Brits), dan was het effect groter dan wanneer deze identiteit niet werd benadrukt. In andere onderzoeken wordt dit ook wel het voorkomen van subtyping genoemd (Taouanza, Felten & Keuzenkamp, 2016); met een duidelijke identiteit voorkom je dat alleen het betreffende vluchtelingenkind aardig wordt gevonden (en wordt gezien als uitzondering) en niet de hele groep.

Ook het genoemde onderzoek naar het verminderen van vooroordelen ten aanzien van kinderen met een handicap door het lezen van vriendschapsverhalen, liet zien dat er meer effect is wanneer de groep duidelijk wordt genoemd en de kinderen in het verhaal worden benoemd als typerend voor hun groep (Cameron & Rutland, 2006).

Echter, uit een later onderzoek van Cameron et al. (2011) over de houding van 'witte' Britse kinderen naar Britse kinderen van Aziatische afkomst, bleek dat het niet nodig was om expliciet te maken dat de kinderen in het verhaal 'wit' of Aziatisch waren. De onderzoekers gaven aan dat er op deze school al veel Aziatisch-Britse kinderen zaten en dat de groep bekend was onder de 'witte' kinderen. Hun identiteit hoefde daardoor niet sterk benadrukt te worden, zo verwachtten de onderzoekers; die was al duidelijk genoeg (Cameron et al., 2011).

In de praktijk lijkt het goed te werken om de identiteit te benadrukken van de mensen uit de andere groep in het geval de andere groep nog vrij onbekend of niet duidelijk zichtbaar is. Zij kunnen zichzelf beter niet als 'anders' presenteren dan de eigen etnische of religieuze groep en zichzelf niet benoemen als uitzondering, om subtyping te voorkomen.

Gezamenlijke identiteit

Het benadrukken van de identiteit van de vluchtelingenkinderen en van de Britse kinderen, ging in dit eerdergenoemde onderzoek gepaard met het benadrukken van een gezamenlijke identiteit, in dit geval als leerlingen van dezelfde school (Cameron et al., 2006). Ook in het onderzoek over de houding naar Britse kinderen van Aziatische afkomst werd de gezamenlijke groepsidentiteit benadrukt (Cameron et al., 2011). Dit komt voort uit het dual identity model, waarin ervan wordt uitgegaan dat je twee dingen tegelijkertijd moet doen: (1) het verschil benoemen en (2) tegelijkertijd ook een gezamenlijke identiteit moet benadrukken, zoals ook bij de contacttheorie naar voren kwam. Het gaat om het herkennen van afkomst binnen de gemeenschappelijke identiteit: bijvoorbeeld dat je allebei de Nederlandse Nationaliteit hebt maar wel een andere afkomst. Het herkennen van de dubbele identiteit is dan belangrijk om een positieve attitude te krijgen ten aanzien van de minderheidsgroep, omdat het benadrukken van alleen de nationale identiteit een te groot container begrip is (Eller & Abrahms, 2004; González & Brown, 2003; zie verder paragraaf 2.6).

Docent of ouder die dezelfde boodschap geeft

Uit het onderzoek van Johnson & Aboud (2013) komt naar voren dat kinderen afgaan op de houding van de persoon die voorleest: heeft de persoon (van zichzelf en vaak onbewust) een pro-'witte' houding, dan heeft het minder effect dan als de voorlezer een pro-'zwarte' houding heeft. Kinderen merken dit onbewust op. Iemand kan hierin geen neutrale houding hebben. Het is dus belangrijk dat de voorlezer bewust en specifiek een pro-'zwarte' houding aanneemt. Dan kan een mogelijke pro-'witte' houding overruled worden. Hierbij is het belangrijk hoe het verhaal wordt ingeleid en hoe het wordt afgesloten. Een ander onderzoek van Johnson en Aboud (2017) bevestigt dit, met de aanvulling dat als iemand van de outgroup het verhaal voorleest (bijvoorbeeld een 'zwarte' leerkracht) het effect groter is en mogelijk ook bij jongere kinderen. Dit sluit ook aan bij het eerdergenoemde onderzoek van Graves (1999): om de tv-series invloed te laten hebben, is het belangrijk dat de 'witte' ouders van de 'witte' kinderen de vriendschappen met 'zwarte' kinderen expliciet goedkeuren. Wat ook zou kunnen helpen, is als op tv een moeder van een 'wit' kind de vriendschap ondersteunt. Kinderen denken vaak dat hun ouders dit soort vriendschappen afkeuren, waardoor het tv-programma minder effect heeft (Graves, 1999). Uit de eerdergenoemde studie van Vittrup en Holden (2011) komt daarbij naar voren dat 'witte' ouders vaak niet met hun kinderen praten over het goed omgaan met niet-'witte' mensen, zelfs niet als zij daartoe de opdracht krijgen. Als ouders dan expliciet positief staan ten opzichte van vriendschappen met niet-'witte' mensen, weten de kinderen dat lang niet altijd, omdat hun ouders daar niet met hen over praten (Vittrup & Holden, 2011).

Geen negatieve interactie of vooroordelen laten zien

Wanneer kinderen negatieve (non-verbale) interacties zien tussen mensen met een verschillende huidskleur, leidt dit juist tot een toename aan vooroordelen op basis van huidskleur, zo komt naar voren uit de review van Skinner en Meltzoff (2019). Dit is onder meer gebaseerd op een studie van Skinner, Meltzoff en Olson (2017) onder kinderen van ongeveer 5 jaar. De non-verbale signalen zijn hierbij voor kinderen nog belangrijker dan de verbale (Castelli, De Dea & Nesdale, 2008). Cruciaal is dus om vooroordelen niet te bespreken door ze te laten zien, want dat kan juist een averechts effect hebben.

Leeftijd

In een onderzoek (Johnson & Aboud, 2013) op een 'witte' school werd gekeken of kinderen in de leeftijd van 4 tot 8 jaar door het horen van een verhaal positiever gingen denken over 'zwarte' kinderen. In dit onderzoek werd het verhaal zowel door een 'witte' als door een 'zwarte' volwassene voorgelezen. De onderzoekers concludeerden dat de houding ten aanzien van 'zwarte' kinderen bij de 'witte' kinderen een klein beetje was veranderd en dat de houding ten aanzien van de eigen groep, 'witte' kinderen, sterker was verbeterd. Dit komt waarschijnlijk doordat de kinderen al een sterke voorkeur hebben voor de eigen groep. Egocentrisme speelt hierin ook een rol; kinderen kunnen zich vanaf 5 jaar al wel verplaatsen in iemand anders, maar beoordelen die alsnog als fout als deze persoon niet tot de eigen groep behoort. Vanaf ongeveer 8 jaar verandert dit mogelijk. Andere studies zoals van Vittrup en Holden (2011) en Cameron (et al. 2006) laten echter al wel effect zien bij kinderen vanaf 5 jaar. Wat de precieze leeftijd is waarop dit werkt, is dus niet helemaal duidelijk, maar Skinner en Meltzoff (2019) concluderen in hun recente review dat er geen of weinig effecten zijn bij jonge kinderen.

In een notendop: Het laten zien van vriendschappen tussen kinderen met een verschillende (etnische) achtergrond kan vooroordelen onder kinderen verminderen, maar mogelijk heeft dit pas effect bij kinderen vanaf ongeveer 5 jaar.

2.4 DENKBEELDIG CONTACT

Je een aantal minuten voorstellen hoe het is om contact te hebben met iemand die anders is dan jij: dat wordt in de literatuur 'imagined contact' ofwel 'denkbeeldig contact' genoemd. Deze techniek is afgeleid van de contacttheorie van Allport (1954) en wordt ook wel 'denkbeeldig contact' genoemd (zie o.a. Turner, Crisp & Lambert, 2007). Deze methode wordt vooral gebruikt in situaties wanneer echt contact gevaarlijk kan zijn. Het gaat erom je in te beelden om een kort maar goed contact te hebben met iemand die bijvoorbeeld homoseksueel is of tot een andere etnische groep behoort dan jij. Door je voor te stellen hoe het is om dit gesprek te hebben en je voor te stellen dat dit gesprek positief verloopt, kun je in enige mate zowel je impliciete als expliciete vooroordelen verminderen (Husnu & Crisp, 2010; Crisp & Turner, 2012). Het werkzame mechanisme is nog niet helemaal duidelijk, maar het lijkt erop dat door je een positief contact voor te stellen, gevoelens van angst verminderen waardoor vooroordelen afnemen (Turner, Crisp & Lambert, 2007). Een andere verklaring is dat door denkbeeldig contact mensen het idee krijgen dat zij een persoon zijn die zich positief gedraagt ten opzichte van mensen die van hem verschillen in bijvoorbeeld afkomst: mensen gaan zichzelf zien als iemand die zich vriendelijk gedraagt naar 'de ander' en gaan dat dus ook meer doen (Crisp & Husnu, 2011).

Denkbeeldig contact werkt ook onder kinderen, zo komt naar voren uit de review van Di Bernardo, Vezzali, Stathi, Cadamuro en Cortesi (2017), een meta-analyse van Miles en Crisp (2014) en een review van Skinner en Meltzoff (2019). In de review van Di Bernardo wordt verwezen naar onder meer een studie van Cameron en anderen uit 2011 onder kinderen zonder beperking over vooroordelen ten aanzien van kinderen met een fysieke beperking. De kinderen waren 5 tot 11 jaar. Het onderzoek was als volgt opgezet: in de experimentele groep kregen kinderen foto's en plaatjes te zien en werden ze gevraagd om te vertellen welke leuke activiteiten ze daarop zagen. Vervolgens werden ze gevraagd om zich voor te stellen dat zij het kind waren op het plaatje dat aan het spelen was met het kind op het plaatje dat een fysieke beperking had. Vervolgens kregen ze drie minuten om zich voor te stellen welke leuke activiteiten ze samen zouden doen. Daarna werden ze uitgenodigd om daarover te vertellen. In de controlegroep kregen de kinderen dat niet. Wat bleek? De houding werd positiever bij de groep die mee had gedaan aan het denkbeeldig contact en niet bij de controlegroep. Bij de 5- tot 6-jarigen was daarnaast ook te zien dat zij vaker aangaven een vriendschap te willen met een kind met een beperking. Uit een recente studie van Vezzali (et al., 2019) onder Italiaanse kinderen in de leeftijd van 5 tot 11 jaar komen ook weer positieve resultaten: kinderen waren vaker van plan contact te hebben met kinderen met een fysieke beperking. Dit was te verklaren vanuit empathie; ze gaven aan vaker de emoties van kinderen met een fysieke beperking te begrijpen en hetzelfde te voelen. Ook waren de kinderen meer bereid te reageren op discriminatie ten aanzien van een kind met een fysieke beperking. Dit kwam onder meer omdat ze voelden dat kinderen met een fysieke beperking dicht bij hen stonden.

Een andere studie heeft denkbeeldig contact verder doorontwikkeld tot een interventie voor scholen, gericht op de houding ten aanzien van kinderen die migrant zijn. In deze studie van Vezzali, Capozza, Stathi en Giovannini (2012) deed een groep Italiaanse kinderen in de leeftijd van 8 tot 11 jaar drie weken lang mee aan een sessie van dertig minuten. Iedere sessie werd gehouden in groepjes van vijf tot zes kinderen. In zo'n sessie kregen zij de opdracht om zich voor te stellen dat zij contact hadden met een kind dat migrant is en van dezelfde sekse als zij zelf: in de eerste sessie op school, in de tweede sessie in de buurt en in de derde sessie in het park. De eerste opdracht luidde bijvoorbeeld als volgt: "Neem even de tijd om je voor te stellen dat een kind dat migrant is en net is aangekomen uit het buitenland in jouw klas komt, en de leraar vraagt hem/haar om naast jou te gaan zitten. Hij/zij weet niet wat te zeggen, maar je begint snel te praten en je hebt plezier samen. Bedenk hoe het migrantenkind is, de dingen die je samen doet om plezier te hebben, en wat je zegt om vrienden te worden." Na zo'n opdracht gingen de kinderen vijftien minuten aan de slag om op te schrijven wat ze zich hadden voorgesteld (over de kenmerken van het kind met wie ze contact hadden gehad, wat ze hadden gedaan, et cetera) en daarna praatten ze er nog ongeveer tien minuten met de onderzoeker over door. Na een week vulden ze vragenlijsten in. De kinderen uit de controlegroep vulden alleen de vragenlijsten in. Wat bleek? Het vertrouwen in kinderen die migrant zijn, werd vergroot bij de kinderen die met het denkbeeldig contact hadden meegedaan (ze zouden bijvoorbeeld eerder hun speelgoed lenen aan een kind dat migrant is). Dat vertrouwen zorgde onder andere voor positievere gedragsintenties: ze gaven bijvoorbeeld aan eerder te willen spelen met een kind dat migrant is (Vezzali, Capozza, Stathi, Giovannini, 2012). Ook uit een recente experimentele studie onder kinderen van 4 tot 6 jaar komen positieve resultaten van denkbeeldig contact (Birtel et al., 2019).

In een studie van Stathi, Cameron, Hartley en Bradford (2014) werd een vergelijkbare interventie getest onder Britse 'witte' kinderen van 7 tot 9 jaar oud. Hierbij ging het erom hun vooroordelen te verminderen ten aanzien van Britse kinderen van Aziatische afkomst. Maar anders dan bij de vorige studie kregen kinderen hier een plaatje te zien van de context waarin ze het kind denkbeeldig ontmoetten en kregen ze ook een plaatje te zien van het kind dat ze ontmoetten en van zichzelf. Ze kregen ook al enige informatie over het

Aziatische kind en wat hij of zij bijvoorbeeld leuk vond. In iedere sessie ging het om een denkbeeldige ontmoeting met een ander Aziatisch kind. De opdracht luidde: "Vandaag gaan we een verhaal creëren over een dagje uit dat je met een nieuwe vriend zou kunnen meemaken. Dit is (bijvoorbeeld) Suneeta (Aaron) en jij gaat doen alsof je een dag met haar (hem) uitgaat. Denk aan een dagje strand (feest of park), samen met je nieuwe vriend. Creëer een verhaal over de dag op het strand (of op het feest of in het park) met dit kind." Ook anders dan in de vorige studie werd de opdracht niet in groepjes gedaan, maar individueel. Een week later kregen de kinderen een interview om hun houding te meten, evenals de kinderen uit de controlegroep. De uitkomst was dat de kinderen die hadden meegedaan aan het denkbeeldig contact in vergelijking met de controlegroep een positievere houding hadden naar kinderen van Aziatische afkomst; ze zagen hen meer als hetzelfde als zij zelf en waren vaker van plan om contact te hebben met kinderen van Aziatische afkomst.

Denkbeeldig contact lijkt dus een geschikte methode om vooroordelen onder kinderen te verminderen. In een studie van Vezzali, Stathi, Crisp & Capozza (2015) was te zien dat de effecten van denkbeeldig contact (een week na de interventie) zelfs vergelijkbaar waren met het hebben van daadwerkelijk contact. Denkbeeldig contact is daarmee een goed alternatief voor contactinterventies.

VOORWAARDEN

Gecombineerd met een gemeenschappelijke identiteit

Vezzali, Stathi, Crisp, Giovannini, Capozza en Gaertner (2015) wilden weten of denkbeeldig contact beter werkt wanneer kinderen zich ook indenken dat ze samen met het kind dat anders is dan zij, tegelijk ook tot een gemeenschappelijke groep behoren. Ze deden hiervoor een experiment onder kinderen van 7 tot 10 jaar oud. De kinderen werden ingedeeld in drie groepen: een groep 'standaard' denkbeeldig contact, een groep denkbeeldig contact maar ook onderdeel zijn van dezelfde groep (eenzelfde sportteam bijvoorbeeld) en een controlegroep. In alle drie de groepen kregen de kinderen iedere week, vier weken lang, een opdracht van hun eigen docent om zich iets voor te stellen en dat daarna op te schrijven. In de eerste groep ging het erom dat men contact had met een (steeds ander) kind van migrantenafkomst, in iedere keer een andere context; in de tweede groep dat men met een kind van migrantenafkomst samen in een team zat en een (steeds ander type) wedstrijd won en in de derde groep dat men contact had met een kind van dezelfde afkomst. Twee weken na afloop van de interventie vroeg men de kinderen of ze een kind van migrantenafkomst wilden helpen en zo ja, hoe vaak. Bij de kinderen uit de tweede groep waren de effecten het duidelijkst; dus denkbeeldig contact én denkbeeldig tot dezelfde groep behoren. Dat het samen behoren tot eenzelfde groep leidt tot meer hulpgedrag ten aanzien van kinderen van migrantenafkomst komt ook naar voren uit een studie van Vezzali, Cadamuro, Versari, Giovannini en Trifiletti (2015). Zie verder ook paragraaf 2.6.

Groepsgesprek na afloop

Uit de eerdergenoemde studie van Vezzali, Stathi, Crisp, Giovannini, Capozza en Gaertner (2015) kwam ook naar voren dat het 'standaard' denkbeeldig contact minder effect had dan verwacht. De onderzoekers vermoedden dat dit kwam omdat de kinderen wel de opdracht hadden om het denkbeeldig contact te beschrijven, maar dat het groepsgesprek over het denkbeeldig contact deze keer ontbrak. Het lijkt er dus op dat dit nodig is om denkbeeldig contact tot een succes te maken.

Nog niet veel ervaring met de doelgroep en de leeftijd

In de eerdergenoemde studie van Cameron (et al., 2011) over kinderen met een fysieke beperking, was te zien dat het denkbeeldig contact meer effect had (namelijk ook op gedragsintenties) bij kinderen van 5 tot 6 jaar dan bij kinderen van 7 tot 11 jaar. Een mogelijke verklaring van de onderzoekers was dat dit

kwam omdat de jongste groep minder ervaring had met kinderen met een fysieke beperking, waardoor er meer effect was. Dit is in lijn met onderzoek dat laat zien dat denkbeeldig contact bij volwassenen minder goed werkt als mensen de andere groep al kennen (Hoffarth & Hodson, 2015). Desalniettemin toonden Vezzali, Capozza, Stathi en Giovannini (2012) aan dat denkbeeldig contact ook de gedragsintenties kan veranderen van kinderen in de leeftijd van 8 tot 11 jaar; niet direct, maar doordat het vertrouwen in 'de ander' is toegenomen.

Denkbeeldig contact kan ook al ingezet worden bij kleuters, zo liet Birtel (et al., 2019) zien: in deze studie werden kinderen ook gevraagd om de denkbeeldige ontmoeting te tekenen.

In een notendop: Denkbeeldig contact is een gemakkelijk te implementeren methode op scholen en houdt in dat kinderen zich indenken dat ze een kind ontmoeten van een andere afkomst. Dit blijkt een effectieve methode om vooroordelen te verminderen onder kinderen vanaf in ieder geval 4 jaar.

2.5 INLEVING EN EMPATHIE

Het ontwikkelen van inlevingsvermogen en empathie kan bevorderd worden door het contact aan te gaan met iemand uit een andere groep. Maar het is ook een vaardigheid die, los van contact, getraind kan worden in bijvoorbeeld een klaslokaal. Er zijn verschillende onderzoeken die aantonen dat dit kan werken voor volwassenen; onder meer als het gaat om het verminderen van vooroordelen ten aanzien van LHBT-personen (Li, 2019; Hodson, Choma & Costello, 2009) en ten aanzien van mensen uit andere culturele, etnische of religieuze groepen (Stephan & Finlay, 1999). Er zijn verschillende aanwijzingen dat inleving en empathie ook onder kinderen vooroordelen kan verminderen.

Uit een meta-analyse van Beelmann & Heinemann (2014) komen interventies als effectief naar voren waarin kinderen leren zich in een ander in te leven en empathie te ervaren. Er is met name bewijs voor dat dit stereotypen kan verminderen (cognitief) en dat het gedrag kan veranderen. Samen met de contacttheorie (en dan specifiek met betrekking tot het vormen van een vriendschap) is dit de meest effectieve manier om vooroordelen te verminderen, zo blijkt uit deze meta-analyse. In een recente studie van Taylor en Glen (2019) is een experiment gedaan waarin Noord-Ierse kinderen te horen kregen dat er een kind uit Syrië bij hen op school kwam. Een deel van deze kinderen luisterde daarnaast naar een verhaal over een kind uit Syrië en hoe deze vlucht naar Duitsland en uiteindelijk in Noord-Ierland terechtkomt. De kinderen die dit verhaal hoorden, hadden meer empathische gevoelens (in de zin dat ze er zich in sterkere mate naar over voelden dat het kind moest vluchten). Ook hadden ze een positievere houding ten aanzien van vluchtelingenkinderen en waren ze meer bereid een vluchtelingenkind te helpen op school. Empathie was echter niet de verklaring voor deze positievere houding (Taylor & Glen, 2019). Mogelijk had dit te maken met de manier waarop empathie in dit onderzoek werd gemeten, namelijk als 'meevoelen' of 'plaatsvervangend verdriet ervaren' in plaats van 'compassie voelen' (Batson & Ahmad, 2009). Desalniettemin komt uit de studie van Taylor en Glen (2019) naar voren dat bij kinderen empathie is te bevorderen voor andere etnische groepen door middel van het horen van een verhaal over een kind uit een andere etnische groep.

In een Nederlandse studie onder kinderen tussen de 8 en 13 jaar werd aangetoond dat alleen al het stellen van de vraag: “Hoe zou die ander zich voelen?” ervoor kan zorgen dat kinderen hun ‘eigen groep’ minder voortrekken. In deze studie van Sierksma, Thijs en Verkuyten (2015) ging het niet om etnische groepen, maar om eigen vrienden tegenover kinderen die geen vrienden waren. Als de kinderen een verhaal kregen over een kind dat hulp nodig had, dan hielpen de kinderen eerder wanneer werd gezegd dat het een vriend(in) was. Echter, wanneer het kind ook de vraag kreeg hoe die ander zich voelde, verviel dit verschil; dan werden ook de kinderen geholpen die geen vriendjes waren. Deze studie doet dus vermoeden dat wanneer kinderen gestimuleerd worden om zich in te leven in een ander, dit de groepsgrenzen minder belangrijk maakt. Dit is in de praktijk getest en bovendien in een conflictgebied, in een studie van Berger, Brenick, Lawrence, Coco en Abu-Raiya (2018). Daarbij werden Israëlisch-Palestijnse kinderen met een gemiddelde leeftijd van 10 jaar ingedeeld in drie groepen: in de eerste groep gingen de kinderen het contact aan met een andere groep, in de tweede groep leerden kinderen allerlei vaardigheden om zich in te leven in een ander en empathie te ontwikkelen en de derde groep kreeg lessen in burgerschap, maar leerde geen specifieke vaardigheden. In de eerste twee groepen verminderden de negatieve gevoelens van de kinderen ten aanzien van Joods-Israëlische mensen, verminderden hun stereotiepe beelden en waren ze meer bereid om contact met hen te hebben. In de eerste groep – de contactgroep – werden ook nog eens de positieve gevoelens vergroot ten aanzien van Joods-Israëlische mensen, waarschijnlijk door de vriendschappen die waren gesloten (Berger et al., 2005).

Uit de eerdergenoemde experimentele studie van Berger, Benatov, Abu-Raiya en Tadmor (2016) blijkt dat het trainen van empathie ook goed gecombineerd kan worden met contactinterventies: dit samen zorgde voor een langdurig effect bij kinderen in een conflictsituatie.

Naast deze experimentele studies zijn er ook meerdere cross-sectionele studies die aanwijzingen geven. Taylor, O’Driscoll, Dautel en McKeown (2019) vonden in een recent onderzoek onder Noord-Ierse kinderen tussen de 6 en 11 jaar dat de kinderen die aangaven mee te voelen met andere kinderen (“Ik word er verdrietig van als ik zie dat een ander kind niemand heeft om mee te spelen”), een positiever beeld hadden van kinderen uit een andere groep (in dit geval katholiek of protestant). Dit was vervolgens weer gerelateerd aan het meer helpen van anderen, ongeacht de groep waartoe iemand gerekend werd.

Inlevingsvermogen en empathie ontwikkelen zich verder gedurende de puberteit. Uit een longitudinale studie van Miklikowska (2018) onder Zweedse jongeren tussen de 13 en 18 jaar komt naar voren dat het zich kunnen inleven in een ander een voorspeller is van het hebben van minder vooroordelen ten aanzien van migranten. Andersom is er geen relatie; het is dus niet zo dat als iemand minder vooroordelen heeft, hij zich beter kan inleven. Uit longitudinaal onderzoek van Taylor, O’Driscoll, Dautel en McKeown (2019) komen vergelijkbare resultaten: sterke empathie als 14- à 15-jarige, voorspelt een positievere attitude ten aanzien van andere groepen op 15- à 16-jarige leeftijd.

VOORWAARDEN

In de vorm van verhalen, rollenspel of training van vaardigheden

Er lijken meerdere manieren om inleving en empathie te trainen: via een verhaal (Taylor & Glen, 2019) of via een training waarin kinderen vaardigheden leren om zich in te leven in de ander (Berger et al., 2005). Bij deze laatste vorm wordt echter niet het gevoel ten aanzien van bepaalde groepen veranderd (affecties), maar ontstaat er wel een beter beeld van de andere groep (cognities).

Uit een experimentele studie (Aslan & Köksal Akyol, 2019) met een controlegroep blijkt dat kleuters getraind kunnen worden in het zich inleven en verplaatsen in een ander. Dit werd gedaan door middel van rollenspel. De kinderen moesten zich mentaal in een ander verplaatsen, en zo bijvoorbeeld – in verschillende nagespeelde situaties – in de schoenen gaan staan van een moeder, een angstig persoon of de juf. Ook activiteiten waarin samengewerkt moest worden, hielpen bij het verbeteren van het inlevingsvermogen van de kleuters. Om de samenwerkingsopdracht te laten slagen, moesten ze zich bewust zijn van het perspectief van de ander en dat perspectief begrijpen. Een andere activiteit was het voorlezen van verhalen, waarover vervolgens met de kleuters werd doorgepraat. Ook dit vergrootte het vermogen om zich in anderen in te leven in het perspectief van de ander. Tot slot werden er drama-activiteiten gedaan. Dit zorgde ervoor dat de kleuters zich bewuster werden van zichzelf en de ander. Deze activiteiten zorgden er met elkaar ervoor dat het vermogen van de kleuters om zich te verplaatsen in anderen vergrootte ten opzichte van de controlegroep die deze activiteiten niet deden.

Leeftijd

Op basis van een literatuurreview (Tousignant, Eugène & Jackson, 2017) kunnen wij concluderen dat kinderen zich kunnen inleven vanaf ongeveer 4 jaar en dat dit steeds makkelijker en beter gaat naarmate ze ouder worden. Uit deze review blijkt dat kinderen vanaf 18 maanden begrijpen dat verlangens in verband staan met gevoelens. Ze reageren dan ook op volwassenen die pijn hebben, en tonen bezorgdheid in hun expressie. Dit toont aan dat ze zich in beperkte mate in een ander kunnen verplaatsen. Vanaf ongeveer 3 à 4 jaar begrijpen kinderen dat andere mensen andere gedachten en gevoelens hebben dan zij zelf. Waarschijnlijk is het een ontwikkeling van kindertijd tot adolescentie, waarin kinderen zich steeds in anderen leren verplaatsen. Als kinderen volwassen worden, zal het steeds minder inspanning kosten om zich in de ander te verplaatsen.

In een notendop: Kinderen leren en stimuleren om zich in te leven in een ander – in het bijzonder in mensen met een andere achtergrond – en om empathie te ontwikkelen, is een zinvolle aanpak om vooroordelen te verminderen. Vanaf ongeveer 4 jaar zijn kinderen in staat om zich in een ander in te leven.

2.6 SOCIALE NORM

Een sociale norm is de perceptie van mensen van wat typisch of wenselijk is in een bepaalde groep of situatie en is sterk van invloed op hoe mensen zich gedragen (Tankard & Paluck, 2016). Het gaat om (1) wat gedacht wordt dat andere mensen doen ('descriptive norms') en (2) wat gedacht wordt dat andere mensen vinden en goed- of juist afkeuren ('injunctive norms') (Cialdini et al., 1991). Uit onderzoek onder volwassenen blijkt dat wanneer gedacht wordt dat discriminatie volgens de sociale norm niet hoort of niet mag, men in het algemeen probeert om zich minder discriminerend te gedragen naar bijvoorbeeld mensen met een donkere huidskleur of naar homoseksuelen (Blanchard et al., 1994; Crandall, Eshleman & O'Brien, 2002; Monteith, Deneen & Tooman, 1996).

Onder kinderen lijken sociale normen ook van invloed op zowel hun gedrag als hun attitudes ten aanzien van mensen met een andere afkomst dan zij zelf hebben. Uit het eerdergenoemde onderzoek onder Britse 'witte' kinderen in de omgang met Aziatische kinderen, waarbij kinderen het goede voorbeeld kregen door

middel van een verhaal (Cameron et al., 2011), bleken de kinderen positief van gedrag te veranderen door de sociale norm: hoe de kinderen dachten dat andere kinderen dachten. Onder de oudste groep 'witte' kinderen was te zien dat deze kinderen door de interventie dachten dat andere witte kinderen positief waren over contact met Aziatisch-Britse kinderen (Cameron et al., 2011). Met andere woorden: hun perceptie van de groepsnormen in de 'witte' groep verbeterden. Dit verklaarde bij de oudste groep kinderen waarom zij zich voornamen om vaker vriendschap te sluiten met een Aziatisch kind. Bij de jongste kinderen was dit niet het geval; hoe zij dachten dat kinderen uit hun groep dachten, had geen invloed. Hoe ouder kinderen worden, hoe meer zij zich identificeren met hun eigen etnische groep en hoe meer waarde zij hechten aan hoe hun 'eigen groep' denkt, zo verklaren de onderzoekers deze verschillen in leeftijd. Ook uit de eerdergenoemde studie van VezzaliStathi, Giovannini, Capozza, Visintin, 2015) over het beïnvloeden van het gedrag van kinderen in de leeftijd van 8 tot 14 jaar, blijkt dat het zowel relevant is wat kinderen denken dat kinderen in hun eigen groep denken, als wat zij denken dat kinderen uit de andere groep denken. Dat de Italiaanse kinderen meer vriendschappen aangingen met Italiaanse kinderen van migrantenafkomst, was te verklaren uit onder meer hun veranderde houding over de normen in hun eigen groep (Vezzali Stathi, Giovannini, Capozza, Visintin, 2015).

Kinderen lijken dus vanaf een bepaalde leeftijd duidelijk gevoelig voor sociale normen. Dit blijkt ook uit een cross-sectionele studie van Jargon en Thijs (2020) onder Nederlandse kinderen zonder migratieachtergrond in de leeftijd van 7 tot 13 jaar. Uit deze studie komt naar voren dat er een relatie is tussen de sociale normen die kinderen zeggen te hebben meegekregen en hun houding naar kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst: het meegekregen hebben van positieve sociale normen gaat gepaard met een positievere houding naar kinderen van een andere afkomst.

In een aantal experimentele studies is onderzocht of de houding van kinderen daadwerkelijk veranderd kan worden door het expliciet maken van sociale normen. In een onderzoek uit 1996 werden 88 'witte' Canadese kinderen gevraagd om in duo's te praten over etniciteit (Aboud & Doyle, 1996). Ieder sterk bevooroordeeld kind sprak met een kind dat weinig bevooroordeeld was. De kinderen die zich sterker bevooroordeeld hadden uitgelaten, veranderden iets; na het onderzoek bleken ze minder bevooroordeeld te zijn. Het horen van een onbevooroordeelde mening lijkt hen dus beïnvloed te hebben. De negatieve mening heeft de positieve kinderen minder beïnvloed (Aboud & Doyle, 1996). Ook uit een andere experimentele studie (De Franca en & Monteiro, 2013) komt naar voren dat wanneer de sociale norm expliciet is – doordat er iemand bij aanwezig is – kinderen van 8 tot 10 jaar zich minder bevooroordeeld uitlaten. Voor kinderen van 5 tot 7 jaar maakt dit nog minder uit; zij lijken zich minder bewust te zijn van sociale normen (FitzRoy & Rutland, 2010).

Naast sociale normen die discriminatie afkeuren, hebben kinderen uiteraard ook te maken met sociale normen die discriminatie toch min of meer goedkeuren, of waarbij de eigen groep superieur wordt geacht aan andere groepen. Ook die normen hebben invloed: uit een studie onder een groep van 7- en een groep van 9-jarigen van in totaal bijna 200 'witte' basisschoolkinderen in Australië, komt naar voren dat zowel normen die vooroordelen goedkeuren als normen die deze afkeuren, kinderen beïnvloeden. In dit onderzoek van Nesdale, Maass, Durkin en Griffiths (2005) werden de kinderen ingedeeld in teams en werd er gedaan alsof ze meededen aan een tekenwedstrijd. Hierbij kreeg de ene groep te horen dat hun teamgenoten niet graag met kinderen van andere teams samenwerkten en in de andere groep dat hun teamgenoten dat juist wél graag deden. Te zien was dat wanneer er een sociale norm werd gesteld van 'pro-samenwerking' of 'pro-vooroordelen', dit de kinderen van alle leeftijden beïnvloedde, maar dat in het bijzonder de 7-jarigen hiervoor erg vatbaar waren: in het geval dat hun teamgenoten negatief stonden tegenover de kinderen uit

andere teams, deden zij dat ook. En wanneer hun eigen teamgenoten meer positief waren, waren zij dat ook. Dit was echter niet het geval wanneer zij te horen kregen dat andere teams meer vijandig stonden tegen over hun eigen team; dan had de sociale norm geen invloed meer. Bij de 9-jarigen was dit effect van de sociale normen iets minder. Echter, wanneer de kinderen te horen kregen dat andere teams 'vijandig' stonden tegenover hun team, dan waren ook de 9-jarigen erg negatief over andere teams en nam de invloed van negatieve sociale normen dus toe. Ofwel: wanneer de eigen groep bedreigd wordt, hebben negatieve normen over andere groepen meer invloed. Bij 7-jarigen hebben positieve sociale normen dan zelfs geen zin meer.

In een vergelijkbare studie onder 229 'witte' Britse kinderen van 5 tot 11 jaar van McGuire, Rutland en Nesdale (2015) is niet alleen gefocust op de sociale norm door leeftijdsgenoten, maar ook op die door leraren. Het blijkt dat een sociale norm die door zowel een leraar als door medeleerlingen wordt uitgedragen, een effectieve manier kan zijn om het gedrag naar kinderen uit andere groepen positief te beïnvloeden. Wanneer een docent vertelt dat je goed hoort om te gaan met een andere groep (en dat je straf krijgt als je dat niet doet), zorgt dat bij kinderen voor een positievere houding naar de andere groep, zelfs wanneer de eigen leeftijdsgenoten negatief staan tegenover samenwerking met de andere groep. Echter, het positieve effect vervalt wanneer kinderen zich later moeten verantwoorden ten opzichte van hun leeftijdsgenoten: dan gaan ze toch mee in de negatieve norm van hun leeftijdsgenoten. Het beste effect was te zien als er niet alleen een positieve norm was van de leraar, maar ook van de 'peers', en als de leerlingen later verantwoording moesten afleggen aan hun docenten over hun houding naar de andere groep (McGuire et al., 2015). Echter, in deze studie gaat het evenals in de vorige studie van Nesdale (et al., 2005) om teams die werden samengesteld om de situatie na te bootsen met etnische groepen, maar niet om bestaande etnische groepen. Dat het gedrag van de leraar een sociale norm uitdraagt, komt ook naar voren uit cross-sectionele studies van Verkuyten en Thijs (2002a) en Geerlings, Thijs en Verkuyten (2019).

VOORWAARDEN

Intrinsiek motiveren

Uit onderzoek van Jargon en Thijs (2020) komt naar voren dat normen invloed hebben op de houding naar kinderen zonder migrantenafkomst, wanneer kinderen deze normen hebben geïnternaliseerd. Dit houdt in dat zij deze normen volgen omdat ze dat zelf willen en niet omdat een ander dat wil. Zodra kinderen het idee hebben dat het gaat om normen die vooral opgelegd zijn door anderen (ouders, leraren, peers) maar die niet vanuit henzelf komen, werken normen juist niet of minder goed (Jargon & Thijs, 2020). Waarschijnlijk werkt de ene boodschap ook beter dan de andere. De boodschap: "Je moet aardig en eerlijk zijn tegen kinderen van een andere afkomst," werkte minder goed dan de boodschap: "Het is verkeerd om gemeen te zijn tegen mensen van een andere afkomst," en: "Alle mensen zijn gelijk." Het eerste – aardig en eerlijk zijn – is niet altijd mogelijk en voelt daarom mogelijk meer als een norm van 'buitenaf' dan van 'binnenuit' (Jargon & Thijs, 2020). Maar de onderzoekers stellen dat dit nog niet helemaal zeker is. Wat wel duidelijk is, is dat het belangrijk is om te proberen kinderen intrinsiek te motiveren; dus dat ze dingen doen, niet omdat het moet (of omdat ze anders straf krijgen), maar omdat het goed is om te doen.

Theory of mind

'Theory of mind' verwijst naar het vermogen om te bedenken hoe anderen denken en om hun perspectief te begrijpen. Dat brengt de vaardigheid met zich mee om te beseffen dat de eigen opvattingen, verlangens en emoties kunnen afwijken van die van een ander. Wanneer kinderen dat kunnen, maakt het niet meer zozeer uit of zij verantwoording moeten afleggen of niet. Door deze 'theory of mind' kunnen kinderen zelf

al bedenken dat mensen uit hun eigen omgeving het belangrijk vinden om geen vooroordelen te hebben en zich hiernaar gedragen, ongeacht of ze hierop gecontroleerd worden door hun omgeving (FitzRoy & Rutland, 2010). Kortom: een 'theory of mind' maakt het mogelijk om sociale normen uit de omgeving te internaliseren.

Docent geeft het goede voorbeeld in gedrag

Uit een onderzoek van Geerlings, Thijs en Verkuyten (2019) komt naar voren dat leerlingen in de leeftijd van 9 tot 13 jaar zonder migratieachtergrond die zagen dat hun leraar positief omging met leerlingen met een migratieachtergrond, een positievere houding hadden naar minderheidsgroepen. Als de leraar daarbij een positieve norm stelde, dus een norm uitsprak, dan werkte dit juist niet. Dit kan er volgens de onderzoekers misschien mee te maken hebben dat leerlingen zonder migratieachtergrond zich mogelijk achtergesteld voelen wanneer de leraar een positieve norm uitspreekt en zich ook positief gedraagt naar leerlingen met een migratieachtergrond. Hoe dit precies zit, zal verder onderzocht moeten worden, maar in ieder geval is duidelijk dat docenten die zelf geen migratieachtergrond hebben vooral in hun gedrag het goede voorbeeld moeten geven als het erom gaat niet te discrimineren en positief om te gaan met kinderen met een migratieachtergrond. Dat blijkt ook uit Verkuyten en Thijs (2002a): in klassen waar leerlingen zien dat hun docenten ingrijpen bij racistisch schelden, wordt er ook minder racistisch gescholden.

Het ervaren van sociale emoties

Uit onderzoek van FitzRoy en Rutland (2010) onder 'witte' Britse kinderen komt naar voren dat kinderen bij het ouder worden beter in staat zijn om sociale normen te internaliseren, doordat ze sociale emoties ervaren. 'Witte' kinderen van 7 à 8 jaar die nog geen sterkere sociale emoties voelen zoals schuld- of schaamtegevoelens, geven blijk van een positievere houding ten aanzien van kinderen uit etnische minderheidsgroepen als zij hierover verantwoording moeten afleggen aan hun klasgenootjes en leraar. Maar bij kinderen die wel die sociale emoties als schuld- of schaamtegevoelens hebben, maakt het verantwoording afleggen geen verschil. Die sociale emoties zorgen ervoor dat zij zichzelf al kunnen corrigeren en al in staat zijn om normen te internaliseren, terwijl de andere kinderen nog afhankelijk zijn van een norm van buitenaf (FitzRoy & Rutland, 2010). De jonge kinderen van 6 à 7 jaar hadden die sociale emoties meestal nog niet, maar externe sociale normen werken bij hen nog niet zo goed; of ze verantwoording moeten afleggen of niet maakt bij hen nog geen verschil (FitzRoy & Rutland, 2010).

Afwezigheid van racistische normen

Het is misschien een open deur, maar uit onderzoek van FitzRoy en Rutland uit 2010 komt naar voren dat wanneer kinderen de indruk hebben dat in hun omgeving vooroordelen worden goedgekeurd, dit betekent dat zij die normen gaan internaliseren. Het is dus een valkuil om ervan uit te gaan dat kinderen alleen de positieve normen uit hun omgeving oppikken; ook racistische normen worden door kinderen waargenomen. Het is belangrijk om te voorkomen dat deze normen in hun omgeving worden geuit, bijvoorbeeld door hun ouders, peers of leraren.

Geen gevoelens van bedreiging

Wanneer kinderen zich bedreigd voelen door een andere groep, hebben positieve normen – over het goed behandelen van anderen – minder invloed (Nesdale, Maass, Durkin & Griffiths, 2005). Essentieel is dat kinderen dus niet het gevoel hebben dat kinderen uit hun eigen groep bedreigd worden, want dat kan een interventie met betrekking tot de sociale norm ondermijnen.

Acceptatie door leeftijdsgenoten

Als kinderen zich meer geaccepteerd voelen door bijvoorbeeld hun klas, nemen ze sneller de groepsnormen over dan wanneer ze zich niet geaccepteerd voelen. Dit geldt ook voor groepsnormen over minderheidsgroepen (Thijs & Verkuyten, 2013).

Leeftijd

Normen hebben al op jonge leeftijd invloed op kinderen, maar hoe ouder kinderen worden, hoe gevoeliger zij lijken voor normen tegen discriminatie, of hoe beter zij die norm hebben geïnternaliseerd; Nesdale, Maass, Durkin en Griffiths (2005) vonden dat 7-jarigen nog vaker meegaan in een negatieve norm tegenover een ander team dan 9-jarigen: het lijkt erop dat 9-jarigen al beter de norm hebben geïnternaliseerd dat je een andere groep niet mag discrimineren.

Op basis van de literatuur concluderen Rodrigues, Rutland en Collins (2016) dat kinderen die tot de meerderheidsgroep of de dominante groep behoren, al op heel jonge leeftijd de norm meekrijgen dat de eigen groep beter is dan andere groepen. Vanaf 6 jaar begrijpen ze ook dat er vaak een norm is dat je de andere groep niet mag discrimineren. En vanaf 9 tot 12 jaar weten kinderen wanneer ze volgens hun omgeving welke norm moeten toepassen; dat er in bepaalde situaties van hen verwacht wordt om loyaal te zijn naar hun eigen groep, maar in andere situaties om discriminatie af te keuren.

Kortom: kinderen zijn met name gevoelig voor sociale normen tegen vooroordelen en discriminatie, en deze gaan invloed hebben vanaf 6 à 7 jaar. Daarna gaan zij die normen ook meer internaliseren; dan hebben normen die in strijd zijn met de normen die zij normaal gesproken horen, minder invloed. Een interventie met betrekking tot de sociale norm zou zich dus het best moeten richten op kinderen rond 6 à 7 jaar (groep 3 en groep 4).

In een notendop: Sociale normen tegen vooroordelen of discriminatie kunnen kinderen vanaf ongeveer 7 jaar stimuleren om zich positiever te gedragen ten aanzien van kinderen met een andere achtergrond dan die van henzelf. Het gaat dan om sociale normen in de zin van wat kinderen denken dat andere kinderen denken, of wat zij zien dat hun leraar doet. Wat de leraar zegt, heeft mogelijk minder invloed.

2.7 CATEGORISEREN: EEN WIJ-GEVOEL CREËREN

Het benadrukken dat je samen een groep vormt, wordt ook wel het 'common ingroup identity'-model genoemd en wordt ook veelvuldig gebruikt bij volwassenen (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman & Rust, 1993). Hieruit komt naar voren dat scheidslijnen en vooroordelen tussen groepen verminderd kunnen worden als er een overstijgende groep wordt benoemd. Er is een aantal aanwijzingen dat dit ook kan werken voor kinderen.

Door het categoriseren leren kinderen onderscheid te maken tussen groepen. Dit geldt voor de leeftijd van 6 tot 11 jaar (Bigler & Liben, 2000). Dit komt ook naar voren uit onderzoek van Guerra (et al., 2010): wanneer je kinderen bij een samenwerkingsopdracht indeelt op hun afkomst, krijg je meer vooroordelen dan wanneer je de kinderen ook laat zien dat ze gezamenlijk een groep vormen. Belangrijk is dat de kinderen zich juist één

groep voelen. Dit is bevestigd in onderzoek van Guerra, Rebelo, Monteiro & Gaertner (2013). Dat het samen één groep vormen helpt om vooroordelen te verminderen en hulpgedrag te bevorderen, komt ook uit de eerdergenoemde studies van Vezzali, Cadamuro, Versari, Giovannini en Trifiletti (2015) onder kinderen van ongeveer 9 jaar en van Cameron (et al., 2006) bij het lezen van verhalen onder kinderen van 5 tot 11 jaar. Ook een studie naar een interventie op de basisschool waarbij kinderen leerden dat ze samen een groep vormen, toonde enig effect aan (Houlette et al., 2004).

Echter, kinderen leren dat we allemaal mensen zijn en dat het indelen in 'hokjes' (categorieën) niet belangrijk is, heeft mogelijk niet zoveel effect op kinderen, zo komt naar voren uit een meta-analyse van Beelmann & Heinemann (2014). Het kan zelfs negatieve effecten hebben, zo blijkt uit deze studie: wanneer je kinderen leert over verschillende hokjes of categorieën in de samenleving die ze zelf nog niet onderkennen, wordt het categoriseren hierdoor mogelijk juist versterkt (Sierksma, Thijs & Verkuyten, 2014). In lijn daarmee is het ook niet verstandig om zelf als docent te gaan categoriseren. Begin de dag dus niet met: "Goedemorgen jongens en meisjes." Het benoemen van tegenovergestelde stereotypen werkt niet. Ook belangrijk is om de kinderen niet in te delen naar hun afkomst. Dit versterkt eerder vooroordelen en stereotypen (Bigler & Liben, 2000).

VOORWAARDEN

Erkennen van twee identiteiten

Vaak werkt het beter om naast het vormen van een gemeenschappelijke groep, ook de subidentiteiten of andere groepen te erkennen waartoe kinderen zich voelen behoren. In een studie van Guerra (et al., 2010) was te zien dat kinderen uit de meerderheidsgroep (9 à 10 jaar oud) baat hadden bij twee identiteiten en de kinderen uit de minderheidsgroep (van Afrikaanse afkomst) meer bij één identiteit. Voor kinderen uit de minderheidsgroep werkte het dus minder goed om hun afkomst te benadrukken, maar bij kinderen uit de meerderheidsgroep (zonder migratieachtergrond) dus juist wel. Dit wordt ook wel het 'dual identity model' genoemd: door de eigen groep te blijven noemen, maar ook een grotere, meer overstijgende groep te noemen, kunnen vooroordelen ten aanzien van de andere groep minder sterk zijn (Crisp, Stone & Hall, 2006) of kunnen de verhoudingen verbeteren. Het voordeel van het 'dual identity model' is dat het samen één groep vormen dan ook werkt voor kinderen die (1) trots zijn op hun eigen afkomst, of (2) zich willen onderscheiden van kinderen met een andere afkomst en zich bedreigd voelen wanneer dat onderscheid niet gemaakt wordt. Maar het werkt niet als er gestreefd wordt naar volledige assimilatie en kinderen zich niet willen identificeren met hun roots, denk bijvoorbeeld aan tweede of derde generatie migranten (Guerra et al., 2010). Ook in de review van Gönültaş en Mulvey (2019) wordt geconcludeerd dat het erkennen van meerdere identiteiten en tegelijkertijd het benadrukken van de gezamenlijke identiteit, beter werkt dan alleen het benadrukken van de gemeenschappelijke identiteit.

Leeftijd

Zoals beschreven in hoofdstuk 1, weten peuters al onderscheid te maken op grond van afkomst. Het gaat dan niet alleen om huidskleur, maar ook om culturele afkomst. Het lijkt dus verstandig om al bij jonge kinderen niet te werken met groepsindeling op basis van (culturele) afkomst, om dit mechanisme niet te versterken. Vanaf welke leeftijd bij kinderen gestart kan worden met het creëren van een gemeenschappelijke identiteit is niet helemaal duidelijk; in de genoemde studie van Cameron (et al., 2006) werkte dit al bij kinderen vanaf 5 jaar.

In een notendop: Opgelet moet worden met het indelen van kinderen in categorieën op basis van afkomst of sekse, omdat dit vooroordelen kan versterken. Het creëren van een gemeenschappelijke groep waarin ook ruimte is voor onderlinge verschillen, is wel een goed idee. Dit kan namelijk vooroordelen verminderen.

2.8 GEZICHTEN LEREN HERKENNEN VAN MENSEN MET EEN ANDERE HUIDSKLEUR

Als kinderen al op heel jonge leeftijd (vanaf 3 maanden) verschillende gezichten zien, en van mensen met verschillende achtergronden, dan zijn ze minder geneigd om mensen in verschillende categorieën in te delen (Lee, Quinn & Pascalis, 2017). Dit is een proces dat niet alleen 'natuurlijk' ontstaat, maar dat ook kan ontstaan door middel van training. In een Chinese studie (Qian et al. 2017) leerden kleuters gezichten individueel te herkennen van mensen met een andere afkomst dan zij zelf. Het ging daarom in dit geval om gezichten van 'zwarte' en 'witte' mensen. De gezichten werden op een tablet weergegeven. De kleuters koppelden de gezichten aan een nummer. In de volgende stap leerden ze namen bij de gezichten. Vervolgens moesten de kinderen dit leren en volgde er een test. Zo leerden ze te letten op verschillen tussen de gezichten. Als laatste koppelden ze eigenschappen aan de gezichten die ze zagen. Na deze training hadden de kleuters een positievere houding gekregen, zowel ten aanzien van 'zwarte' als van 'witte' mensen. Dezelfde interventie is onderzocht in Canada en ook hier bleek de training effectief (Qian, et al. 2019).

VOORWAARDEN

Herhaling voor langetermijneffect

In een vervolgonderzoek (Qian et al., 2019) is een langetermijneffect gevonden. De herkenningstraining werd na negen en tien dagen herhaald. Na zeventig dagen werd nog steeds een effect gemeten. De kleuters hadden nog steeds een positievere houding. De herhaling van de training is hierin essentieel, vooral als de kinderen bijna nooit mensen met een andere huidskleur tegenkomen.

Leeftijd

Al bij kleuters kan dit werken (Qian et al., 2019).

In een notendop: Kleuters kunnen leren om individuele gezichten te herkennen van mensen met een andere afkomst dan zij zelf hebben. Hierdoor krijgen zij een positievere houding ten aanzien van mensen die – onder andere in huidskleur – minder op henzelf en de mensen uit hun omgeving lijken.

2.9 KENNIS OVER ANDERE CULTUREN

Als je meer kennis krijgt over mensen uit andere culturen, ga je de ander meer respecteren. Dit vloeit voort uit de sociale leertheorie, aldus de onderzoekers Hjern, Sevä en Werner (2018). Er zijn aanwijzingen dat dit ook bij kinderen zo werkt.

Uit een Zweedse studie onder leerlingen op de middelbare school komt een relatie naar voren tussen het leren over andere culturen en het hebben van een positievere houding naar migranten (Hjern, Sevä, Werner, 2018). Met het leren over andere culturen wordt hier dan bedoeld: (1) leren over de verschillende levensbeschouwingen en religies en (2) leren over xenofobie en racisme. Er is ook dergelijk onderzoek gedaan onder kinderen op basisscholen. In een Amerikaanse studie van Brown en Chu (2012) komt een relatie naar voren tussen een school waar men positief staat tegenover andere culturen en waar leraren over andere culturen doceren, en het minder ervaren van discriminatie door Mexicaanse kinderen van zo'n 9 jaar oud. Het positief staan ten opzichte van andere culturen, werd beoordeeld aan de hand van een checklist: het ging bijvoorbeeld om of er poppen waren op school met verschillende huidskleuren, of er posters hingen met een pro-diversiteit-boodschap en of er plaatjes van kinderen die van elkaar verschillen in afkomst, te zien zijn in de school. Uit een andere studie van Brown, Ali, Stone en Jewell (2017) blijkt dat kinderen die enige kennis hebben over de islam, minder vooroordelen hebben over moslims en Arabieren dan kinderen die niets weten over de islam.

Het meeste onderzoek is echter gedaan in het kader van wat genoemd wordt 'multiculturele educatie'. Volgens Levy, Shin, Lytle en Rosenthal (2017) bestaat multiculturele educatie uit: (1) leren over andere culturen, (2) leren dat verschillende culturen waardevolle bijdragen hebben geleverd aan de samenleving, en (3) leren dat ieder z'n eigen cultuur mag hebben. Volgens Verkuyten & Thijs (2002b, 2013) gaat het om (1) leren over andere culturen, en (2) normen tegen racisme en discriminatie; waaronder ook valt het afkeuren van discriminatie door de docent (Kinket & Verkuyten, 1997). Dit staat ook beschreven onder 'sociale norm' in paragraaf 2.5.

Uit een studie van Verkuyten en Thijs (2002b) komen wisselende resultaten naar voren van multiculturele educatie: kinderen zonder migratieachtergrond die zeggen multiculturele educatie te hebben gehad, geven vaker aan gediscrimineerd te zijn, maar bij kinderen met een migratieachtergrond is er geen verschil. De onderzoekers veronderstellen dat dit komt omdat de kinderen met migratieachtergrond al weten wat discriminatie is, terwijl de kinderen zonder migratieachtergrond zich hiervan pas bewust zijn geworden door de multiculturele educatie. Maar ook komt naar voren dat wanneer de docent aangeeft multiculturele educatie te hebben gegeven, de leerlingen vaker aangeven dat leeftijdsgenoten (van dezelfde afkomst als zij zelf) minder gediscrimineerd worden. Uit een review van dezelfde onderzoekers (Verkuyten & Thijs, 2013) komt echter naar voren dat multiculturele educatie vaak gepaard gaat met minder vooroordelen bij alle studenten. Geconcludeerd wordt dat doceren over culturele verschillen en andere meer formele aspecten van multicultureel onderwijs een positievere houding stimuleert; het zorgt namelijk voor meer kennis en begrip bij kinderen. Maar ook wordt geconcludeerd dat niet helemaal duidelijk is welke onderdelen van multiculturele educatie tot effect leiden. De onderzoekers verwachten op basis van met name cross-sectionele studies echter wel dat het verkrijgen van kennis over verschillende culturen een belangrijk onderdeel is van de positieve resultaten van multiculturele educatie.

VOORWAARDEN

Counterstereotypen?

In de review van Verkuyten & Thijs (2013) wordt als mogelijke verklaring van het effect van kennis over andere culturen genoemd, dat kinderen via die kennis 'counterstereotypen' krijgen aangereikt. Uit diverse onderzoeken komt inderdaad naar voren, zoals beschreven door KIS (Felten & Broekroelofs, 2019) dat het in aanraking komen met mensen die niet voldoen aan het stereotiepe beeld, ervoor kan zorgen dat stereotiepe beelden veranderd worden (zie o.a. Dasgupta & Greenwald, 2001; Dasgupta & Rivera, 2008). In een experimentele studie met een controle groep, zijn 'witte' en Aziatische kinderen tussen de 5 en 12 jaar getest of counterstereotypes hun impliciete bias ten aanzien van 'zwarte' kinderen verminderde. Tijdens de studie kregen de kinderen verhaaltjes te lezen of voorgelezen waarin positieve eigenschappen van 'zwarte' mensen benoemd werden. Inclusief een foto van de persoon waarover het verhaal zou gaan. Dit experiment bleek succesvol voor kinderen ouder dan 10 jaar. Hun vooroordelen waren na het lezen van de counterstereotypes verminderd. Voor kinderen jonger dan 7 jaar had het geen effect (Gonzalez, Steele & Baron, 2017). Dat dit op oudere leeftijd werkt, heeft er mogelijk mee te maken dat kinderen vanaf de leeftijd van ongeveer 10 jaar al genoeg 'beelden' van andere bevolkingsgroepen hebben om ze te kunnen veranderen. Daarnaast zijn ze dan ook beter in staat om flexibel te denken en dat zorgt er voor dat stereotypen verminderd worden (Gonzalez, Steele & Baron, 2017).

In een andere studie over een ander thema kwamen vergelijkbare resultaten: in deze studie kregen 8- en 9-jarigen positieve voorbeelden te zien van kinderen die 'anders' zijn, niet vanwege hun huidskleur, maar vanwege hun gender: het betrof positieve beelden van meisjes die 'jongensdingen' deden en jongens die 'meisjesdingen' deden. Dit wordt doorgaans niet gewaardeerd door kinderen, maar door de blootstelling aan positieve beelden, werd de houding positiever van de 8- en 9-jarigen (Kwan, et al. 2020).

Spullen in de klas

In een studie van Gaias, Gal, Abry, Taylor en Granger (2018) was te zien dat er een positief verband is tussen het hebben van boeken, poppen met verschillende huidskleuren en andere spulletjes met daarop kinderen die van elkaar verschillen in afkomst in de kleuterklas, en minder vooroordelen als de kinderen een paar jaar ouder zijn. Het hebben van dit soort spullen wordt soms ook gezien als een onderdeel van multiculturele educatie (Banks, 1993).

Een wij-gevoel

In de review van Verkuyten & Thijs (2013) wordt nog een andere mogelijke verklaring gegeven van het effect van kennis over andere culturen op vooroordelen van kinderen, namelijk dat deze kennis kinderen laat ervaren dat ze veel gemeenschappelijk hebben met kinderen uit andere culturen. Dit lijkt in lijn met wat beschreven is in paragraaf 2.6: wanneer kinderen gaan ervaren dat ze samen ook hetzelfde zijn, dat ze als het ware een gemeenschappelijke identiteit hebben waarin ook ruimte is voor anders-zijn, dan kan dit vooroordelen verminderen. Dat dit creëren van zo'n wij-gevoel belangrijk is, komt ook uit de studie van Levy (et al., 2017). Volgens hen wordt multiculturele educatie vaak ingevuld door het leren over verschillende feesten uit verschillende culturen (bijvoorbeeld Chinees Nieuwjaar) of in de VS door het leren over de geschiedenis van 'zwarte' burgers. Dit kan volgens Levy (et al., 2017) effectief zijn, maar heeft tegelijkertijd het risico in zich dat kinderen sterker gaan denken in etnische groepen, in het bijzonder wanneer kinderen nog niet goed begrijpen dat iedereen tot meerdere groepen behoort. Cruciaal lijkt dus bij multiculturele educatie, dat het laat zien dat er diverse culturen zijn, maar tegelijkertijd laat zien dat je ook overeenkomsten hebt en samen een groep vormt.

Empathie door het leren van de geschiedenis en sociale omstandigheden

In de review van Verkuyten & Thijs (2013) wordt tevens nog een andere mogelijke verklaring van het effect van kennis over andere culturen op vooroordelen van kinderen, namelijk dat kinderen door het leren over de sociale omstandigheden en geschiedenis van kinderen uit andere culturen, empathie gaan krijgen voor deze kinderen. Zoals beschreven in paragraaf 2.3 is het aannemelijk dat empathie inderdaad leidt tot minder vooroordelen bij kinderen.

Educatie over slavernij, koloniaal en racistisch verleden

Bij het leren over andere culturen zou ook het verleden aan bod kunnen komen. Dat het leren over de geschiedenis van onder meer trans-Atlantische slavenhandel en kolonisatie door Europeanen van landen in onder meer Afrika, Azië en Amerika, vanuit meerdere perspectieven – en dus niet alleen verteld vanuit het oogpunt van ‘witte’ mensen – effectief kan zijn, komt naar voren uit eerder KIS-onderzoek (Felten et al., 2019). In dit onderzoek is de literatuur verzameld en zijn diverse aanwijzingen gevonden dat doceren op scholen over de geschiedenis van slavernij en kolonisatie vanuit meerdere perspectieven – dus ook juist vanuit het perspectief van mensen ‘van kleur’ – een verandering van kennis en houding bij leerlingen teweeg lijkt te brengen en mogelijk ook leidt tot meer bewustwording (Felten, 2019). Ook tv-series en documentaires kunnen een positieve invloed hebben op volwassen en jeugdige kijkers: op hun kennis, houding en bewustwording (Felten, 2019). Daarnaast komt uit de literatuur een hele reeks aanwijzingen naar voren dat het leren kennen van de geschiedenis uit meerdere perspectieven waardevol is voor mensen ‘van kleur’: in ‘reguliere’ geschiedenislessen zijn verhalen over mensen ‘van kleur’ namelijk marginaal en zij herkennen zich minder in de reguliere schoolse geschiedenislessen. Het leren kennen van de geschiedenis van de eigen etnische groep, kan waarschijnlijk onder meer zelfvertrouwen en een positieve identiteit bevorderen (Felten, 2019). Ook ‘witte’ mensen kunnen een verandering van houding of bewustwording ervaren, doordat zij kennis opdoen over de geschiedenis van slavernij en kolonisatie vanuit meerdere perspectieven (Felten, 2019). Een voorbeeld van een studie waaruit dit blijkt, is een experimentele studie (Hughes, Bigler & Levy, 2007) waarin kinderen lessen kregen over historisch racisme door biografieën te lezen van ‘zwarte’ Amerikanen en van Europeanen die iets belangrijks hadden bijgedragen aan de samenleving. De kinderen in de experimentele groep hadden een significant positievere houding naar ‘zwarte’ mensen dan de kinderen in de controlegroep. In dezelfde studie werd ook gekeken hoe het effect was op Afro-Amerikaanse kinderen. Uit dat experiment bleek dat de kinderen van 6 à 7 jaar een positievere houding kregen ten aanzien van de eigen groep. Bij de kinderen in de leeftijd van 9 à 10 jaar werd de houding minder negatief, maar ook niet positief en bij de kinderen in de leeftijd van 10 à 11 jaar was er geen verschil gevonden. De verschillen in de leeftijdsgroepen worden verklaard doordat oudere kinderen al meer kennis hebben en zich bewuster zijn van hun eigen positie in de samenleving ten opzichte van racisme.

Geen groepsdiscussies

Belangrijk is dat multiculturele educatie niet de vorm aanneemt van groepsdiscussies. Uit de meta-analyse van Beelmann & Heinemann (2014) komt namelijk een negatief effect naar voren van groepsdiscussies: dit is dus een methode die waarschijnlijk averechts werkt. Volgens de meta-analyse van Beelmann & Heinemann (2014) komt dat waarschijnlijk doordat een groepsdiscussie vrij ongestructureerd verloopt. Methodes waarbij de trainer of docent een grote invloed heeft, hebben juist wel meer effect, terwijl bijvoorbeeld uitgeprinte opdrachten die kinderen zelf moeten maken, net als groepsdiscussies averechts werken.

Leeftijd

Uit de diverse studies wordt niet helemaal duidelijk vanaf welke leeftijd er kennis doorgegeven kan worden over andere culturen, maar in de studie van Hughes, Bigler & Levy (2007) is te zien dat dit al kan bij kinderen van 6 à 7 jaar.

In een notendop: Wanneer kinderen kennis opdoen over culturele verschillen, stimuleert dit bij hen mogelijk een positievere houding naar kinderen uit andere culturen. Helemaal zeker is dit echter niet, omdat dit vaak onderdeel is van een totaalpakket, waarin bijvoorbeeld ook ingezet wordt op sociale normen en het creëren van een wij-gevoel. Doceren over historisch racisme en belangrijke bijdragen aan de samenleving van mensen van 'kleur' lijken tot dusver effectief voor het verminderen van vooroordelen.

2.10 SAMENVATTING

Methode	Leeftijd?	Belangrijke voorwaarden
Contacttheorie: ontmoeting	Elke leeftijd	Het moet gaan om een vriendschap. Het contact moet de angst verminderen. Het contact moet zelfonthulling bevatten (geheimen delen). Het kind moet vertrouwen in zichzelf hebben dat het zo'n vriendschap aan kan gaan. Samenwerking tussen kinderen van verschillende achtergronden moet actief gestimuleerd worden.
Het goede voorbeeld zien: extended contact	Mogelijk elke leeftijd	Er is nog geen echt (direct) contact.
Vriendschappen zien in media, boeken of verhalen	Waarschijnlijk niet bij jonge kinderen; mogelijk vanaf 5 jaar	Duidelijk benoemen van de identiteiten van de kinderen (dus expliciet zijn over huidskleur, afkomst etc.). Benadrukken van de gezamenlijke identiteit. Geen negatieve interacties laten zien tussen mensen die verschillen in afkomst.
Denkbeeldig contact	Vanaf 4 jaar (werkt het best bij jonge kinderen)	Combineren met tot eenzelfde groep behoren. Groepsgesprek na afloop. Er is in de groep nog niet veel ervaring met echt contact.
Inleving en empathie	Vanaf 4 jaar	In de vorm van verhalen of training.
Sociale norm	6 à 7 jaar	De norm moet intrinsiek/geïnternaliseerd worden. De docent geeft het goede voorbeeld in gedrag. Er is sprake van ervaren sociale emoties zoals schuld- en schaamtegevoelens. 'Theory of mind'; zich kunnen voorstellen wat anderen denken zorgt voor internalisatie. Er zijn geen gevoelens van bedreiging. Acceptatie door medeleerlingen. Er worden geen racistische normen gehanteerd.
Categoriseren: een wij-gevoel creëren	Vanaf 5 jaar	Meerdere identiteiten erkennen.
Gezichten leren herkennen van mensen met een andere huidskleur	Kleuters	Herhaling belangrijk voor effect.
Kennis over andere culturen	6 à 7 jaar	Counterstereotypen in beeld en verhaal kunnen vanaf ongeveer 10 jaar effect hebben. Wij-gevoel creëren. Empathie versterken. Kennis over koloniaal, slavernij- en racistisch verleden uit meerdere perspectieven. Geen groepsdiscussies.

Hoofdstuk 3: Werkt het voor ieder kind?

In de studies die in hoofdstuk 2 zijn genoemd gaat het veelal over de vooroordelen van kinderen uit meerderheidsgroepen; in Europese en Amerikaanse studies betreft dit met name 'witte' kinderen of kinderen zonder migratieachtergrond. Maar kunnen op eenzelfde manier de vooroordelen verminderd worden onder kinderen met een migratieachtergrond? Dat beschrijven we in dit hoofdstuk.

3.1 ALGEMEEN MINDER EFFECT

In de meta-analyse van Beelmann & Heinemann (2014) komt naar voren dat de programma's onder kinderen uit etnische minderheidsgroepen, gericht op het verminderen van hun vooroordelen ten aanzien van kinderen uit de meerderheidsgroep, weinig effect tonen. Een van de verklaringen daarvoor is dat vooroordelen van de minderheid ten aanzien van de meerderheid zich anders ontwikkelen, omdat deze kinderen te maken krijgen met discriminatie. Dit sluit aan op een studie van Gedeon, Esseil en Badea (2020) waarin te zien is hoe kinderen uit de meerderheidsgroep (alleen Franse afkomst) een afstand voelen ten opzichte van kinderen uit minderheidsgroepen (Frans en bijvoorbeeld ook een Noord Afrikaanse afkomst), maar dat andersom minder het geval is. In lijn hiermee wordt in het rapport van Kennisrotonde (2017) op basis van de literatuur gesteld dat kinderen uit minderheidsgroepen vaak juist eerst een positief beeld hebben van de meerderheidsgroep (en dus ook negatief denken over de groep waar ze zelf uit komen). Echter, door latere ervaringen met discriminatie komen ze vervolgens juist sterker negatief te staan ten aanzien van de meerderheidsgroep.

3.2 CONTACTINTERVENTIES

Contactinterventies (zie 2.1) hebben over het algemeen minder effect bij mensen uit de minderheidsgroep voor het bevorderen van een positievere houding naar mensen uit de meerderheidsgroep dan andersom; dit is duidelijk het geval bij volwassenen en jongeren (Binder et al., 2009; Tropp & Pettigrew, 2005) maar mogelijk ook bij kinderen (Cameron & Turner, 2017). Zo concludeerden Feddes, Noack en Rutland (2009) dan ook dat een vriendschap tussen een kind van (enkel) Duitse afkomst en een kind van Turkse afkomst in Duitsland wel de houding positiever maakte van het kind van Duitse afkomst, maar niet die van kinderen van Turkse afkomst. Een studie van Thijs en Verkuyten (2012) vond wel goede resultaten van leerling-leraar-contact: kinderen uit minderheidsgroepen met een goede band met een leraar uit de meerderheidsgroep hadden een positievere houding naar de meerderheidsgroep. Of contact dus werkt om ook vooroordelen bij kinderen die qua afkomst tot de minderheidsgroep behoren, te verminderen, is dus niet helemaal duidelijk. Echter, contact met 'witte' kinderen heeft voor niet-'witte' kinderen daarnaast mogelijk wel andere positieve gevolgen; uit een studie van Ruck, Park, Killen en Crystal (2011) komt naar voren dat de niet-'witte' kinderen dan eerder racisme afkeuren, en dus mogelijk een stuk weerbaarder worden.

Opvallend is dat 'extended contact' – weten dat jouw vriend bevriend is met iemand uit een andere etnische groep – wel werkt voor kinderen uit de minderheidsgroep, aldus onderzoek van Vezzali (et al., 2017), maar dan uiteraard alleen als de kinderen nog weinig mensen kennen uit de meerderheidsgroep. Dat is mogelijk ook de verklaring waarom direct contact minder sterk de vooroordelen verandert van kinderen uit minderheidsgroepen; zij kennen vaak al wel kinderen uit de meerderheidsgroep en zijn vaker bevriend met een kind uit deze groep dan andersom het geval is (zie Vezzali, Giovannini & Capozza, 2010). Het openstaan voor contacten met kinderen uit de meerderheidsgroep kan juist negatief uitpakken voor hun welzijn; het zorgt mogelijk dat uitgescholden worden vanwege hun afkomst hen meer raakt (Brown et al., 2013; Cameron

& Turner, 2017). Zoals onder meer Cameron en Turner bepleiten, is er meer onderzoek nodig dat juist gaat over kinderen uit minderheidsgroepen en hun vriendschappen met kinderen uit de meerderheidsgroep. De aanpak om vooroordelen te verminderen onder kinderen uit de meerderheidsgroep, lijkt dus niet zomaar toe te passen op kinderen uit de minderheidsgroep, volgens onder anderen Beelmann & Heinemann (2014). Het is volgens hen vooral zinnig om bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen te onderzoeken hoe zij kunnen omgaan met de discriminatie-ervaringen die zij meemaken.

3.3 SAMENVATTING

Kinderen die wat betreft afkomst in de minderheid zijn, ontwikkelen op een andere manier vooroordelen dan kinderen die wat betreft afkomst in de meerderheid zijn. Dat komt omdat kinderen uit 'minderheidsgroepen' vaak al wel veel contacten hebben met kinderen met een andere afkomst (kinderen uit 'meerderheidsgroepen'), maar ook omdat zij vaak te maken krijgen met discriminatie. Kinderen die wat betreft afkomst in de minderheid zijn – in Nederland zijn dat met name kinderen met een migratie- of vluchtelingenachtergrond – lijken daarom aparte interventies nodig te hebben; interventies die juist ook ingaan op ervaringen met discriminatie. Want discriminatie kan ernstige gevolgen hebben voor kinderen, zoals duidelijk wordt in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 4: Gevolgen van discriminatie onder kinderen

In dit hoofdstuk beschrijven we wat de gevolgen van vooroordelen en discriminatie onder kinderen zijn. Al van jongs af aan ervaren kinderen de gevolgen van discriminatie. Er zijn klachten in de kinderjaren, maar ook op latere leeftijd. Daarnaast beschrijven we een belangrijk mechanisme tussen discriminatie en de gevolgen ervan.

4.1 MENTALE GEZONDHEIDSKLACHTEN

Kinderen die gediscrimineerd worden door leeftijdsgenoten, hebben meer kans op mentale gezondheidsklachten. Een systematische review van Priest, Paradies, Trenery, Truong, Karlsen en Kelly (2013) laat een sterk positief verband zien tussen raciale discriminatie van kinderen en mentale gezondheidsproblemen. Kinderen die gediscrimineerd worden, hebben buiten verhoudingonevenredig vaak last van angsten, depressie en stress. Daarnaast doet raciale discriminatie af aan de positieve gezondheid van kinderen. Zij hebben systematisch minder zelfvertrouwen, eigenwaarde en minder het vermogen om zich aan situaties aan te passen (Priest et al., 2013).

4.2 LICHAMELIJKE GEZONDHEIDSKLACHTEN

Naast mentale gezondheidsklachten hebben kinderen die gediscrimineerd worden ook een vergrote kans op fysieke gezondheidsklachten. Op jonge leeftijd is dit effect nog niet altijd goed zichtbaar. Het is wel duidelijk zichtbaar dat volwassenen die gediscrimineerd worden, gezondheidsklachten ontwikkelen. Er is bijvoorbeeld een grotere kans op gezondheidsklachten zoals hoge bloeddruk, kinderziektes en obesitas. De reden dat het effect op jonge leeftijd nog klein is, is omdat deze aandoeningen vaak meer zichtbaar worden nadat mensen voor een langere tijd zijn blootgesteld aan discriminatie. Daarom is het waarschijnlijk dat het effect tussen discriminatie en gezondheidsklachten voor kinderen groter is dan in onderzoek is aangetoond, maar dat het een meer uitgesteld effect betreft (Barker, Eriksson, Forsén & Osmond, 2002; Ben-Shlomo & Kuh, 2002; Williams & Mohammed, 2009; Worthman & Panter-Brick, 2008).

4.3 MIDDELENMISBRUIK

Ook wat betreft middelenmisbruik is het niet mogelijk om het effect van discriminatie al in de kinderjaren aan te tonen. Hierin is eenzelfde soort patroon te verwachten als voor lichamelijke gezondheidsklachten: er is naar verwachting een vertraging tussen gediscrimineerd worden en middelenmisbruik. Dit kan een reden zijn dat het effect van raciale discriminatie op dit soort gedragsproblemen bij kinderen onderschat is. Op dit moment is het effect niet zichtbaar in onderzoek naar kinderen, maar wel bij volwassenen (Priest et al., 2013). Ander onderzoek geeft wel aan dat de relatie tussen raciale discriminatie en gezondheid ook hier belangrijk is, aangezien er bewijs is dat stress en een slechte mentale gezondheid kunnen leiden tot fysieke gezondheidsproblemen, wat weer een verhoogd risico geeft op middelenmisbruik (Sanders-Phillips, 2009; Sanders-Phillips et al., 2009).

4.4 VRIENDSCHAP, EENZAAMHEID EN PESTEN

Enkele gevolgen van vooroordelen onder kinderen zijn sociale exclusie, discriminatie in het onderwijs ('educational discrimination') en pesten op school, waaronder racistisch uitschelden ('name-calling') (Aboud et al., 2012; Raabe & Beelmann, 2011). Hierdoor is het voor kinderen die gediscrimineerd worden moeilijker om vriendschappen aan te gaan. Daarnaast worden hier ook de gevolgen van mentale gezondheidsproblemen en fysieke gezondheidsproblemen van kinderen zichtbaar (Oxman-Martinez et al., 2012). Als een kind deze

problemen ervaart, is er een grotere kans dat het kind moeite heeft om vriendschappen te sluiten en een eigen identiteit te vormen (Oxman-Martinez et al., 2012). Onder kinderen leidt dit vaak tot meer eenzaamheid en gepest worden.

Discriminatie, pesten en eenzaamheid geeft ook een vergrote kans op gedragsproblemen bij kinderen, zoals gewelddadig of delinquent gedrag (Pachter & Coll, 2009). Het sociaal functioneren van kinderen wordt door discriminatie systematisch belemmerd.

4.5 GEVOLGEN VOOR SCHOOL EN WERK

Gediscrimineerd worden als kind leidt ertoe dat het zelfvertrouwen ondermijnd wordt (Ahmed et al., 2007; Oxman-Martinez et al., 2012; Priest et al., 2013). In Canada is een onderzoek gedaan onder 1053 kinderen van migrantenafkomst. De kinderen kwamen uit China, Hong Kong en de Filipijnen. Ze waren op het moment van onderzoek tussen de 11 en 13 jaar oud, en woonden al minstens tien jaar in Canada. Het onderzoek laat zien dat ervaren etnische discriminatie door klasgenoten (en onderwijzers) leidt tot een verlaagd gevoel van sociaal competent-zijn. Het bemoeilijkt het aangaan van vriendschappen. Ook het zelfvertrouwen en het gevoel van academische competentie was minder dan bij klasgenoten. Eén op de vijf kinderen gaf zelfs aan zich een buitenstaander te voelen, wat vaker het geval was bij jongens dan bij meisjes. Eén op de tien kinderen was sociaal geïsoleerd. Psychologische isolatie, sociale isolatie en economische uitsluiting bleken goede voorspellers van de door henzelf ervaren competenties op het gebied van academische vaardigheden en cijfers (Oxman-Martinez et al., 2012).

4.6 NEGATIEF ZELFBEELD ALS BELANGRIJK MECHANISME

Een belangrijk aspect in de relatie tussen raciale discriminatie, gezondheidsproblemen en gedragsproblemen is het internaliseren van het racisme (Ahmed et al., 2007). Er wordt gesteld dat dit ten grondslag ligt aan de verschillende soorten problemen ten gevolge van discriminatie. Het internaliseren van discriminatie houdt in dat mensen uit minderheidsgroepen de overtuigingen over hun biologische en culturele minderwaardigheid gaan geloven en accepteren. Ze gaan als het ware geloven in de stereotypen en vooroordelen die er over hun groep bestaan. Zeker bij kinderen is deze kans groot. Hiermee hangen verwachtingen, angsten en reacties samen, die het academisch presteren en sociaal functioneren in de weg kunnen staan (Ahmed et al., 2007). Dit is onderzocht in verschillende nationale contexten, zoals in Japan, het Verenigd Koninkrijk en Israël. Deze onderzoeken zijn veelal uitgevoerd in een quasi-experimentele context. Dit betekent dat een persoon eerst de stigma's en stereotypen over zijn groep te horen kreeg en er vervolgens werd gemeten wat dat met zijn prestaties deed (Fischer et al., 1996; Ahmed et al., 2007).

Een verhoogd risico tussen discriminatie en gezondheidsproblemen en gedragsproblemen hebben kinderen die extreem verlegen zijn, of die bang en angstig zijn om zichzelf te laten zien. Zij worden snel slachtoffer van pestgedrag en sociale exclusie (Killen, Mulvey & Hitti, 2013). Aan de andere kant kunnen kinderen ook agressiever worden als ze door hun klasgenoten als problematisch worden gezien en daarom als ongewenst worden beschouwd (Rubin, Bukowski, Parker, Damon & Eisenberg, 2006). Op basis daarvan kunnen kinderen een negatief zelfbeeld ontwikkelen.

4.7 SAMENVATTING

Kinderen die door leeftijdsgenoten gediscrimineerd worden, ervaren al van jongs af aan de gevolgen hiervan. Ze hebben bijvoorbeeld vaker mentale klachten, zoals angsten en stress. Daarnaast is het voor hen moeilijker om vrienden te maken, wat kan leiden tot eenzaamheid en gepest worden. Het komt ook vaker voor dat gediscrimineerde kinderen zelf gewelddadig gedrag gaan vertonen. Gebrek aan zelfvertrouwen en uitsluiting heeft ook een negatief effect op de academische prestaties van kinderen. Ook op de lange termijn heeft discriminatie gevolgen. Langdurige blootstelling aan discriminatie zorgt voor een grotere kans op lichamelijke klachten, zoals hoge bloeddruk en obesitas. Hetzelfde geldt voor middelenmisbruik, waarop personen die gediscrimineerd worden ook een grotere kans hebben. Lichamelijke klachten en middelenmisbruik komen meestal pas na verloop van jaren naar boven, en daarom is het lastig de relatie tussen vooroordelen en discriminatie op kinderleeftijd en de gevolgen op volwassen leeftijd aan te tonen. Veel van de genoemde gevolgen kunnen niet los van elkaar gezien worden en gaan hand in hand met een negatief zelfbeeld: geïnternaliseerde vooroordelen.

Samenvatting en conclusies

Het voorkomen en verminderen van vooroordelen onder kinderen op de basisschool; dat is het doel van dit onderzoek. We hebben een literatuuronderzoek gedaan waarbij we meer dan 140 wetenschappelijke studies hebben verzameld en op een rij hebben gezet. Hieruit komen duidelijke aanwijzingen naar voren over de vraag hoe vooroordelen bij kinderen zich ontwikkelen, wat ertegen te doen is, maar ook wat juist niet werkt.

HOE ONTWIKKELEN VOOROODELEN EN STEREOTYPEN ZICH ONDER KINDEREN?

Al op jonge leeftijd leren kinderen onderscheid te maken op grond van afkomst: peuters doen dit al. Dat komt omdat jonge kinderen nog niet in staat zijn om mensen als verschillende individuen te zien. Ze maken onderscheid tussen mensen op grond van heel basale, oppervlakkige kenmerken, waardoor verschillen tussen groepen mensen uitvergroot worden. Maar ook in hun omgeving zien kinderen vooroordelen en die nemen ze over (imitatie). Daarbij leren ze dat ze tot bepaalde groepen behoren en ontwikkelen ze hun identiteit door het verschil te benadrukken ten opzichte van mensen uit andere groepen. De voorkeur om met kinderen uit 'de eigen groep' te spelen, zien we dan ook al op peuterleeftijd. Er lijkt een piek te zijn in vooroordelen bij kinderen in de kleuterleeftijd. Gedurende de basisschool kunnen deze vooroordelen weer iets afnemen, onder meer omdat kinderen leren moreel te redeneren en daarnaar te handelen. Maar dit gaat allemaal niet vanzelf. Hieronder lees je hoe je actief werkt aan het verminderen van vooroordelen onder kinderen.

Kinderen die wat betreft afkomst in de minderheid zijn, ontwikkelen op een andere manier vooroordelen dan kinderen die wat betreft afkomst in de meerderheid zijn. Zij hebben juist in eerste instantie vaak minder sterke vooroordelen over kinderen uit de meerderheidsgroep dan andersom. Dat komt mogelijk omdat kinderen uit 'minderheidsgroepen' vaak al wel veel contacten hebben met kinderen met een andere afkomst (kinderen uit 'meerderheidsgroepen'): het is daarom ook niet zo dat contact hun houding naar mensen uit de meerderheidsgroep altijd positiever maakt, terwijl dat juist wel vaak het geval is bij kinderen uit meerderheidsgroepen (zie aanpak 1 hieronder). Daarnaast is het ook anders omdat zij vaak te maken krijgen met discriminatie. Kinderen die wat betreft afkomst in de minderheid zijn – in Nederland zijn dat met name kinderen met een migratie- of vluchtelingenachtergrond – lijken daarom aparte interventies nodig te hebben; interventies die juist ook ingaan op ervaringen met discriminatie. Want discriminatie kan ernstige gevolgen hebben voor kinderen, zowel op de korte als de lange termijn. Het heeft in de kinderjaren een negatieve invloed op de mentale gezondheid, en kan leiden tot sociale uitsluiting en pesten, slechtere schoolprestaties, en kan zich soms ook uiten in delinquent gedrag. Op latere leeftijd is er een verhoogde kans op lichamelijke klachten en middelenmisbruik. Veel van deze gevolgen komen mede door een negatief zelfbeeld dat kinderen door de vooroordelen van anderen over zichzelf vormen.

WAT WERKT?

Hieronder noemen we negen aanpakken die we in de wetenschappelijke literatuur hebben ontdekt die kunnen werken om vooroordelen van – en discriminatie door – kinderen op grond van afkomst en religie te verminderen. Mogelijk werken deze aanpakken ook om vooroordelen en discriminatie op grond van andere kenmerken, zoals seksuele voorkeur of een beperking, te verminderen. Dat was echter niet de focus van deze studie en vraagt nog verder onderzoek.

1 CONTACTTHEORIE: ONTMOETING

Hierbij gaat het om het ontwikkelen van een goede relatie met iemand die van jou verschilt in afkomst, etniciteit of religie. In zeer veel verschillende studies is hiervan effect aangetoond; het werkt zelfs in situaties waarin er sprake is van een conflict tussen twee verschillende etnische of culturele groepen.

VOORWAARDEN:

- Het moet gaan om een vriendschap.
- Het contact moet de angst verminderen.
- Het contact moet zelfonthulling bevatten (geheimen delen).
- Het vraagt om vertrouwen in zichzelf om zo'n vriendschap aan te kunnen gaan.
- Het is effectief voor alle leeftijden.

Voorbeelden van concrete toepassingen:

- Tijdens de rekenles worden de kinderen in groepjes verdeeld. Je kiest er als docent bewust voor om kinderen bij elkaar te zetten die verschillen van elkaar in afkomst, etniciteit of religie. In deze groepjes moeten de kinderen intensief met elkaar samenwerken; alleen samen kunnen ze de opdracht oplossen.
- Iemand die voor de kinderen 'anders' is, bijvoorbeeld een vluchteling (terwijl de kinderen dat niet zijn), komt voor de klas zijn of haar ervaringsverhaal vertellen. Deze persoon gaat met de kinderen in gesprek, bouwt een vertrouwensband met ze op en beantwoordt vragen. De kinderen worden aangemoedigd om zich in deze persoon in te leven.

2 HET GOEDE VOORBEELD ZIEN: EXTENDED CONTACT

Stel, Femke en Bouchra zijn goede vriendinnen. Zij hebben daardoor minder vooroordelen naar kinderen van respectievelijk Nederlandse en Marokkaanse afkomst, aldus de contacttheorie (zie 1). Femke is ook bevriend met Janneke. Als Janneke weet, of beter nog: ziet, dat Femke en Bouchra goed met elkaar overweg kunnen, nemen ook bij haar de vooroordelen af ten opzichte van in dit geval kinderen van Marokkaanse afkomst.

VOORWAARDEN:

- Dit werkt vooral als het kind zelf nog geen contact heeft met kinderen uit de andere groep (dus als Janneke al veel kinderen van Marokkaanse afkomst kent, is het minder effectief).
- Het is toepasbaar op elke leeftijd.

Voorbeeld van een concrete toepassing:

- Kinderen schrijven over hun vrienden die een andere culturele afkomst hebben dan zij zelf. Ze lezen elkaars verhalen en gaan er daarna met een docent over in gesprek.

3 VRIENDSCHAPPEN ZIEN IN DE MEDIA, BOEKEN OF VERHALEN

Behalve weet hebben van de vriendschap van iemand uit 'de eigen groep' met iemand uit 'de andere groep', kunnen boeken en (film)beelden ook een manier zijn om bekend te raken met vriendschappen tussen mensen die verschillen in afkomst, om zo vooroordelen te verminderen. Ook deze aanpak kan zelfs werken in situaties waarin er sprake is van een conflict tussen twee verschillende culturele of etnische groepen.

VOORWAARDEN:

- Het is belangrijk om de identiteiten van de kinderen duidelijk te benoemen (dus expliciet zijn over huidskleur, afkomst etc.).
- Ook is het belangrijk om de overkoepelende identiteit te benadrukken.
- Laat geen negatieve interacties zien tussen mensen die verschillen in afkomst.
- Deze aanpak werkt mogelijk pas bij kinderen vanaf 5 jaar.

Voorbeelden van concrete toepassingen:

- Bij het selecteren van educatieve tv-programma's erop letten dat er kinderen in voorkomen die in afkomst en religie van elkaar verschillen.
- In de lessen voor begrijpend lezen kan een verhaal aan bod komen over twee kinderen die van elkaar verschillen in afkomst en die met elkaar bevriend zijn.
- Bekijk met de klas een theaterstuk of film waarin een vriendschap centraal staat tussen kinderen die van elkaar verschillen in afkomst en religie.

4 DENKBEELDIG CONTACT

Kinderen krijgen de opdracht om zich, bijvoorbeeld aan de hand van plaatjes, een aantal minuten voor te stellen hoe het is om contact te hebben met iemand die anders is dan zij zelf.

VOORWAARDEN:

- Naast aandacht voor het anders-zijn is het zinvol om de nadruk te leggen op het behoren tot eenzelfde groep.
- Voor een goed effect is na afloop een groepsgesprek nodig.
- Het is vooral zinvol wanneer er nog niet veel ervaring is met de andere groep in echt contact.
- Het is toepasbaar bij kinderen vanaf 4 jaar (maar het kan ook bij 12-jarigen als ze nog weinig contacten hebben met kinderen van een andere afkomst).

Voorbeeld van een concrete toepassing:

Kinderen krijgen foto's en plaatjes te zien van spelende kinderen (die van elkaar verschillen in afkomst) en mogen vervolgens vertellen welke leuke activiteiten ze daarop zien. Aan hen wordt gevraagd om zich voor te stellen dat zij het kind zijn op het plaatje dat aan het spelen was met het kind met een andere afkomst dan zij zelf. Vervolgens krijgen ze een aantal minuten de tijd om zich voor te stellen welke leuke activiteiten ze samen zouden doen en daarna worden ze uitgenodigd om daarover te vertellen.

5 INLEVING EN EMPATHIE

Kinderen leren om zich al op jonge leeftijd in te leven in iemand die zij in eerste instantie beschouwen als 'anders' dan zij zelf.

Voorwaarden:

- Het stimuleren van inlevingsvermogen en empathie kan door middel van verhalen, rollenspel en trainingen.

Voorbeelden van concrete toepassingen:

- Kinderen spelen een rollenspel en nemen hierin de rol van een kind van een andere afkomst dan zij zelf.
- Het voorlezen van een verhaal dat wordt verteld vanuit het perspectief van een kind van een andere afkomst. De docent stelt de kinderen vragen, zoals: "Wat zou jij doen als jij het kind was?" Of: "Hoe zou jij je voelen in die situatie?"
- Het is toepasbaar bij kinderen vanaf 4 jaar (maar werkt ook bij 12-jarigen).

6 SOCIALE NORMEN

Als kinderen denken dat anderen in hun omgeving (leeftijdsgenoten, docenten, etc.) discriminatie afkeuren, is de kans groter dat ze dat zelf ook gaan doen. Dit noemen we de sociale norm: hoe iemand denkt dat anderen denken of zich gedragen.

Voorwaarden:

- De norm moet intrinsiek/geïnternaliseerd worden.
- De docent geeft het goede voorbeeld in gedrag.
- Er is sprake van ervaren sociale emoties zoals schuld- en schaamtegevoelens.
- 'Theory of mind'; zich kunnen voorstellen wat anderen denken zorgt voor internalisatie.
- Er zijn geen gevoelens van bedreiging.
- Er is sprake van acceptatie door medeleerlingen.
- Er is geen sprake van racistische normen.
- Het is effectief bij kinderen vanaf 6 à 7 jaar.

Voorbeelden van concrete toepassingen:

- De docent laat zien respectvol en goed om te gaan met kinderen met een migratieachtergrond en stelt daarmee een sociale norm.
- De docent legt uit wat discriminatie is en vertelt dat dit niet goed is.
- Leerlingen worden gestimuleerd om zich uit te spreken tegen discriminatie en beïnvloeden hiermee elkaar.

7 CATEGORISEREN: EEN WIJ-GEVOEL CREËREN

Het benadrukken samen één groep te vormen kan de scheidslijnen tussen groepen verminderen en daarmee ook vooroordelen doen afnemen.

Voorwaarden:

- Het is belangrijk om – naast het benadrukken van de gezamenlijkheid – te erkennen dat er binnen de groep meerdere identiteiten zijn.
- Het is toepasbaar bij kinderen vanaf 5 jaar.

Voorbeeld van een concrete toepassing:

- De docent stimuleert het groepsgevoel van de klas of het groepsgevoel als Nederlanders, maar benoemt hierbij ook dat verschillen in onder andere afkomst en religie er zijn en dat dit oké is.

8 GEZICHTEN LEREN HERKENNEN VAN MENSEN MET EEN ANDERE HUIDSKLEUR

Als kinderen al op jonge leeftijd verschillende gezichten zien, en van mensen met verschillende achtergronden, dan delen zij mensen minder snel in verschillende categorieën in.

Voorwaarden:

- Er is herhaling nodig voor het langetermijneffect.
- Het werkt bij kleuters, en mogelijk ook bij andere leeftijdsgroepen.

Voorbeeld van een concrete toepassing:

Via een programma op een tablet zien (bijvoorbeeld 'witte') kinderen gezichten van 'zwarte' en 'witte' mensen. De kinderen koppelen de gezichten aan een nummer. In de volgende stap leren ze namen bij de gezichten. Vervolgens moeten de kinderen dit leren en volgt er een test. Zo leren ze te letten op verschillen tussen de gezichten. Als laatste koppelen ze eigenschappen aan de gezichten die ze zien.

9 KENNIS OVER ANDERE CULTUREN

Kinderen leren op school over andere culturen en religies. Zij krijgen informatie die niet overeenkomt met stereotiepe beelden.

Voorwaarden:

- Werken met counterstereotypen (beelden laten zien die niet in overeenstemming zijn met het stereotype) (vanaf 10 jaar).
- Bevorderen van een wij-gevoel (zie 8).
- Stimuleren van empathie (zie 4).
- Kennis doorgeven over koloniaal, slavernij- en racistisch verleden vanuit meerdere perspectieven.
- Organiseer geen groepsdiscussies.
- Het is toepasbaar vanaf 6 à 7 jaar.

Voorbeelden van concrete toepassingen:

- Leren over de verschillende landen in Afrika, hun geschiedenis, helden en cultuur.
- Leren over het slavernijverleden waarin de verhalen vooropstaan van de mensen die slaaf werden gemaakt.

WAT MOET JE IN IEDER GEVAL NIET DOEN?

- Groepsdiscussies over thema's als discriminatie of andere culturen; deze zijn veel te ongestuurd en kunnen alle kanten opgaan (en dus ook de negatieve).
- Kinderen indelen in groepen op bijvoorbeeld hun afkomst (maar ook op bijvoorbeeld sekse) of hen aanspreken op hun afkomst (of sekse):
 - dus niet de jongens tegen de meisjes in een spel;
 - niet een werkgroepje met alleen kinderen van eenzelfde afkomst;
 - niet kinderen van een bepaalde afkomst alleen een bepaalde vraag of opdracht geven.
- Doen alsof verschillen in afkomst niet bestaan en er niet zijn; dan kunnen kinderen (net als volwassenen) zich juist bedreigd voelen in hun culturele of etnische identiteit.
- Alleen de nadruk leggen op verschillen tussen mensen in afkomst, maar niet op de overeenkomsten (het is allebei belangrijk: verschil bestaat er zeker, maar we zijn ook juist erg hetzelfde).
- Normen stellen die discriminerend zijn; bijvoorbeeld aangeven dat de ene groep superieur is aan de andere.
- Stereotiepe culturele beelden laten zien of delen.
- Verwachten dat een klas met kinderen die van elkaar verschillen in afkomst vanzelf met elkaar gaan spelen; dat is lang niet altijd het geval; beter is de goede relaties actief te stimuleren.
- Conflicten laten zien tussen kinderen of volwassenen van verschillende afkomst, in tv-programma's, boeken of ander educatiemateriaal.

Aanbevelingen

In de expertmeeting zijn door experts uit beleid, praktijk en wetenschap een aantal aanbevelingen gedaan. Wanneer deze worden gerelateerd aan de literatuur zoals beschreven in dit rapport komen we tot de volgende aanbevelingen voor beleid, praktijk en wetenschap:

- **Combineer verschillende aanpakken**

De geraadpleegde experts vinden de beschreven aanpakken erg interessant en verwachten dat het beste effect voortkomt uit het combineren van verschillende aanpakken. Zij raadden daarom aan dat scholen niet kiezen voor slechts één aanpak, maar voor een combinatie van meerdere aanpakken.

- **Integraal onderdeel maken van beleid**

Het thema vooroordelen en discriminatie zou een integraal onderdeel moeten zijn van het beleid van een school, het gaat namelijk om zowel het curriculum als cultuur en omgangsvormen in en op de school. Deze cultuur, omgangsvormen en het curriculum zouden in lijn moeten zijn met de basiswaarden (en grondwet) van onze samenleving, waaronder vrij van discriminatie.

- **Visieontwikkeling door scholen**

In lijn met het bovenstaande punt wordt door verschillende experts benadrukt dat het belangrijk is om een visie te hebben op het thema vooroordelen en discriminatie; dan kunnen scholen beter keuzes maken over hoe ze hier mee aan de slag gaan: wat ze hun leerlingen mee willen geven en wat hun docenten hierop eventueel nog nodig hebben. Een brede visie kan het beste ontwikkeld worden, volgens de experts, als het verbonden is aan de algemene sociale normen die de school hanteert, zoals: we gaan gelijkwaardig met elkaar om. Wanneer er een duidelijke visie is, kunnen kinderen, docenten en ouders ook worden aangesproken wanneer zij zich gedragen als niet behorende tot de visie. Daarnaast leidt ontwikkeling van een visie er mogelijk toe dat het thema vooroordelen en discriminatie breed wordt aangevlogen, waardoor naast aanpakken in lessen ook aan andere factoren aandacht wordt gegeven, zoals bijvoorbeeld feestdagen en poppen met verschillende huidskleuren in de poppenhoek.

- **Koppelen aan burgerschap**

Het thema vooroordelen en discriminatie sluit aan bij het brede thema burgerschap. Verschillende experts noemen dat het zinvol zou zijn om het thema vooroordelen en discriminatie te koppelen aan het thema burgerschap, zodat het integraal onderdeel wordt van het curriculum. Dit zou mogelijk ook kunnen helpen om de weerstand te verminderen, die er bij sommige ouders, docenten of schoolleiders speelt ten aanzien van de thema's vooroordelen en discriminatie.

- **Praktische tools voor scholen ontwikkelen, zodat ze weten welke aanpak ze kunnen hanteren**

Om als school een duidelijk zicht te krijgen op welke methoden je het beste kan combineren en inzetten voor jouw school en de verschillende klassen, is het handig dat het de kennis uit het rapport omgezet wordt naar een tool voor scholen. Daarin moeten simpele antwoorden komen op vragen als: Wat moet de kleuterjuf nu weten die een diverse klas heeft? Wat moet de groep 8 docent nu doen die bijna alleen maar 'witte' kinderen in de klas heeft? En wat betekent dit nu voor een schoolleider? Het

gaat dus om een tool die laat zien wat past bij jou school, bij de regio, de populatie etc. De tool moet er ook voor geschikt zijn om valkuilen te identificeren: waar zou het op de school mis kunnen gaan? Ook zouden verschillende experts graag zien dat er tools of handleidingen komen hoe docenten om kunnen gaan met situaties waarin zij discriminatie signaleren.

- **Onderzoek en aandacht voor de rol van docenten**

In dit rapport ligt de nadruk op welke aanpakken/welke type interventies gebruikt kunnen worden. Maar goede interventies zullen waarschijnlijk alleen effect hebben als deze worden uitgevoerd door (gast)docenten die kennis hebben over het thema, zich bewust zijn van hun eigen vooroordelen en positief staan ten opzichte van het verminderen van vooroordelen, zo is de verwachting van verschillende experts. Er zou daarom meer onderzoek moeten worden gedaan naar de rol van docenten bij de uitvoering van de interventies. Experts verwachten ook dat een diversiteit in het personeelsbestand van docenten op een school een factor is die verschil kan maken.

- **Onderdeel van de opleiding op de pabo**

Aansluitend bij de bovengenoemde aanbeveling, geven experts aan dat het belangrijk is dat in de opleiding voor docent op de basisschool het thema vooroordelen en discriminatie een plek krijgt. Het zou dan volgens de experts niet alleen moeten gaan om weten welke aanpakken werken, maar er zou ook ingezet moeten worden op zelfreflectie en het ontwikkelen van een positieve houding gericht op het verminderen van vooroordelen en discriminatie. Om zover te komen is het eerst nodig dat de docenten op de pabo zelf dit 'in de vingers krijgen', zodat zij hierover weer hun studenten les kunnen geven. Daarnaast is het mogelijk nodig om via nascholing ook er voor te zorgen dat docenten die al voor de klas staan, een positieve houding ontwikkelen gericht op het verminderen van vooroordelen en discriminatie.

- **Onderzoek naar kansrijke interventies**

De aanpakken rondom contact (2.1), vriendschappen zien in media, boeken of verhalen (2.3) en inleving en empathie (2.4) worden door de meeste experts benoemd als het meest interessant voor de praktijk. Naar interventies die werken volgens deze mechanismen zou verder onderzoek moeten worden gedaan in de praktijk over hoe precies en onder welke praktische randvoorwaarden deze mechanismen tot bloei komen. Hierbij ook rekening houdend met de regio en samenstelling van de school. Denk hierbij ook aan helemaal 'witte' of juist helemaal 'zwarte' scholen.

- **Hou het thema op de agenda**

De experts zijn het erover eens dat het thema discriminatie en vooroordelen nu beter op de agenda staat door onder andere de 'Black Lives Matter' beweging die duizenden mensen op de been kreeg. Daarom is het van belang om nu juist er op in te zetten om dit thema ook op de agenda te krijgen bij scholen. Dit vraagt echter zeker nog aandacht en tijd, omdat scholen veel thema's 'op hun bordje' hebben. Daarbij kan er soms weerstand zijn vanuit ouders of scholen zelf ten aanzien van het thema.

- **Aanpak nodig om segregatie in het basisonderwijs tegen te gaan**

Uit het onderzoek is nogmaals gebleken dat vriendschappen tussen kinderen die van elkaar verschillen in afkomst of religie, de beste remedie is tegen vooroordelen en discriminatie. Verschillende experts benadrukken daarom dat, alhoewel het al vaker op de politieke agenda heeft gestaan, het inzetten op verminderen van segregatie in het onderwijs, nog steeds een belangrijk doel moet zijn.

- **Onderzoek naar institutionele vormen van discriminatie in het onderwijs**

In dit onderzoek ligt de nadruk op het voorkomen van persoonlijke discriminatie tussen kinderen in het basisonderwijs. Echter, mogelijk is er ook in Nederland sprake van meer institutionele discriminatie in het onderwijs, zo wordt opgemerkt door enkele experts. Onderzoek hiernaar is nodig om discriminatie effectief aan te kunnen pakken.

- **Een intersectionele aanpak?**

Discriminatie manifesteert zich niet alleen op grond van afkomst of religie, maar ook (en vaak gelijktijdig) op grond van bijvoorbeeld sekse, gender, seksuele voorkeur en beperking, zo wordt een aantal maal benoemt door experts. Een intersectionele aanpak van discriminatie waarin oog is voor de verschillende vormen van discriminatie en hoe die met elkaar combineren, ligt daarom voor de hand, zonder daarbij de specifieke aandacht voor discriminatie op grond van afkomst en religie te verliezen.

Bijlage 1: De vraagstellers

Oorspronkelijke vraagstellers:

Sanne Verstraete, Anne Frank Stichting

Gerbrig Klos, Amnesty International

Roemer van Oordt, Projectbureau Zasje

Vincent Verkoelen, Meldpunt Discriminatie Regio Amsterdam

De vraag werd ondersteund door:

Fleur Nollet, School & Veiligheid

Sarah Abbou, PO-Raad

Mirjam Hoedemaker, Stichting Openbaar Primair Onderwijs Samen tussen Amstel en IJ

Laura van der Hammen, De Kleine Kapitein (basisschool)

Mirjam van der Ven, Vreedzame School

Bijlage 2: Geraadpleegde experts

Jillian Emanuels, pedagoog (zelfstandige)
Merlijn Karssen, onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut
Daudi van Veen, onderzoeker bij de Universiteit Leiden
Judi Mesman, hoogleraar bij de Universiteit Leiden
Ilona Votel, ambtenaar bij het Ministerie van SZW
Sanne Verstraete, Anne Frank Stichting
Femke van der Ster, Respect Foundation
Gerbrig Klos, Amnesty International
Roemer van Oordt, Projectbureau Zasje
Fleur Nollet, School & Veiligheid
Sarah Abbou, PO-Raad
Maaïke Merckens Bekker, Wonderwhy

Bronnen

About, F. E., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*, 4.

About, F. E., & Doyle, A. B. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(3), 161-170.

About, F., Mendelson, M., & Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165-173.

About, F. E., & Spears Brown, C. (2013). Positive and negative intergroup contact among children and its effect on attitudes. In G. Hodson & M. Hewstone (Eds.), *Advances in intergroup contact* (pp. 176-199). Psychology Press.

About, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336.

Ahmed, A. T., Mohammed, S. A., & Williams, D. R. (2007). Racial discrimination & health: Pathways & evidence. *Indian Journal of Medical Research*, 126(4), 318-327.

Andriessen, I., Fernee, H. & Wittebrood, K. (2014), *Ervaren discriminatie in Nederland*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Andriessen, I., Hoegen Dijkhof, J., van der Torre A., van den Berg E. , Pulles, I., Iedema, J., de Voogd-Hamelink, M. (2020) *Ervaren discriminatie in Nederland II*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison. Wesley.

Amodio, D. M., & Devine, P. G. (2006). Stereotyping and evaluation in implicit race bias: evidence for independent constructs and unique effects on behavior. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 652.

Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2019). Impact of an Empathy Training Program on Children's Perspective-Taking Abilities. *Psychological Reports*, 0033294119868785.

Augoustinos, M., & Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 143-156.

Bagci, S. C., Cameron, L., Turner, R. N., Morais, C., Carby, A., Ndhlovu, M., & Leney, A. (2019). Cross-ethnic friendship self-efficacy: A new predictor of cross-ethnic friendships among children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1368430219879219.

Baltussen, M., De Coole, D., Dijkstra, A. B., Evenhuis, E., Jagtman, E., Koning, B., ... & Vermeulen, S. (2019). *Staat van het onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs: Utrecht.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19, 3-49.

Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science*, 17(2), 159-163.

Bar-Tal, D. (1996). Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of "The Arab" concept formation, stereotype and attitudes by Jewish children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 341-370.

Barker, D. J., Eriksson, J. G., Forsén, T., & Osmond, C. (2002). Fetal origins of adult disease: strength of effects and biological basis. *International Journal of Epidemiology*, 31(6), 1235-1239.

Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177.

Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10-24.

Beneke, M. R., Park, C. C., & Taitingfong, J. (2019). An inclusive, anti-bias framework for teaching and learning about race with young children. *Young Exceptional Children*, 22(2), 74-86.

Ben-Shlomo, Y., & Kuh, D. (2002). A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary perspectives. *International Journal of Epidemiology*, 31(2), 285-293.

Berger, R., Abu-Raiya, H., & Gelkopf, M. (2015). The art of living together: Reducing stereotyping and prejudicial attitudes through the Arab-Jewish Class Exchange Program (CEP). *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 678-688.

Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53-72.

Berger, R., Brenick, A., Lawrence, S. E., Coco, L., & Abu-Raiya, H. (2018). Comparing effectiveness and durability of contact-and skills-based approaches to prejudice reduction. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 46-53.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64(5), 1507-1518.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 34, pp. 39-89). JAI.

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(4), 843-856.

Birtel, M. D., Di Bernardo, G. A., Stathi, S., Crisp, R. J., Cadamuro, A., & Vezzali, L. (2019). Imagining contact reduces prejudice in preschool children. *Social Development*, 28(4), 1054-1073.

Blanchard, F. A., Crandall, C. S., Brigham, J. C., & Vaughn, L. A. (1994). Condemning and condoning racism: A social context approach to interracial settings. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 993-997.

Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745-778.

Brown, R., Baysu, G., Cameron, L., Nigbur, D., Rutland, A., Watters, C., ... & Landau, A. (2013). Acculturation attitudes and social adjustment in British South Asian children: A longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(12), 1656-1667.

Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child development*, 83(5), 1477-1485.

Brown, C. S., Ali, H., Stone, E. A., & Jewell, J. A. (2017). US children's stereotypes and prejudicial attitudes toward Arab Muslims. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 17(1), 60-83.

Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.

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(5), 454-466.

Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208-1219.

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(2), 193-206.

Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R., & Powell, C. (2011). 'Changing attitudes with a little imagination': Imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anales de Psicología*, 27(3), 708-717.

Cameron, L., & Turner, R. N. (2017). Intergroup contact among children. In L. Vezzali & S. Stathi (Eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 151-168). Routledge, Taylor & Francis Group.

Castelli, L., De Dea, C., & Nesdale, D. (2008). Learning social attitudes: Children's sensitivity to the nonverbal behaviors of adult models during interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1504-1513.

Christ, O., Hewstone, M., Tausch, N., Wagner, U., Voci, A., Hughes, J., & Cairns, E. (2010). Direct contact as a moderator of extended contact effects: Cross-sectional and longitudinal impact on outgroup attitudes, behavioral intentions, and attitude certainty. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(12), 1662-1674.

Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 201-234). Academic Press.

Connolly, P., Smith, A., & Kelly, B. (2002). Too Young to Notice? *The Cultural and Political Awareness of 3-6 Year Olds in Northern Ireland*. Belfast: Community Relations Council.

Connolly, P., Kelly, B., & Smith, A. (2009). Ethnic habitus and young children: a case study of Northern Ireland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 217-232.

Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: The struggle for internalization. *Journal of personality and social psychology*, 82(3), 359.

Crisp, R. J., & Husnu, S. (2011). Attributional processes underlying imagined contact effects. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(2), 275-287.

Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2012). The imagined contact hypothesis. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 46, pp. 125-182). Academic Press.

Crisp, R. J., Stone, C. H., & Hall, N. R. (2006). Recategorization and subgroup identification: Predicting and preventing threats from common ingroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(2), 230-243.

Cristol, D., & Gimbert, B. (2008). Racial perceptions of young children: A review of literature post-1999. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 201-207.

Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631.

- Dasgupta, N., & Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of personality and social psychology*, 81(5), 800.
- Dasgupta, N., & Rivera, L. M. (2008). When social context matters: The influence of long-term contact and short-term exposure to admired outgroup members on implicit attitudes and behavioral intentions. *Social Cognition*, 26(1), 112-123.
- De Bruijn, Y., Amoueus, C., Emmen, R. A., & Mesman, J. (2020). Interethnic Prejudice Against Muslims Among White Dutch Children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 0022022120908346.
- De Franca, D. X., & Monteiro, M. B. (2013). Social norms and the expression of prejudice: The development of aversive racism in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 263-271.
- Degner, J., & Dalege, J. (2013). The apple does not fall far from the tree, or does it? A meta-analysis of parent-child similarity in intergroup attitudes. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1270-1304.
- 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 contact strategies applied in educational settings. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(1), 3-211.
- Dill-Shackleford, K. E., Ramasubramanian, S., Behm-Morawitz, E., Scharrer, E., Burgess, M. C., & Lemish, D. (2017). Social group stories in the media and *child development*. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S157-S161.
- Doosje, B., Spears, R., Ellemers, N., & Koomen, W. (1999). Perceived group variability in intergroup relations: The distinctive role of social identity. *European Review of Social Psychology*, 10(1), 41-74.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., & Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. *Stereotypes and stereotyping*, 276, 319.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Gaertner, S. L. (2002). Implicit and explicit prejudice and interracial interaction. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 62.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B., & Howard, A. (1997). On the nature of prejudice: Automatic and controlled processes. *Journal of experimental social psychology*, 33(5), 510-540.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(2), 209-228.
- Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I., & Guerrero, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 638-659.

Eller, A., & Abrams, D. (2004). Come together: Longitudinal comparisons of Pettigrew's reformulated intergroup contact model and the common ingroup identity model in Anglo-French and Mexican-American contexts. *European Journal of Social Psychology*, 34(3), 229-256.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory* (Vol. 2). Newbury Park: Sage.

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(2), 377-390.

Felten, H. & Broekroelofs, R. (2019) *Verkenning naar onbewust vooroordelen verminderen via priming. Primen in de praktijk?* Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.

Felten, H. , Taouanza, I., Broekroelofs, R., Vijlbrief, A., Cankor, El. (2020) *Wat werkt bij het verminderen van discriminatie?* Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.

Felten, H. (2019). *De invloed van educatie over slavernij- en koloniaal verleden uit meerdere perspectieven*. Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.

Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M. S., Lucas, S. R., Swidler, A., & Voss, K. (1996). *Inequality by design: cracking the bell curve myth*. Princeton University Press.

FitzRoy, S., & Rutland, A. (2010). Learning to control ethnic intergroup bias in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 40(4), 679-693.

Fortuin, J., Van Geel, M., Zibera, A., & Vedder, P. (2014). Ethnic preferences in friendships and casual contacts between majority and minority children in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 57-65.

Gedeon, C., Esseily, R., & Badea, C. (2020). Examining differences in minority versus majority preschoolers on social categorization and perceived intergroup distance. *Journal of Community & Applied Social Psychology*.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 1-26.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Banker, B. S., Houlette, M., Johnson, K. M., & McGlynn, E. A. (2000). Reducing intergroup conflict: From superordinate goals to decategorization, recategorization, and mutual differentiation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 98-114.

Gaias, L. M., Gal, D. E., Abry, T., Taylor, M., & Granger, K. L. (2018). Diversity exposure in preschool: Longitudinal implications for cross-race friendships and racial bias. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 5-15.

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132(5), 692.

Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived teacher norms and perceived teacher–classmate relations. *Journal of School Psychology, 75*, 89-103.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.

Gordijn, E. & Wigboldus, D. (2013) *Stereotypen. In: Sociale psychologie*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.

Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2019). Social-Developmental Perspective on Intergroup Attitudes towards Immigrants and Refugees in Childhood and Adolescence: A Roadmap from Theory to Practice for an Inclusive Society. *Human Development, 63*(2), 90-111.

González, R., & Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology, 33*(2), 195-214.

Gonzalez, A. M., Steele, J. R., & Baron, A. S. (2017). Reducing children's implicit racial bias through exposure to positive out-group exemplars. *Child Development, 88*(1), 123-130.

Gorn, G. J., Goldberg, M. E., & Kanungo, R. N. (1976). The role of educational television in changing the intergroup attitudes of children. *Child Development, 47*(1), 277-280.

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological review, 102*(1), 4.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of personality and social psychology, 74*(6), 1464.

Graves, S. B. (1999). Television and prejudice reduction: When does television as a vicarious experience make a difference? *Journal of Social Issues, 55*(4), 707-727.

Grütter, J., & Tropp, L. R. (2019). How friendship is defined matters for predicting intergroup attitudes: Shared activities and mutual trust with cross-ethnic peers during late childhood and early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 43*(2), 128-135.

Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., Riek, B. M., Mania, E. W., Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2010). How should intergroup contact be structured to reduce bias among majority and minority group children? *Group Processes & Intergroup Relations, 13*(4), 445-460.

Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., & Gaertner, S. L. (2013). Translating recategorization strategies into an antibias educational intervention. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(1), 14-23.

- Hjerm, M., Sevä, I. J., & Werner, L. (2018). How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 42-59.
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. *Handbook of race, racism, and the developing child*, 37-54.
- Hodson, G., Choma, B. L., & Costello, K. (2009). Experiencing alien-nation: Effects of a simulation intervention on attitudes toward homosexuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 974-978.
- Hoffarth, M. R., & Hodson, G. (2015). Who needs imagined contact? Replication attempts examining previous contact as a potential moderator. *Social Psychology*, 47(2), 118-124.
- Houlette, M. A., Gaertner, S. L., Johnson, K. M., Banker, B. S., Riek, B. M., & Dovidio, J. F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 60(1), 35-55.
- Hughes, J. M., Bigler, R. S., & Levy, S. R. (2007). Consequences of learning about historical racism among European American and African American children. *Child Development*, 78(6), 1689-1705.
- Husnu, S., & Crisp, R. J. (2010). Elaboration enhances the imagined contact effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 943-950.
- Husnu, S., Mertan, B., & Cicek, O. (2018). Reducing Turkish Cypriot children's prejudice toward Greek Cypriots: Vicarious and extended intergroup contact through storytelling. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(1), 178-192.
- Jargon, M., & Thijs, J. (2020). Antiprejudice norms and ethnic attitudes in preadolescents: A matter of stimulating the "right reasons". *Group Processes & Intergroup Relations*, 1368430220902535.
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2013). Modifying ethnic attitudes in young children: The impact of communicator race and message strength. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 182-191.
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110-122.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(4), 285-358.
- Katz, P. A., & Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, 21, 51-74.
- Kawakami, K., Amodio, D. M., & Hugenberg, K. (2017). Intergroup perception and cognition: An integrative framework for understanding the causes and consequences of social categorization. In J. M. Olsen (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 55, pp. 1-80). Elsevier Academic Press.

Kennisrotonde (2017). Hoe ontstaan bij jonge kinderen stereotype associaties van huidskleur met eigenschappen of gedrag, en hoe kun je de ontwikkeling van vooroordelen voorkomen. Den Haag: NRO.

Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72(1), 174-186.

Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. John Wiley & Sons.

Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: A developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84(3), 772-790.

Kinket, B., & Verkuyten, M. (1997). Levels of ethnic self-identification and social context. *Social Psychology Quarterly*, 338-354.

Kwan, K. M. W., Shi, S. Y., Nabbijohn, A. N., MacMullin, L. N., VanderLaan, D. P., & Wong, W. I. (2020). Children's appraisals of gender nonconformity: Developmental pattern and intervention. *Child development*, 91(4), e780-e798.

Lee, K., Quinn, P. C., & Pascalis, O. (2017). Face race processing and racial bias in early development: A perceptual-social linkage. *Current Directions in Psychological Science*, 26(3), 256-262.

Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 152-168.

Levy, S. R., Shin, J. E., Lytle, A., & Rosenthal, L. (2017). Systemic approaches to reduce prejudice in schools. In E. C. Lopez, S. G. Nahari & S. L. Proctor (Eds.), *Handbook of multicultural school psychology: An interdisciplinary perspective* (pp. 237-257). Routledge/Taylor & Francis Group.

Levy, S. R., & Hughes, J. M. (2009). Development of racial and ethnic prejudice among children. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 23-42). Psychology Press.

Li, M. (2019). Mediated vicarious contact with transgender people: How narrative perspective and interaction depiction influence intergroup attitudes, transportation, and elevation. *The Journal of Public Interest Communications*, 3(1), 141.

Liebkind, K., & McAlister, A. L. (1999). Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology*, 29(5-6), 765-780.

McGlothlin, H., & Killen, M. (2010). How social experience is related to children's intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 40(4), 625-634.

- McGuire, L., Rutland, A., & Nesdale, D. (2015). Peer group norms and accountability moderate the effect of school norms on children's intergroup attitudes. *Child Development*, 86(4), 1290-1297.
- Miklikowska, M. (2018). Empathy trumps prejudice: The longitudinal relation between empathy and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Developmental Psychology*, 54(4), 703-717.
- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3-26.
- Monteith, M. J., Deneen, N. E., & Tooman, G. D. (1996). The effect of social norm activation on the expression of opinions concerning gay men and Blacks. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(3), 267-288.
- Nelen, W., De Wit, W., Golbach, M., Van Druten, L., Deen, C., & Scholte, R. (2018). *Sociale veiligheid in en rond scholen Primair Onderwijs 2010-2018 (regulier, speciaal en speciaal basis onderwijs) Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2018*. Nijmegen: Praktikon B.V.
- Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., & Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development*, 76(3), 652-663.
- Oxman-Martinez, J., Rummens, A. J., Moreau, J., Choi, Y. R., Beiser, M., Ogilvie, L., & Armstrong, R. (2012). Perceived ethnic discrimination and social exclusion: newcomer immigrant children in Canada. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(3), 376.
- Pachter, L. M., & Coll, C. G. (2009). Racism and child health: a review of the literature and future directions. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 30(3), 255.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Persson, A., & Musher-Eizenman, D. R. (2003). The impact of a prejudice-prevention television program on young children's ideas about race. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 530-546.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. *Reducing prejudice and discrimination*, 93, 114.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S., & Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine*, 95, 115-127.
- Qian, M. K., Quinn, P. C., Heyman, G. D., Pascalis, O., Fu, G., & Lee, K. (2017). Perceptual individuation training (but not mere exposure) reduces implicit racial bias in preschool children. *Developmental Psychology*, 53(5), 845.

- Qian, M. K., Quinn, P. C., Heyman, G. D., Pascalis, O., Fu, G., & Lee, K. (2019). A long-term effect of perceptual individuation training on reducing implicit racial bias in preschool children. *Child Development*, 90(3), e290-e305.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence. A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715-1737.
- Rodrigues, R. B., Rutland, A., & Collins, E. (2016). The Multi-Norm Structural Social-Developmental Model of Children's Intergroup Attitudes: Integrating Intergroup-Loyalty and Outgroup Fairness Norms. In *The Social Developmental Construction of Violence and Intergroup Conflict* (pp. 219-246). Springer, Cham.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G., Damon, W., & Eisenberg, N. (2006). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ruck, M. D., Park, H., Killen, M., & Crystal, D. S. (2011). Intergroup contact and evaluations of race-based exclusion in urban minority children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6), 633-643.
- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child development*, 76(2), 451-466.
- Rutland, A., Brown, R., Cameron, L., Ahmavaara, A., Arnold, K., & Samson, J. (2007). Development of the positive-negative asymmetry effect: Ingroup exclusion norm as mediator of children's evaluations on negative attributes. *European Journal of Social Psychology*, 37, 171-190.
- Saini, A. (2019). *Superior: The Return of Race Science*. Londen: Fourth Estate.
- Sanders-Phillips, K. (2009). Racial discrimination: a continuum of violence exposure for children of color. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(2), 174-195.
- Sanders-Phillips, K., Settles-Reaves, B., Walker, D., & Brownlow, J. (2009). Social inequality and racial discrimination: Risk factors for health disparities in children of color. *Pediatrics*, 124(Supplement 3), S176-S186.
- Sangrigoli, S., & De Schonen, S. (2004). Recognition of own-race and other-race faces by three-month-old infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1219-1227.
- Sherif, M. (1961). Intergroup conflict and cooperation: *The Robbers Cave experiment*. Norman, OK: University Book Exchange.
- Sierksma, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). Ethnic helping and group identity: A study among majority group children. *Social Development*, 23(4), 803-819.

- Sierksma, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2015). In-group bias in children's intention to help can be overpowered by inducing empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 45-56.
- Skinner, A. L., Meltzoff, A. N., & Olson, K. R. (2017). "Catching" social bias: Exposure to biased nonverbal signals creates social biases in preschool children. *Psychological Science*, 28(2), 216-224.
- Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211-240.
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.
- Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., & Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: The underlying role of similarity and attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(8), 536-546.
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743.
- Swart, H., Hewstone, M., Christ, O., & Voci, A. (2011). Affective mediators of intergroup contact: A three-wave longitudinal study in South Africa. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1221-1238.
- Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2016). Norm perception as a vehicle for social change. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 181-211.
- Talaska, C. A., Fiske, S. T., & Chaiken, S. (2008). Legitimizing racial discrimination: Emotions, not beliefs, best predict discrimination in a meta-analysis. *Social justice research*, 21(3), 263-296.
- Taouanza, I., Felten, H. Keuzenkamp, S. (2016) *Werkt het aangaan van een dialoog tegen vooroordelen en stereotypering?* Onderzoek naar de effectiviteit van dialoogbijeenkomsten. Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.
- Taylor, L. K., & Glen, C. (2020). From empathy to action: Can enhancing host-society children's empathy promote positive attitudes and prosocial behaviour toward refugees?. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30(2), 214-226.
- Taylor, L. K., O'Driscoll, D., Dautel, J. B., & McKeown, S. (2020). Empathy to action: Child and adolescent out-group attitudes and prosocial behaviors in a setting of intergroup conflict. *Social Development*, 29(2), 461-477.
- Taylor, L. K., Dautel, J., & Rylander, R. (2020). Symbols and labels: Children's awareness of social categories in a divided society. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1512-1526.

- Theimer, C. E., Killen, M., & Stangor, C. (2001). Young children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic peer contexts. *Developmental Psychology*, 37(1), 18-27.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2012). Ethnic attitudes of minority students and their contact with majority group teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 260-268.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2013). Multiculturalism in the classroom: Ethnic attitudes and classmates' beliefs. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 176-187.
- Tousignant, B., Eugène, F., & Jackson, P. L. (2017). A developmental perspective on the neural bases of human empathy. *Infant Behavior and Development*, 48, 5-12.
- Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological Science*, 16(12), 951-957.
- Tropp, L. R., & Prenovost, M. A. (2008). The role of intergroup contact in predicting children's interethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. In S. R. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 236-248). Oxford University Press.
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212-246.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427-441.
- 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(3), 369-388.
- Turner, J.C. & Reynolds, K.J. (2001). The Social Identity Perspective in Intergroup Relations: Theories, Themes & Controversies. In Brown, R., & Gaertner, S. (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, 134-150. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Van Amerongen, C. (2010). *Discriminatie in het primair onderwijs in Amsterdam*. Amsterdam: Eduquality.
- Van Hiel, A. (2016). *Iedereen racist. De multiculturele droom ontleed*. Tiel: Lannoo Campus.
- Verkuyten, M., & Kinket, B. (2000). Social distances in a multi ethnic society: The ethnic hierarchy among Dutch preadolescents. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 75-85.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002a). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002b). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(1), 91-108.

Verkuyten, M., Thijs, J., & Sierksma, J. (2014). Majority children's evaluation of acculturation preferences of immigrant and emigrant peers. *Child Development*, 85(1), 176-191.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes. *European Psychologist* (2013), 18, pp. 179-190.

Vezzali, L., Birtel, M. D., Di Bernardo, G. A., Stathi, S., Crisp, R. J., Cadamuro, A., & Visintin, E. P. (2019). Don't hurt my outgroup friend: A multifaceted form of imagined contact promotes intentions to counteract bullying. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1368430219852404.

Vezzali, L., Cadamuro, A., Versari, A., Giovannini, D., & Trifiletti, E. (2015). Feeling like a group after a natural disaster: Common ingroup identity and relations with outgroup victims among majority and minority young children. *British journal of social psychology*, 54(3), 519-538.

Vezzali, L., Capozza, D., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Increasing outgroup trust, reducing inhumanization, and enhancing future contact intentions via imagined intergroup contact. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 437-440.

Vezzali, L., Capozza, D., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Increasing outgroup trust, reducing inhumanization, and enhancing future contact intentions via imagined intergroup contact. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 437-440.

Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2010). Longitudinal effects of contact on intergroup relations: The role of majority and minority group membership and intergroup emotions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 462-479.

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(5), 569-581.

Vezzali, L., 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(1), 314-389.

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(1), 35-49.

Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2010). Longitudinal effects of contact on intergroup relations: The role of majority and minority group membership and intergroup emotions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 462-479.

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(1), 35-49.

- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., & Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 46-53.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., Giovannini, D., Capozza, D., & Gaertner, S. L. (2015). Imagined intergroup contact and common ingroup identity. *Social Psychology*.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Visintin, E. P. (2015). 'And the best essay is...': Extended contact and cross-group friendships at school. *British Journal of Social Psychology*, 54(4), 601-615.
- Vittrup, B., & Holden, G. W. (2011). Exploring the impact of educational television and parent-child discussions on children's racial attitudes. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11(1), 82-104.
- Volksgezondheidsmonitor Utrecht (2020, 14 mei). Discriminatie. Geraadpleegd van: <https://www.volksgezondheidsmonitor.nl/discriminatie-utrecht/page203.html>.
- Walker, I., & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the Jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8(6), 381-393.
- Wenzel, M., Mummendey, A., & Waldzus, S. (2008). Superordinate identities and intergroup conflict: The ingroup projection model. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 331-372.
- Williams, D. R., & Mohammed, S. A. (2009). Discrimination and racial disparities in health: evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*, 32(1), 20-47.
- Worthman, C. M., & Panter-Brick, C. (2008). Homeless street children in Nepal: Use of allostatic load to assess the burden of childhood adversity. *Development and Psychopathology*, 20(1), 233-255.
- Žeželj, I., Jakšić, I., & Jošić, S. (2015). How contact shapes implicit and explicit preferences: attitudes toward Roma children in inclusive and non-inclusive environment. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(5), 263-273.
- Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2018). The Extended Contact Hypothesis: A Meta-Analysis on 20 Years of Research. *Personality and Social Psychology Review*, 1088868318762647.

Colofon

Financier: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid
Auteurs: Hanneke Felten
René Broekroelofs
Jasper van de Kamp
Ontwerp: [Design Effects](#)
Foto omslag: 123RF
Redactie: Van der Wekke teksten
Uitgave: Kennisplatform Integratie & Samenleving
p/a Kromme Nieuwegracht 6
3512 HG Utrecht
T (030) 230 3260
E info@kis.nl
I www.kis.nl

De publicatie kan gedownload worden via de website van Kennisplatform Integratie & Samenleving: www.kis.nl.

© Kennisplatform Integratie & Samenleving, Utrecht 2020.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij Movisie. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with Movisie. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.



Kennisplatform
Integratie &
Samenleving

KENNISPLATFORM INTEGRATIE & SAMENLEVING

Kennisplatform Integratie & Samenleving doet onderzoek, adviseert en biedt praktische tips en instrumenten over vraagstukken rond integratie, migratie en diversiteit. Daarnaast staat het platform open voor vragen, signalen en meningen en formuleert daar naar beste vermogen een antwoord op.

Deze kennisuitwisseling is bedoeld om een fundamentele bijdrage te leveren aan een pluriforme en stabiele samenleving. Blijf op de hoogte van alle projecten, vragen en antwoorden en andere kennis-uitwisseling via www.kis.nl, de [nieuwsbrief](#), [Twitter](#) en [LinkedIn](#).

Kennisplatform Integratie & Samenleving is een programma van het Verwey-Jonker Instituut en Movisie

T 030 230 32 60 **E** info@kis.nl **I** www.kis.nl

