

EVALUATIE BACK TO BACK

Januari 2020

Jacomijne Prins
Joukje Swinkels
Khadija Elberdai

Met dank aan: Sheralynn Adriaansz en alle acteurs (Theater DEGASTEN)
 Romee Mulder, Levien Rouw, Saskia Kok (Anne Frank Stichting)

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Onderzoeksteam	6
3. Synopsis	7
4. Achtergrond	8
5. Methoden	11
6. Resultaten	14
6.1. <i>Interview met de makers/ initiatiefnemers</i>	14
6.2. <i>Verandertheorieën</i>	18
6.3. <i>Online vragenlijst</i>	21
6.3.1. Algemeen.....	21
6.3.2. Beschrijvende statistiek.....	21
6.3.3. Beoordeling voorstelling.....	22
6.3.4. Kennis.....	23
6.3.5. Inzicht en begrip.....	24
6.3.6. Gevoel	25
6.3.7. Aanraden	26
6.3.8. Verschillen per verhaal/ acteur.....	27
6.3.9. Conclusie	29
6.4. <i>Antwoorden uit open vragen</i>	31
6.4.1. Persoonlijke verhalen: herkenning en verbinding	31
6.4.2. Bewustwording vooroordelen	38
6.4.3. Bewustwording: er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken	39
6.4.4. Conclusie	40
6.5. <i>Interviews en observaties</i>	41
6.5.1. Algemene ervaring	41
6.5.2. Het verhaal van de Taíno-indianen	42
6.5.3. Bewustwording vooroordelen	43
6.5.4. Kwetsbaarheid acteurs.....	46
6.5.5. Herkenning.....	48
6.5.6. Waarom verhalen.....	51
6.5.7. Nieuwsgierigheid naar de ander.....	54
6.5.8. Nieuwsgierigheid naar je eigen geschiedenis.....	57
6.5.9. Houdingen ten aanzien van 'de ander'	62
7. Conclusie	65

1. Inleiding

Fonds z.o.z. signaleert spanningen in de samenleving over kwesties als sociaaleconomische verhoudingen en migratie. Door het stimuleren van artistieke projecten beoogt fonds z.o.z. bij te dragen aan verbinding tussen groepen en het versterken van morele weerbaarheid van de samenleving¹.

Fonds z.o.z. stimuleert projecten die gericht zijn op het tot stand brengen van dialoog en benadrukt hierbij de rol van verhalen: mensen zouden niet alleen kennis moeten maken met elkaars meningen, maar ook, of juist, met gedeelde ervaringen. Het delen van verhalen biedt de gelegenheid ideeën en ervaringen uit te wisselen, zonder dat mensen direct met elkaar in discussie treden.

De doelen die fonds z.o.z. stelt zijn niet nieuw, maar de inzet op nieuwe verhalen is dat wel. Wat de impact is van de initiatieven die het fonds ondersteunt, op welke manier deze impact tot stand wordt gebracht, en onder welke omstandigheden impact wel/ niet tot stand komt, daarover is weinig bekend. Dit onderzoek richt zich op het beantwoorden van deze vragen.

¹ Compennolle, P., Steijn W. (2017). *Programma logica en implicaties voor monitoring en evaluatie*. Amsterdam. Prins Bernhard Cultuurfonds.

2. Onderzoeksteam

Dr. Jacomijne Prins is onderzoeker en adviseur op het gebied van diversiteit, storytelling en impact. Jacomijne is in 2014 gepromoveerd aan de Vrije Universiteit Amsterdam op de samenhang tussen storytelling en identiteitsvorming onder Marokkaans-Nederlandse jongvolwassenen. Sinds 2017 heeft Jacomijne in opdracht van de Ministeries van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en Justitie en Veiligheid en het Prins Bernhard Cultuurfonds de evaluaties begeleid van de theatervoorstellingen 'Mijn vader de expat', 'Jihad, de voorstelling', 'NADIA', 'Toen ma naar Mars vertrok', 'Leo Africanus' en 'Kinderen van Aleppo'.

Joukje Swinkels is PhD-student en docent sociologische theorieën en statistiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Als onderzoeker heeft Joukje veel ervaring met het ontwikkelen van vragenlijsten en analyseren van grootschalige kwantitatieve data. Joukje was tevens betrokken bij de dataverzameling en -analyse ten behoeve van de voorstellingen 'Jihad, de voorstelling', 'NADIA', 'Toen ma naar Mars vertrok' en 'Kinderen van Aleppo'.

3. Synopsis

'Back to Back' is een educatieve voorstelling van theatergezelschap DEGASTEN i.s.m. de Anne Frank Stichting. In deze voorstelling staan familiegeschiedenissen centraal. Je familiegeschiedenis bepaalt hoe je naar de wereld kijkt en welke identiteit je zelf aanneemt en hoe je omgaat met perspectieven en identiteiten van anderen. Wat is jou verteld? Wie heeft jou beïnvloed? En in welke mate bepaalt deze beïnvloeding hoe je omgaat met anderen? Welke geschiedenis gebruik jij als referentiepunt? Tijdens de voorstelling vertellen acteurs met verschillende achtergronden aan leerlingen (verdeeld in kleine groepen) om beurten hun familiegeschiedenis en hoe deze hen heeft beïnvloed. De voorstelling gaat gepaard met muziek en dans en wordt aangeboden in combinatie met een nagesprek en een workshop waarin de genoemde vragen centraal staan. Door te leren luisteren naar de verhalen van anderen leren en durven leerlingen het gesprek aan te gaan met elkaar, ook al hebben ze een andere achtergrond.

4. Achtergrond

In de startnotitie van fonds z.o.z. wordt de programmalogica van als volgt geformuleerd²:

“De voedingsbodem voor extremisme verminderen door de productie en verspreiding van verhalen in een artistieke vorm die de morele weerbaarheid versterken en/of groepen in de samenleving verbinden”

Een goede evaluatie richt zich niet alleen op de vraag of groepen in de samenleving met elkaar verbonden worden en/of de morele weerbaarheid van jongeren/ de samenleving wordt versterkt naar aanleiding van een voorstelling, maar ook op de vraag hoe deze ontwikkelingen op basis van een voorstelling plaatsvinden. De voorgestelde evaluatie heeft om die reden niet de vorm van een effect-evaluatie, maar een *procesevaluatie*: er wordt in samenspraak met fonds z.o.z., en de betrokken projectleiders gekeken naar hoe/ waarom de geselecteerde projecten werken om de doelen van fonds z.o.z. te realiseren, en naar wat er wel en niet goed gaat in de uitvoering van een interventie. Tot slot wordt de impact³ van een voorstelling in kaart gebracht.

Een eerste stap in een procesevaluatie is om in samenspraak met betrokkenen vast te stellen wat de veronderstelde werkende mechanismen zijn. Elke evaluatie gaat uit van een verandering in een situatie. De mechanismen die moeten leiden tot deze verandering zijn gebaseerd op veronderstellingen van betrokkenen over de werkzaamheid van een interventie. Een serie veronderstellingen over de werking van een interventie in een logische samenhang noemen we een ‘Theory of Change’ (Snel, 2013).

Op basis van de programmalogica zoals geformuleerd in de startnotitie is in het onderzoek naar de voorstellingen *Toen ma naar Mars vertrok* en *Leo Africanus* expliciet aandacht besteed aan de mechanismen ‘verbinding’ en ‘weerbaarheid’ (zie Prins, Swinkels, Elberdai 2019a; Prins, Elberdai 2019b). Het mechanisme ‘verbinding’ is in deze rapportages onderbouwd op basis van (empirische onderzoek naar) Allport’s beroemde contacthypothese uit 1954. De onderliggende

² Compernelle, P., Steijn W. (2017). *CONCEPT notitie: Programma logica en implicaties voor monitoring en evaluatie*. Amsterdam. Prins Bernhard Cultuurfonds.

³ Onder impact wordt verstaan: de mate waarin een voorstelling bezoekers raakt of aanzet tot reflectie (zie ook: Idema, 2019).

veronderstelling van deze hypothese is dat onbekend onbemind maakt. Meer kennis over 'de ander', zou moeten leiden tot meer begrip.

Dat kennis niet automatisch leidt tot meer begrip, blijkt uit meerdere empirische (overzichts)studies die naar dit mechanisme zijn uitgevoerd. Ook uit het door ons eerder uitgevoerde onderzoek blijkt dat meer kennis niet automatisch leidt tot meer begrip. Nieuwe kennis is alleen zinvol als deze op een juiste manier wordt geïnterpreteerd. In het bijzonder kennis waarvan de juiste interpretatie afhankelijk is van het kunnen inleven in de situatie van een hoofdpersoon (empathie), is kwetsbaar. Het onderzoek naar 'Jihad, de voorstelling' laat zien hoe leerlingen met een negatieve kijk op jongeren met een migratieachtergrond zich niet konden of niet wilden inleven in de uitsluiting de laatstgenoemde groep ervaart en dus geen begrip konden opbrengen voor hun gevoelens van 'niet thuis voelen' in Nederland.

Het onderzoek naar 'Toen ma naar Mars vertrok', en 'Kinderen van Aleppo' laat zien dat persoonlijke geschiedenissen van mensen met een migratieachtergrond meer mogelijkheden bieden voor herkenning. Door meer invulling te geven aan de verhalen van (de vrouw van) een arbeidsmigrant en van Syrische studenten, gaven deze voorstellingen aanleiding om de ervaringen van deze ondervertegenwoordigde en gestereotypeerde groepen beter te begrijpen. Deze voorstellingen werden alleen geëvalueerd onder mensen die de voorstelling bezochten en daarom mogelijk meer openstonden voor herkenning en begrip. In het onderzoek naar Back to Back wordt het onderzoek naar de werking van persoonlijke verhalen uitgebreid.

Theorie over de verbindende kracht van verhalen stelt dat mensen die verhalen met elkaar delen, niet alleen leren hoe ze verschillend zijn, maar ook hoe hun ervaringen op onverwachte punten kunnen overlappen. Alleen door tijd te nemen om naar het verhaal van de ander te luisteren dient zich de gelegenheid aan om gemeenschappelijke thema's en ervaringen in verhalen te ontdekken. Daarnaast biedt een verhaal de mogelijkheid om de ander te begrijpen vanuit zijn/ haar perspectief. Hoogleraar diversiteit en integratie aan de Vrije Universiteit Halle Ghorashi wijst er om die reden op hoe belangrijk het is om tijd en ruimte te maken en tijd te nemen voor het delen van verhalen (Ghorashi, 2015). Deze tijd en ruimte wordt in de theaters geboden.

In het onderzoek voor fonds z.o.z. geven we niet alleen antwoord op de vraag of meer kennis inderdaad leidt tot meer begrip, maar *hoe* kennis kan leiden tot begrip. Daarbij besteden we aandacht aan de vraag welke vorm geschikt is voor het aanbieden van kennis. We kijken daarbij in het bijzonder naar de rol van verhalen: welke verhalen zijn (meer) geschikt voor het aanbieden van nieuwe kennis over

ondergepresenteerde/ gestereotypeerde groepen? Wat is de impact van deze verhalen op het publiek? Hoe komt deze impact tot stand? We weten dat niet alle verhalen voor iedereen verbinding (op basis van begrip) in de hand werken. Een andere vraag waar we ons op richten is: welk verhaal werkt voor wie?

De overkoepelende onderzoeksvraag die ten grondslag lag aan dit onderzoek was:

*Hoe werd de voorstelling Back to Back door leerlingen in het middelbaar onderwijs ervaren, in het bijzonder op het gebied van verbinding tussen (groepen) leerlingen?*⁴

Op basis van bovenstaande overwegingen is het onderzoek naar de impact van Back to Back op het gebied van verbinding opgesplitst in vier deelvragen:

- 1) Wat waren de specifieke veronderstellingen van de makers met betrekking tot het verbindend vermogen van de voorstelling?
- 2) Hoe werd de voorstelling Back to Back door leerlingen beoordeeld?⁵
- 3) Droeg de voorstelling bij aan de door de makers beoogde verbinding onder leerlingen? Zo ja, welke (vorm)aspecten van de voorstelling droegen hier positief aan bij? Zo nee, waarom niet?
- 4) Welke (groepen) leerlingen stonden wel/ niet open voor verbinding op basis van de voorstelling?

⁴ Dit onderzoek geeft geen antwoord op de vraag 'in hoeverre' Back to Back bijdroeg aan verbinding onder het publiek. Hoewel het onderzoek antwoord geeft op de vraag of de vraag of de voorstelling leerlingen raakte/ aan het denken zetten en op welke manier, kunnen we op basis van dit onderzoek niet vaststellen of de voorstelling uiteindelijk leidt tot een (structurele) verandering in houding en/of gedrag onder leerlingen.

⁵ Voor het in kaart brengen van impact van een voorstelling is het als eerste van belang dat bezoekers zich aangetrokken voelen tot de betreffende voorstelling. Van een voorstelling die de interesse van het publiek niet weet te wekken, kan moeilijk verwacht worden dat deze de potentie heeft om het publiek te raken, laat staan om het tot reflectie aan te zetten.

5. Methoden

Interview met de makers/ initiatiefnemers

Om de veronderstellingen met betrekking tot de werkzaamheid van de voorstelling 'Back to Back' in kaart te brengen is voor aanvang van het veldwerk een interview afgenomen met Sheralynn Adriaansz, de regisseur van de huidige herneming van Back to Back. Tijdens dit interview is de achtergrond van de voorstelling in kaart gebracht, en zijn de veronderstellingen van de initiatiefnemers (theater DEGASTEN en Anne Frank Stichting) met betrekking tot de voorstelling besproken. Hierbij is gebruik gemaakt van bestaande inzichten op basis van eerder onderzoek, maar is ook ruimte opengelaten voor initiatiefnemers om aanvullende veronderstellingen/ mechanismen in te brengen.

Back to Back is een voorstelling van Theater DEGASTEN en wordt ondersteund door de Anne Frank Stichting die op eigen wijze invulling geeft aan educatie op het gebied van racisme/ discriminatie. Ook met de betrokken medewerkers van de Anne Frank Stichting is een gesprek gevoerd waarin de belangrijkste veronderstellingen met betrekking tot dit project zijn besproken. Op basis van de gevoerde gesprekken zijn zogenaamde werkzame mechanismen geformuleerd die de basis vormen voor de kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling.

Online vragenlijst

Op basis van de lijst met werkzame mechanismen zijn de items bepaald voor de online vragenlijst. De online vragenlijst had betrekking op de voorstelling zelf, niet op het nagesprek of de workshop⁶. Deze items betroffen de beoordeling van de voorstelling, maar ook gevoelens naar aanleiding van de voorstelling, en inzichten die (vooral) uit de voorstelling werden opgedaan. In de vragenlijst hebben we ook een aantal open vragen opgenomen om leerlingen de kans te bieden in eigen woorden weer te geven wat ze was bijgebleven van de voorstelling, en waarom ze de voorstelling wel/ niet zouden aanraden aan anderen.

Aan de hand van de vragenlijst werden ook verschillende demografische variabelen in kaart gebracht. Onze interesse ten aanzien van dit project lag naast het onderscheid jongens/ meisjes en opleidingsniveau vooral bij de samenstelling van de leerlingenpopulatie in termen van diversiteit: veronderstellingen over de voorstelling hadden betrekking op het verbindend vermogen hiervan. We onderzochten de impact op inzicht en begrip voor 'de ander' onder witte leerlingen en (witte of niet-

⁶ Door alleen vragen te stellen over de voorstelling kon de vragenlijst ingevuld worden door *alle* leerlingen, ook leerlingen op scholen waar alleen de voorstelling (zonder workshop) werd aangeboden.

witte) leerlingen met een migratieachtergrond apart. De online vragenlijst werd in overleg met Theater DEGASTEN door de workshopbegeleider in de klas afgenomen. Voor de complete vragenlijst zie Bijlage 1.

De vragenlijst werd ingevuld door 582 leerlingen. Eerst zijn met behulp van beschrijvende statistiek de eerste resultaten verwerkt in tabellen. Aanvullend zijn Anova en chi kwadraat toetsen uitgevoerd om te beoordelen of de eerder genoemde subgroepen onze vragen verschillend beantwoordden.

Observaties

Back to Back was een klassenvoorstelling. Tijdens en na afloop van voorstellingen werden door de onderzoekers observaties afgenomen om in kaart te brengen hoe leerlingen op de voorstelling/ de verhalen van de verschillende acteurs, reageerden. Na afloop van de voorstelling vonden er nagesprekken en workshops plaats. Ook tijdens de nagesprekken en workshops werden er observaties afgenomen om in kaart te brengen hoe gesprekken verliepen waar de voorstelling aanleiding toe gaf.

In totaal werden er op vier scholen observaties afgenomen. Op drie van deze vier scholen volgden we een vmbo-klas, op een school volgden we een havo-klas. De vmbo-klassen werden gevolgd op scholen of locaties die alleen vmbo (geen andere opleidingsniveaus) aanboden. Op een van deze scholen, een school die het pakket zonder workshop had afgenomen en waar leerlingen niet deel wilden nemen aan een focusgroep, werden observaties afgenomen tijdens twee voorstellingen en twee nagesprekken.

Focusgroepen

Na afloop van de voorstelling en het nagesprek werden leerlingen benaderd voor deelname aan een focusgroepgesprek over de voorstelling. Tijdens dit gesprek bespraken we met een groepje van max. zes leerlingen wat ze van de voorstelling vonden, en probeerden we samen met de leerlingen te achterhalen hoe ze de voorstelling hadden ervaren, hoe ze zich voelden tijdens de voorstelling, welke indruk de verschillende verhalen op hen achterlieten, wat ze van de voorstelling was bijgebleven, en wat ze ervan hadden meegenomen.

Er werd tijdens de focusgroep ook aandacht besteed aan de vraag of/ aan de manier waarop leerlingen waren voorbereid op de voorstelling. Uit eerder onderzoek weten we dat een goede voorbereiding essentieel kan zijn in het overbrengen van de juiste boodschap van een voorstelling. We bespraken ook met de leerlingen hoe ze het nagesprek en/ of de workshop hebben ervaren: hadden ze naar aanleiding van het gesprek iets geleerd over hun klasgenoten; hadden ze naar aanleiding van het

gesprek meer inzicht/ begrip gekregen over jongeren met een andere achtergrond dan zichzelf?⁷ Voor de interviewguide bij de focusgroepen zie Bijlage 2.

Aan de focusgroepen deden in totaal veertien leerlingen mee. Hiervan waren tien jongens en vier meisjes. Leerlingen waren tussen de 13 en 15 jaar oud. Acht van de leerlingen deden een vmbo-opleiding (zes jongens en vier meisjes); zes deden er havo. Vijf van de respondenten hadden een migratieachtergrond. De namen van de respondenten zijn in deze rapportage gefingeerd. Soms was op de opname niet helemaal duidelijk wie wat zei. Dan is in het transcript 'onb.' [onbekend] opgenomen.

Methodologische beperkingen

De online vragenlijst vormde bij dit onderzoek de grootste bron van data over de impact van Back to Back. Uit de online vragenlijst haalden we inzichten over de beoordeling van de voorstelling, over de belangrijkste lessen die leerlingen uit de voorstelling trokken en over de uitwerking van verschillende verhalen op verschillende groepen leerlingen. Met betrekking tot dit laatste had de vragenlijst een belangrijke beperking die voortkwam uit de manier waarop de voorstelling was opgezet: hoewel leerlingen tijdens de voorstelling kennismaakten met alle acteurs van DEGASTEN, vertelde niet elke afzonderlijke acteur zijn/ haar verhaal aan de tafel van *alle* leerlingen. Leerlingen hoorden de persoonlijke verhalen van drie van de aanwezige negen acteurs.

Onze vragenlijst had betrekking op de voorstelling als geheel. Door leerlingen te vragen welk van de verhalen hen het meest was bijgebleven hoopten we de relatieve impact van elk verhaal afzonderlijk in kaart te kunnen brengen. Gezien de opzet van de voorstelling was dit niet mogelijk: de leerlingen hoorden niet alle verhalen en daarom was hun antwoord op de vraag 'welk verhaal is je het meest bijgebleven' altijd beperkt tot de drie verhalen die ze *wel* hadden gehoord. Aangezien deze drie verhalen voor iedereen verschillend waren, konden we niet achterhalen welk verhaal welke groep het meest aansprak. We vonden wel dat leerlingen bepaalde verhalen absoluut vaker kozen dan andere. We vonden ook dat leerlingen die voor een bepaald verhaal kozen bepaalde eigenschappen hadden. Uit de antwoorden op de open vragen haalden we meer informatie over de reden waarom leerlingen voor dit verhaal hadden gekozen.

⁷ Back to Back werd aangeboden als een pakket inclusief nagesprek en workshop. Sommige scholen namen dit totale pakket af, andere scholen namen alleen de voorstelling af. Ten behoeve van dit onderzoek voerden we observaties en interviews uit op vier scholen, waarvan er twee het hele pakket afnamen, en twee alleen de voorstelling met het nagesprek.

Op basis van drie focusgroepen met in totaal veertien leerlingen kunnen we geen uitspraken doen die representatief zijn voor *alle* leerlingen die de voorstelling hebben bijgewoond. We hebben de inzichten uit de focusgroepen vooral gebruikt om inzichten die we uit de vragenlijst haalden te verifiëren en te verdiepen als het gesprek daar aanleiding toe gaf. Soms haalden we uit de focusgroepen nieuwe informatie, over de uitwerking van de voorstelling op specifieke leerlingen. Op basis van deze informatie doen we geen generaliserende uitspraken, maar we beschrijven ze in detail om ze mee te kunnen nemen in toekomstig onderzoek.

6. Resultaten

6.1. Interview met de makers/ initiatiefnemers

Om de achtergrond en de onderliggende veronderstellingen over de werkzaamheid van Back to Back voorstelling in kaart te brengen, zijn gesprekken gevoerd met Sheralynn Adriaansz, regisseur namens DEGASTEN en met Romee Mulder en Levien Rouw van de Anne Frank Stichting. Het interview met Sheralynn vond eerst plaats.

Sheralynn Adriaansz

Voor het ontstaan van de voorstelling Back to Back verwijst Sheralynn naar een eerdere voorstelling van DEGASTEN i.s.m. de Anne Frank Stichting. De voorstelling Fair Play was een klassenvoorstelling waarin vooroordelen en discriminatie op een vrij expliciete aangekaart werden. In de ervaring van de makers had de voorstelling Fair Play buiten de Randstad een andere impact dan daarbinnen. Waar de reacties op de voorstelling binnen de Randstad vrij heftig waren, in de zin dat leerlingen soms geëmotioneerd raakten door de dingen die ze zagen/ hoorden, leek het thema racisme/ discriminatie buiten de Randstad minder te leven. Waar de voorstelling dicht zat op pijnlijke ervaringen van jongeren in de Randstad, konden jongeren buiten de Randstad zichzelf niet goed in de thematiek herkennen.

Om haar ervaring en de inzichten die voortkwamen uit het spelen buiten de Randstad te illustreren deelt Sheralynn een anekdote. Na het spelen van Fair Play vond, net als bij Back to Back, een nagesprek plaats. Toen Sheralynn een klas vroeg of ze vragen hadden naar aanleiding van de voorstelling vraagt een leerling: “hoe krijg jij je haar zo”. Sheralynn droeg op dat moment een afro. Deze vraag doet Sheralynn beseffen dat de voorstelling niet veel impact kan hebben als haar verschijning vragen oproept bij leerlingen. “We moeten een stap terugzetten, ik moet mezelf uitleggen”; “We kunnen het niet over discriminatie hebben als het niet

gewoon is dat ik hier tegenover jou zit". Met deze ervaring in het achterhoofd is Back to Back ontwikkeld.

Back to Back is dus een voorstelling die in eerste plaats ontwikkeld is om elkaar beter te leren kennen. Deze ambitie sluit aan bij theorie rondom overbruggend contact waar het leren kennen van de ander een belangrijke eerste stap is. Bij het 'elkaar leren kennen' speelt het persoonlijke verhaal een belangrijke rol. Hieronder leggen we uit op welke manieren verhalen werden ingezet om kennis tot stand te brengen, en hoe de makers verwachtten dat deze kennis leerlingen aan zou zetten tot reflectie.

Back to Back bestaat uit persoonlijke geschiedenissen van negen acteurs. Deze verhalen zijn gebaseerd op interviews, familie verhalen, foto's, stambomen en dna-testen in voorbereiding op de voorstelling opgezocht en uitgevoerd door de acteurs zelf. Bij het uitvoeren van dna-testen is gekeken naar de landen waar het dna vandaan komt en de band van Nederland met die landen. De verhalen van de acteurs zijn hun persoonlijke verhalen, maar ook hun familie verhaal, en het grotere verhaal van de geschiedenis (wat er vroeger is gebeurd, bijv. WOII/ slavernij) vanuit een persoonlijk perspectief. Tijdens de voorstelling duik je in het verhaal/ in het leven van de acteur en zijn/ haar geschiedenis.

Er is gekozen voor het persoonlijke verhaal omdat verhalen over discriminatie en racisme in de ervaring van DEGASTEN buiten de Randstad soms ook op verzet stuitte. Zo riepen persoonlijke ervaringen van discriminatie tijdens Fair Play reacties op die gericht waren op het behoud van zwarte piet. Door in de verhalen van Back to Back te focussen op het persoonlijke leven van de acteurs, minder op de hun ervaringen van uitsluiting, levert een verhaal een 'neutrale' inkijk op in het leven van een persoon. De veronderstelling was dat het persoonlijke verhaal van acteurs wellicht meer uitnodigend waren: wellicht zouden leerlingen zich in de verhalen van de acteurs kunnen herkennen, of hoorden ze een verhaal dat niet klopte bij het beeld dat ze van iemand hadden. Aan de hand van zo'n persoonlijk verhaal, was de gedachte, worden leerlingen zich bewust van hun vooroordelen en kun je het gesprek beter aangaan.

Daarnaast beoogden de makers aan de hand van de voorstelling leerlingen meer bewust te maken van de bubbel waarin ze leven: iedereen wordt opgevoed binnen een bepaalde maatschappij, binnen een bepaalde familie, binnen een bepaald gezin. De verhalen, meningen, normen en waarden die ze meekrijgen binnen deze sociale setting(s) bepalen hoe leerlingen naar de samenleving kijken. De combinatie met het nagesprek en de workshop is erop gericht de leerlingen, aan de hand van de

verhalen van de acteurs, ook hun eigen paden na te laten lopen en ze na te laten denken over de relativiteit van hun eigen geschiedenis: wat is eigenlijk hun eigen geschiedenis en waar komt deze vandaan? Is de ene geschiedenis beter dan de andere? Kun je het de ander kwalijk nemen dat hij/ zij op een andere manier naar de geschiedenis kijkt?

Leerlingen zijn wellicht niet automatisch nieuwsgierig naar de verhalen van andere mensen. Om deze nieuwsgierigheid op te wekken begint de voorstelling met roddelen over de verschillende acteurs. Met hun groepje geven ze antwoord op vragen als 'voor hoeveel procent is hij te vertrouwen'; 'is hij arm of rijk?'. De antwoorden schrijven ze op tafel. Daarna krijgen ze de speler aan tafel. Deze vertelt zijn/ haar persoonlijke verhaal. Soms geeft zo'n verhaal antwoord op de vraag die de leerlingen van tevoren is gesteld, soms niet. Verondersteld wordt dat ze benieuwd zijn naar het antwoord op de vraag en het verhaal van de betreffende acteur daarom graag willen horen.

Naast de persoonlijke geschiedenissen van de acteurs is tijdens de voorstelling nog op een andere manier aandacht voor verschillende perspectieven op de geschiedenis. Voor het roddelen begint vertellen de acteurs een verhaal over de kolonisatie van Amerika. Waar de geschiedenisboeken de heroïek van de ontdekkingsreizigers benadrukken, vertelt dit deel van de voorstelling het perspectief van de oorspronkelijke bevolking die gekoloniseerd wordt. Door leerlingen onderdeel te maken van de voorstelling, zij zijn de Taíno indianen, maken ze kennis met een deel van de geschiedenis dat ze vaak niet te zien/ horen krijgen; dat misschien ook minder heroïsch is dan dat wat ze wel horen. Op deze manier maken leerlingen kennis met verschillende perspectieven op de geschiedenis: is wat ze horen de enige waarheid?

Wat interessant is aan de ervaring die DEGASTEN heeft opgedaan met Fair Play is dat ze door deze voorstelling na te bespreken met leerlingen ervaring hebben opgedaan met 'empathie' op basis van de ervaring van uitsluiting: een voorstelling over racisme/ discriminatie/ uitsluiting kan empathie oproepen bij leerlingen die daar open voor staan. Op leerlingen die daar niet open voor staan of zich slecht kunnen identificeren met de hoofdpersonages (de groep waartoe deze behoren) en/of de boodschap van een voorstelling (discriminatie is slecht/ jongeren die er anders uitzien dan jij horen hier ook thuis), hebben deze verhalen geen of een averechtse impact.

Anders dan zich te richten op de vervelende of moeilijke situatie van de ander, is Back to Back gericht op het kennismaken met een ander, met andere perspectieven.

En daarnaast, en wellicht belangrijker: het kennismaken met jezelf, je eigen mening, je eigen vooroordelen, en waar deze vandaan komen. Back to Back is een voorstelling die de eigen geschiedenis van leerlingen bevraagt: wat jouw verhaal? Van daaruit begint de kennismaking met de ander.

Romee Mulder en Levien Rouw

Medewerkers van de Anne Frank Stichting observeren dat polarisatie sterker wordt, of bepaalde (nieuwe) vormen aanneemt. De inzet op theater komt voort uit de veronderstelling dat als je elkaar beter leert kennen, je makkelijker met elkaar in gesprek kunt gaan. Theater kan een manier zijn om het gesprek te openen.

De inzet van de Anne Frank Stichting op educatie is gericht op alle doelen gerelateerd aan het tegengaan van discriminatie/ vooroordelen/ racisme/ anti-semitisme en/of mensen beoordelen op hun uiterlijk. Met de voorstelling Back to Back wil de Anne Frank Stichting graag dat leerlingen zich bewust worden van het feit dat wat ze van thuis meekrijgen, invloed heeft op hun verhaal; dat ze zich bewust worden dat er meerdere verhalen zijn.

Voor de Anne Frank Stichting is de link met het verleden belangrijk. Jongeren die nu leven, voelen misschien geen connectie met het verleden, maar ze hebben die natuurlijk wel. Met de voorstelling hopen ze dat leerlingen die verbondenheid met het verleden ervaren, en daarmee ook de verbondenheid met elkaar.

Ook voor de Anne Frank Stichting is de vorm van het persoonlijke verhaal van belang. Door hun eigen persoonlijke verhalen te vertellen stellen de acteurs zich open en kwetsbaar op. Ze vertellen een echt verhaal. De veronderstelling is dat de kwetsbaarheid van de acteurs leerlingen uitnodigt om ook open te zijn over *hun* verhaal, of daar in ieder geval over na te denken.

Door in te gaan op andere/ meer persoonlijke aspecten van hun ervaring is de veronderstelling dat leerlingen meer aansluiting vinden bij de verhalen van de acteurs. Daardoor is er ook meer ruimte/ zijn er meer aanknopingspunten voor dialoog. Deze insteek van de verhalen kan ook zorgen voor herkenning. Dat persoonlijke verhalen van acteurs zorgen voor herkenning is belangrijk, omdat het ervoor zorgt dat je niet hoeft te praten in termen van wij-zij of goed-fout, of in termen van groeperingen.

De Anne Frank Stichting was ook betrokken bij Fair Play. De ervaring met Fair Play leerde de Anne Frank Stichting ook dat verhalen over racisme of discriminatie voor sommige leerlingen te direct waren, te 'in-your-face'. Daar kwam ook weerstand

tegen. De veronderstelling is dat leerlingen makkelijker mee kunnen gaan in een verhaal dat een persoonlijke geschiedenis omvat, dan in een verhaal dat een vervelende ervaring omvat die door sommige leerlingen niet wordt herkend/ erkend. Ze zijn meer onderdeel van het verhaal, dan dat ze het gepresenteerd krijgen.

Op basis van de gesprekken met Sheralynn en de Anne Frank Stichting zijn een aantal verandertheorieën geformuleerd. Verandertheorieën zijn theorieën waarin veronderstellingen van betrokkenen met betrekking tot de werkzaamheid van interventies worden uitgewerkt.

6.2. Verandertheorieën

Het belangrijkste doel dat we met betrekking tot Back to Back formuleren is verbinding. Elkaar beter leren kennen is de eerste stap in dit proces. Het persoonlijke verhaal was het belangrijkste instrument dat werd ingezet om tot verbinding te bewerkstelligen. Naast het kennismaken met de persoonlijke verhalen van de acteurs werden leerlingen in dit project gestimuleerd om hun eigen geschiedenissen te delen.

De eerste vijf verandertheorieën hieronder hebben betrekking op de voorstelling en de nagesprekken, waar de persoonlijke verhalen van de acteurs het belangrijkste instrument tot verbinding vormde. De daaropvolgende verandertheorieën hebben betrekking op de workshops, waarin de verhalen van de leerlingen zelf centraal stonden.

De eerste verandertheorie heeft betrekking op het eerste deel van de voorstelling: het verhaal van de Taíno indianen. Dit verhaal begint nadat acteurs de leerlingen hebben gevraagd welk beeld van zichzelf ze op sociale media delen (het mooie of het lelijke?). Het verhaal van de Taíno indianen laat zien hoe de kolonisatie van de 'nieuwe wereld' eruit moet hebben gezien vanuit het oogpunt van de oorspronkelijke bevolking. De veronderstelling is dat leerlingen aan de hand van dit verhaal leren dat er meerdere manieren zijn om naar de geschiedenis te kijken; dat het perspectief dat je krijgt op de geschiedenis afhankelijk is van wie de verteller is. Aan de hand van dit inzicht kunnen leerlingen begrip krijgen voor mensen die anders naar de geschiedenis kijken dan zij.

- 1) Verhaal van de Taíno indianen > kennismaking met ander perspectief op koloniale geschiedenis > er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken > begrip voor het perspectief van anderen

Kort na het verhaal van de Taíno indianen begint het roddelen: elke acteur staat aan een tafel met leerlingen en wijst een andere acteur aan: 'denk je dat zij gelukkig is?'; 'denk je dat hij een strafblad heeft?'; 'denk je dat hij te vertrouwen is?'; 'welke taal spreekt hij thuis?'. Het roddelen is bedoeld om leerlingen nieuwsgierig te maken naar de verhalen van de acteurs. Nadat de antwoorden op de vragen op tafel zijn genoteerd, komt een acteur zijn/haar verhaal vertellen. Het roddelen had voor de makers naast het opwekken van nieuwsgierigheid geen concreet doel met betrekking tot verbinding. Toch nemen we een verandertheorie op over dit mechanisme. Nieuwsgierigheid gaat immers over de wil of de wens om meer van iemand anders te weten te komen.

- 2) Roddelen > nieuwsgierigheid opwekken naar verhalen van acteurs > motivatie voor kennismaking

De derde verandertheorie heeft betrekking op de veronderstelling dat door het delen van persoonlijke verhalen, leerlingen de acteurs en elkaar beter leren kennen. Persoonlijk verhalen bieden meer aanknopingspunten voor een gesprek en/ of punten van herkenning dan verhalen over een specifieke ervaring (van uitsluiting).

- 3) Persoonlijk verhaal > ruimte voor herkenning > ruimte voor verbinding

In relatie tot deze veronderstelling wordt ook verondersteld dat door het vertellen van een persoonlijk verhaal (dat kan uitnodigen tot herkenning) leerlingen onderdeel worden van dezelfde thematiek. Dat wil zeggen: de nadruk ligt niet op het anders zijn, maar op de overeenkomsten tussen persoonlijke verhalen. Het principe is hier hetzelfde als bij de vorige veronderstelling: door het delen van persoonlijke verhalen is er aandacht voor gemeenschappelijkheden; is er ruimte voor verbinding.

De confrontatie met een persoonlijk verhaal levert mogelijk een confrontatie met een vooroordeel. Een persoonlijk verhaal kan zorgen voor de bewustwording van een vooroordeel en reflectie daarop. Op het moment dat een vooroordeel weerlegd wordt (iemand is aardiger, 'normaler' dan je had gedacht) kan dit leiden tot een positievere houding.

- 4) Persoonlijk verhaal > confrontatie met vooroordeel > reflectie > positievere houding

De vijfde verandertheorie heeft betrekking op de veronderstelling dat het vertellen van een persoonlijk verhaal kwetsbaar maakt, en dat deze kwetsbaarheid leerlingen

uitnodigt om zich ook open/ kwetsbaar op te stellen en het gesprek aan te gaan met anderen en hier de gemeenschappelijkheid in te vinden:

- 5) Persoonlijk verhaal > ervaring van kwetsbaarheid > opening voor het delen van verhalen > vinden van gemeenschappelijkheid > verbinding

Tijdens de workshops en het nagesprek werden leerlingen uitgenodigd om hun eigen verhalen te delen. Op de verhalen die in deze setting gedeeld werden waren in principe dezelfde theorieën van toepassing als op de verhalen van de acteurs, alleen dan werd in dit geval de kennismaking van leerlingen onderling beoogd. Op basis van hun persoonlijke verhalen zouden leerlingen elkaar beter leren kennen, mogelijk aanknopingspunten vinden voor herkenning of geconfronteerd worden met vooroordelen. Door het kennen van de geschiedenis van medeleerlingen zouden leerlingen mogelijk meer openstaan voor hun perspectieven.

Daarnaast waren er op de workshops verandertheorieën van toepassing die betrekking hadden op het beter leren kennen van het eigen verhaal door de leerlingen. Door na te denken over hun eigen geschiedenis en hoe deze tot stand is gekomen, worden leerlingen zich er mogelijk van bewust dat anderen invloed hebben op hoe zij naar de geschiedenis kijken (ze worden zich bewust van hun eigen bubbel). Dat geeft ruimte voor het inzicht dat anderen op dezelfde manier beïnvloed worden; dat de manier waarop je naar de geschiedenis kijkt afhankelijk is van hoe/ wanneer/ door wie deze aan je verteld wordt. Door dit bewustzijn wordt er mogelijk ruimte gecreëerd voor de verhalen/ identiteiten/ ideeën van anderen. Er ontstaat een besef dat het verhaal van de ander er ook toe doet en dat er ook ruimte moet zijn voor zijn/ haar perspectief.

- 6) Confrontatie met eigen geschiedenis/ eigen verhaal > bewustwording van eigen bubbel > ruimte creëren voor geschiedenis van de ander / besef dat het verhaal van de ander er ook toe doet > acceptatie van andere perspectieven

Deze verandertheorieën vormden de basis van de dataverzameling. Aan de hand van het empirische onderzoek waarvan hieronder verslag wordt gedaan zijn deze verandertheorieën getoetst. Soms vonden we in de dataverzameling voldoende bewijs om een verandertheorie te bevestigen, soms vonden we daarvoor niet voldoende bewijs. Soms vonden we aanleiding om een verandertheorie aan te passen.

6.3. Online vragenlijst

6.3.1. Algemeen

In onze vragenlijst hebben we naast demografische gegevens van de leerlingen gevraagd naar de beoordeling van de voorstelling, wat ze van de voorstelling hebben geleerd, welk gevoelens ze tijdens de voorstelling ervoeren en welke inzichten de voorstelling hen vooral heeft gebracht. De verkregen antwoorden van deze vragen zijn verwerkt in tabellen. Aanvullend zijn Anova- en chikwadraattoetsen uitgevoerd om te beoordelen of subgroepen, te weten: verschillende opleidingsniveaus, leerlingen met en zonder migratie achtergrond en jongens of meisjes, deze vragen verschillend beantwoordden. Tot slot vroegen we nog waarom en wie, in hun ogen, de voorstelling zou moeten zien en welk verhaal ze in het bijzonder aansprak. In de vragenlijst waren ook enkele open vragen opgenomen die in het kwalitatieve deel van deze rapportage verwerkt zijn.

6.3.2. Beschrijvende statistiek

De vragenlijst werd ingevuld door 582 leerlingen. Hiervan was de helft jongen en de helft meisje (tabel 1). Van deze leerlingen deed 30% een vmbo- (basis/kader of gemengde leerweg), 26% een vmbo tl/mavo-, 13% een havo- en 31% vwo-opleiding. Ongeveer de helft van de leerlingen (46%) had een migratie achtergrond. Een meerderheid, 85%, geeft aan dat de school waar ze op zitten een gemengde school is, terwijl maar 53% aangeeft dat hun klas gemengd is. Leerlingen hebben dus (veel) ervaring met diversiteit op school en/of in de klas. Leerlingen ervaren hun school wel als meer gemengd dan hun klas. Diversiteit in de klas blijft dus achter bij diversiteit op school.

Tabel 1	Beschrijvende statistiek		
		min	max
Leeftijd	gemiddelde		
	14 jaar	10	20
Geslacht		aantal	percentage
	jongens	292	50%
	meisjes	290	50%
Opleiding	vmbo basis/kader/gemengd	171	29%
	vmbo theoretisch/ Mavo	152	26%
	havo	78	13%
	vwo	181	31%

Migratieachtergrond	niet	316	54%
	wel	266	46%
School	'wit'	88	15%
	gemengd	490	85%
Klas	'wit'	273	47%
	gemengd	302	53%

6.3.3. Beoordeling voorstelling

Beoordeling algemeen

De leerlingen is gevraagd wat ze van de voorstelling vonden (tabel 2). Over het algemeen beoordelen de leerlingen de voorstelling positief: ze vinden de voorstelling leuk, leerzaam, en indrukwekkend. De voorstelling werd niet saai of vervelend gevonden. In aanvulling op deze bevinding noemden veel leerlingen (124 van de 596) in antwoord op de open vraag 'wat is je het meest bijgebleven' dat de dansjes/ het springen op de tafels/ het trommelen met de vingers hen het meest was bijgebleven. Iemand noemde daarbij:

“de dans, het zorgde ervoor dat de spanning werd opgebouwd en de aandacht erbij bleef”

De voorstelling werd dus positief beoordeeld. Mogelijk speelde de opzet met dansen/ springen op de tafel daarbij een rol.

Tabel 2. Beoordeling van de voorstelling op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (heel erg)

	Gemiddelde	sd
Ik vond deze voorstelling...		
leuk	4,0	0,8
leerzaam	3,9	1,0
saai	2,2	1,2
indrukwekkend	4,0	0,9
grappig	3,3	1,1
ongemakkelijk	2,9	1,2
vervelend	1,8	1,1
confronterend	2,9	1,3

Beoordelingen per subgroep

Als we de beoordelingen uitsplitsen naar verschillen in opleidingsniveaus dan zien we dat havo/vwo-leerlingen wat hoger scoren op leuk, leerzaam en indrukwekkend en wat lager op saai en vervelend. Hetzelfde verschil zien we ook tussen meisjes en jongens: meisjes beoordelen de voorstelling hoger en minder negatief. De leerlingen van vmbo theoretische leerweg/mavo scoren het hoogste bij 'ongemakkelijk'. Als we dit uitsplitsen naar verschillen tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond dan zien we dat leerlingen met een migratieachtergrond de voorstelling als meer leerzaam ervaren en minder ongemakkelijk vonden.

Uit de online vragenlijst halen we geen informatie over *waarom* vwo-leerlingen de voorstelling hoger scoren, of waarom leerlingen met een migratieachtergrond de voorstelling meer leerzaam en minder ongemakkelijk vonden. In de rapportage van de kwalitatieve dataverzameling gaan we hier nader op in.

6.3.4. Kennis

Geleerd algemeen

De leerlingen is gevraagd wat ze van de voorstelling geleerd hebben. De items waar leerlingen op konden scoren (op een schaal van 1 (helemaal niets over geleerd) tot 5 (heel veel geleerd)) hadden de vorm van stellingen die op basis van de input van de makers geformuleerd waren. Vervolgens hebben we leerlingen gevraagd welke van de leerpunten voor hen het meest belangrijk was. We zien dat vooral 'iedereen heeft zijn eigen verhaal' en 'dat er meerdere manieren zijn om naar de geschiedenis te kijken' positief scoren (tabel 3a). Maar ook de andere leerpunten worden positief beoordeeld. Op de vraag welk leerpunt voor de leerlingen het belangrijkste was zegt 53% van de leerlingen dat 'iedereen zijn eigen verhaal heeft' en 29% 'dat je niet te snel mag oordelen' (tabel 3b).

Tabel 3a. Wat heb je geleerd van de voorstelling? Op een schaal van helemaal niet (1) tot heel erg (5)

In hoeverre heb je door de voorstelling iets geleerd over:	Gemiddelde	sd
Iedereen heeft zijn eigen verhaal	4,5	0,8
Ik mag niet te snel oordelen	3,7	1,1
Er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken	4,3	0,8
Dat anderen invloed hebben op hoe ik denk	3,4	1,1
Dat mensen meer op elkaar lijken dan je denkt	3,3	1,0

Tabel 3b. Welke van bovenstaande leerpunten was voor jou de belangrijkste?

	%
Iedereen heeft zijn eigen verhaal	53
Ik mag niet te snel oordelen	29
Er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken	9
Dat anderen invloed hebben op hoe ik denk	5
Dat mensen meer op elkaar lijken dan je denkt	3

Wat hier opvalt is dat hoewel leerlingen een hoge score geven aan het leerpunt 'er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken', ze dit leerpunt minder belangrijk vinden dan 'iedereen heeft z'n eigen verhaal' en 'ik mag niet te snel oordelen'. Als we de leerpunten per acteur analyseren zien we dat leerlingen bij *alle* verhalen aangeven dat de 'iedereen heeft zijn eigen verhaal' en 'ik mag niet te snel oordelen' de belangrijkste leerpunten waren. Bij de verhalen van alle acteurs worden deze twee leerpunten respectievelijk op de eerste en tweede plek genoemd. In de beschrijving van de kwalitatieve dataverzameling geven we meer uitleg bij deze bevinding.

Geleerd per subgroep

Leerlingen met een havo/vwo-opleiding scoren gemiddeld hoger dan vmbo-leerlingen op het leerpunt: 'ik mag niet te snel oordelen' en 'dat er meerdere manieren zijn om naar de geschiedenis te kijken'. Het leerpunt 'Dat anderen invloed hebben op hoe ik denk' scoort gemiddeld hoger voor leerlingen zonder migratie achtergrond. Deze bevinding is belangrijk voor het mechanisme dat veronderstelt dat de voorstelling leerlingen zonder migratieachtergrond helpt bij de bewustwording van hun eigen 'bubbel'. Jongens scoren gemiddeld hoger dan meisjes op het leerpunt 'ieder heeft zijn eigen verhaal'.

6.3.5. Inzicht en begrip

We zien dat vooral 'begrip voor mensen die anders denken dan ik' gemiddeld positief scoort. Het 'inzicht geven' scoort neutraal.

Tabel 5. Inzicht en begrip.

De voorstelling...	Gemiddeld
geeft inzicht in mijn eigen geschiedenis	3,0
geeft inzicht in de geschiedenis van mijn klasgenoten	2,9
geeft inzicht in de geschiedenis van mensen waar ik het mee oneens ben	2,9
geeft begrip voor mensen die anders denken dan ik	3,8

Inzicht en begrip per subgroep

De scores voor de mate waarin leerlingen inzicht krijgen verschillen niet voor leerlingen met verschillende opleidingsniveaus, leerlingen met of zonder migratie achtergrond, en jongens of meisjes. De scores voor de mate waarin leerlingen begrip krijgen zijn hoger voor vwo-leerlingen. Vwo-leerlingen scoren het hoogste op begrip, gevolgd door havo-leerlingen en vmbo/theoretische leerweg. Leerlingen van het vmbo-basis/kader/gemengde leerweg scoren hier het laagste. Meisjes scoren hoger op begrip dan jongens.

6.3.6. Gevoel

Gevoel algemeen

De leerlingen is gevraagd hoe ze zich tijdens de voorstelling voelden. We zien dat leerlingen zich met name geïnteresseerd, nieuwsgierig en in de war voelden (tabel 4). Ook vrolijk wordt door een vijfde deel van de leerlingen benoemd. Leerlingen mochten meerdere antwoorden geven. Leerlingen hadden hier ook de mogelijkheid om de categorie 'anders' in te vullen. Hier werd slechts acht keer gebruik van gemaakt.

Tabel 4. Gevoel tijdens de voorstelling

Boos	1%
Kwetsbaar	8%
In de war	30%
Vrolijk	19%
Verveeld	3%
Geïnteresseerd	55%
Nieuwsgierig	50%
Onzeker	4%
Sterk	4%

Gevoel per subgroep

Vwo-leerlingen geven gemiddeld aan zich meer geïnteresseerd en nieuwsgierig te voelen, gevolgd door havo-leerlingen, de leerlingen op vmbo-basis/kader/gemengde leerweg het minst. Leerlingen met een migratie achtergrond en meisjes voelden zich vaker kwetsbaar dan leerlingen zonder migratie achtergrond en jongens. Ook voelde leerlingen met een migratieachtergrond zich iets vaker sterk. Naast kwetsbaar voelden meisjes zich gemiddeld ook meer geïnteresseerd, minder verveeld en meer nieuwsgierig dan jongens.

6.3.7. Aanraden

Veruit de meeste leerlingen raden de voorstelling aan aan ouders, vriend(inn)en, docenten, grootouders en burens. Ouders scoren het hoogst, gevolgd door vriend(inn)en, docenten, grootouders en burens. 66 leerlingen (11%) raden de voorstelling aan niemand aan.

Tabel 6. Aan wie zou je de voorstelling aanraden?

	aantal
Mijn ouders	158
Mijn vriend(inn)en	142
Mijn docenten	117
Mijn grootouders	61
Mijn burens	35
Alle bovenstaande personen	160
Aan niemand	66

Aanraden per subgroep

Havo-leerlingen raadden de voorstelling het vaakst aan aan 'alle bovenstaande personen' (47%), gevolgd door vwo- en vmbo-leerlingen (30 en 29%). Leerlingen op vmbo basis, kader gemengde leerweg het minst vaak (15%). 'Aan niemand (aanraden)' scoort het hoogst bij de vmbo-leerlingen (15%) en het laagst bij de havo en vwo leerlingen (8%).

Leerlingen *zonder* migratieachtergrond raadden de voorstelling significant vaker aan aan hun grootouders (10%), dan leerlingen met een migratieachtergrond (4%). Leerlingen konden bij deze vraag invullen *waarom* ze wilden dat hun grootouders de voorstelling zagen. Daarvoor gaven leerlingen drie redenen: 1) omdat ze het interessant zouden vinden/ omdat ze geïnteresseerd zijn in de verhalen van andere

mensen; 2) omdat ze zichzelf erin zouden kunnen herkennen en 3) omdat ze bevooroordeeld zijn tegenover mensen die er anders uit zien:

“Mijn opa vind geschiedenis interessant en oordeeld snel over mensen die er anders uitzien”

Leerlingen *met* een migratieachtergrond raadden de voorstelling vaker aan aan hun burens: 6% tegenover 2,5 %. De belangrijkste reden om de voorstelling aan te raden aan burens is omdat het leuk/ interessant is. De tweede reden is ‘omdat ze het nodig hebben’/ ‘De voorstelling geeft wel een groter beeld van mensen hun geschiedenis en verklaart waarom mensen doen en zijn hoe ze zijn’.

Meisjes noemen vaker hun vriend(innen) (29% meisjes en 18% door jongens genoemd) en ‘alle bovenstaande personen’ (31 % meisjes en 24% door jongens genoemd) en jongens raadden de voorstelling vaker aan niemand aan (15% jongens en 8% meisjes).

6.3.8. Verschillen per verhaal/ acteur

Tot slot hebben we gevraagd welk verhaal de leerlingen het meest aansprak en waarom.⁸ We zien dat met name de verhalen van Nabil en Sander het meest aanspraken.

Tabel 7. Welk verhaal sprak jou het meest aan?

	aantal	%
Nabil	124	21,5
Sander	107	18,5
Sarah	78	13,5
Akri	74	12,8
Eveline	68	11,8
Tomas	63	10,9
Tariq	33	5,7
Daphne	30	5,2
Madee	1	0,2

⁸ Zie ook paragraaf 5 voor de beperkingen van deze vraag: we zien dat de verhalen van sommige acteurs absoluut het meeste aanspraken, maar we weten dat leerlingen de verhalen van bijvoorbeeld Nabil en Sander (die het hoogst scoren) niet met *alle* verhalen hebben kunnen vergelijken.

Conclusies met betrekking tot afzonderlijke verhalen

Omdat we leerlingen vroegen welk specifieke verhaal hen het meest aansprak (van de verhalen die ze hadden gezien) konden we de scores op alle voorgenoemde items ook per verhaal/ per acteur analyseren. Met betrekking tot de afzonderlijke verhalen zijn er significante verschillen in de mate waarin leerlingen iets hebben geleerd over 'iedereen heeft zijn eigen verhaal' en de mate van 'boosheid' die ze gedurende de voorstelling ervoeren. Daarnaast waren er significante verschillen voor witte en gemengde klassen per verhaal.

Leerlingen die het verhaal van Daphne en Thomas het meest bijbleef scoorden significant hoger op het leerpunt 'iedereen heeft zijn eigen verhaal'. Daarnaast voelden leerlingen die het verhaal van Daphne het meest bijbleef ook significant hoger op 'boosheid'. Naast het verhaal van Daphne scoorde het verhaal van Tariq hier hoog. Tot slot waren de scores per verhaal verschillend voor witte en gemengde klassen. De verhalen van Sarah en Akri waren populair onder jongeren in gemengde klassen, de verhalen van Daphne en Tariq waren populair in witte klassen.

Er zat geen verschil in de waardering tussen de verhalen door jongeren met of zonder migratieachtergrond. Er waren wel significante verschillen per opleidingsniveau. Voor de analyse van de opleidingsniveaus hebben we vier categorieën aangemaakt: vmbo-basis t/m vmbo-gemengde leerweg is categorie 1; vmbo theoretische leerweg/ mavo is categorie 2; havo is categorie 3 en vwo is categorie 4.

Leerlingen in categorie 1 en 4 geven aan dat de klas meer gemengd is en leerlingen in categorie 2 en 3 geven aan dat de klas meer wit is. Deze verschillen zijn significant. Voor de school geven leerlingen in alle categorieën allemaal aan dat deze meer gemengd is, maar de verschillen zijn significant anders. Het percentage wit is groter bij havo/vwo dan bij vmbo.

Voor welk verhaal ze het meest bijbleef zijn er verschillen gevonden, zie tabel 8. Hierbij moeten we wederom opmerken dat niet alle leerlingen dezelfde verhalen hebben gezien. Deze gegevens moeten dus voorzichtig geïnterpreteerd worden.

Over het algemeen kunnen we stellen dat met name het verhaal van Sander, Sarah en Nabil hoog scoren. Sarah scoort hoog in alle groepen met uitzondering van de havo-groep. Daar scoort Eveline hoog en Sarah laag. Nabil wordt het meest gekozen door havo (overwegend wit). Het verhaal van Sander scoort hoog op het vmbo (overwegend gemengd).

Tabel 8. Welk verhaal sprak jou het meest aan/ opleidingsniveau

	Vmbo		Havo	Vwo
	basis/kader	Vmbo theoretisch/mavo		
1 Sander	30%	20%	12%	38%
2 Daphne	28%	28%	22%	22%
3 Nabil	31%	19%	20%	31%
4 Tomas	39%	34%	9%	19%
5 Eveline	23%	29%	25%	23%
6 Tariq	15%	56%	9%	21%
7 Sarah	30%	30%	4%	37%
8 Akri	32%	16%	8%	44%
9 Madee	100%			

In het kwalitatieve deel van de rapportage gaan we nader in op de inhoudelijke redenen die leerlingen noemden waarom een verhaal hen meer bijbleef dan andere verhalen.

6.3.9. Conclusie

Voor de analyse van de impact van Back to Back is het in eerste plaats belangrijk dat de voorstelling leerlingen aansprak. Als een voorstelling leerlingen niet aanspreekt, is de kans klein dat leerlingen door de voorstelling geraakt worden, laat staan dat deze tot reflectie aanzet. Over het algemeen beoordelen de leerlingen de voorstelling positief: ze vinden de voorstelling leuk, leerzaam, en indrukwekkend. Er zijn hier verschillen tussen de opleidingsniveaus (de hogere niveaus scoren hoger op leuk, leerzaam en indrukwekkend) en tussen jongens en meisjes (meisjes zijn positiever dan jongens).⁹

Het belangrijkste leerpunt dat leerlingen uit de voorstelling meenemen, is dat 'iedereen zijn eigen verhaal heeft'. Leerlingen kozen dit leerpunt niet alleen het vaakst, maar vonden het relatief ook het belangrijkste. Dit leerpunt komt overeen met de ambitie van de voorstelling om leerlingen vertrouwd te maken met de verhalen van anderen, maar ook met het inzicht dat iedereen een eigen verhaal te vertellen heeft. Het geeft mogelijk ook inzicht in de veronderstelling dat *persoonlijke* verhalen belangrijk zijn in het overbrengen van dit leerpunt. In de bespreking van de kwalitatieve data gaan we nader in op de vraag waarom dit leerpunt met betrekking

⁹ Dat meisjes theatervoorstellingen hoger waarderen is overigens een bekend fenomeen dat verband houdt met de voorkeuren van meisjes/vrouwen voor participatie in zogenaamde 'highbrow' culturele activiteiten, waar jongens/ mannen voorkeur hebben voor de meer 'lowbrow' activiteiten (zie bijv. Christin 2012; Bihagen, Katz-Gerro 2000).

tot de persoonlijke verhalen van de acteurs in belangrijke mate bijdroeg aan de impact van de voorstelling.

Dat iedereen een eigen verhaal heeft hangt mogelijk ook samen met het leerpunt dat als een-na-belangrijkste wordt benoemd: het leerpunt dat je niet te snel mag oordelen over een ander. Hoewel de relatie niet direct kunnen leggen, leren leerlingen mogelijk dat mensen een complexer verhaal hebben dan hun uiterlijk doet vermoeden, en dat het daarom niet juist is om hen te beoordelen op hun uiterlijk.

Op het gebied van leerpunten vonden we een interessant verschil in leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Leerling zonder migratieachtergrond vulden vaker 'dat anderen invloed hebben op hoe ik denk' in als belangrijkste leerpunt. Dit leerpunt was vanuit de makers specifiek gericht op deze doelgroep. De intentie was om jongeren zonder migratieachtergrond bewust te maken van de bubbel waarin ze leven: een bubbel waarin misschien een bepaalde waarheid wordt verkondigd, maar een waarheid die even 'waar' is als de waarheden van andere mensen, in andere bubbels.

Met betrekking tot de gevoelens tijdens de voorstelling waren we vooral geïnteresseerd of de nieuwsgierigheid van de leerlingen voor de verhalen van de acteurs werd gewekt. Dit was het geval. Leerlingen op vwo-niveau waren het meest nieuwsgierig; leerlingen op vmbo-niveau het minst. We veronderstelden dat leerlingen zich naar aanleiding van de openheid van de acteurs misschien kwetsbaar zouden voelen. Dat leek niet het geval. Leerlingen gaven aan zich naar aanleiding van de voorstelling ook 'in de war' te voelen. We kunnen niet specifiek aangeven waar dit gevoel vandaan kwam. Mogelijk had het te maken met de inhoud van de verhalen, maar mogelijk ook met de vorm van de voorstelling, waarbij acteurs indruk maakten door op de tafels te springen, dansen en te schrijven.

Items met betrekking tot inzicht scoorden neutraal. Het item met betrekking tot 'begrip voor mensen die anders denken dan ik' had betrekking op de veronderstelling dat leerlingen zich naar aanleiding van de voorstelling beter kunnen verplaatsen in perspectieven van anderen, die een andere geschiedenis hebben dan zij. Dit item scoorde positief. De score voor dit item hing samen met onderwijsniveau: hoe hoger het onderwijsniveau, hoe meer begrip. Ook meisjes waren meer begripvol.

Leerlingen zonder migratieachtergrond raadden de voorstelling vaker aan aan hun grootouders. Leerlingen met een migratieachtergrond raadden de voorstelling vaker aan aan burens. Over het algemeen beoordeelden de leerlingen de voorstelling als leuk en leerzaam en was dat een reden om de voorstelling aan te raden. Daarnaast

was 'meer begrip voor diversiteit' voor beide groepen een belangrijke reden om de voorstelling aan te raden aan grootouders/ burens.

Per verhaal vonden we significante verschillen voor het leerpunt 'iedereen heeft zijn eigen verhaal' en de mate waarin leerlingen 'boosheid' ervoeren tijdens het kijken van de voorstelling. Ook verschilden leerlingen met/ zonder migratieachtergrond in welk verhaal ze het meest bijbleef. Opvallend was dat het verhaal van Daphne op deze items significant anders scoorde dan de andere verhalen: leerlingen die haar verhaal het meest bijbleef scoorden hoger op het leerpunt 'iedereen heeft een eigen verhaal' en hoger op boosheid. Haar verhaal scoorde hoger onder leerlingen zonder migratieachtergrond. Over het algemeen scoorden de verhalen van Nabil, Sander en Sarah het hoogst voor alle opleidingsniveaus. In de bespreking van de kwalitatieve dataverzameling gaan we nader in op de ervaringen van leerlingen met betrekking tot deze verhalen.

6.4. Antwoorden uit open vragen

De open vragen uit de vragenlijst leverden veel interessante informatie op over de impact van de voorstelling. Waar de antwoorden aansloten op verandertheorieën uit paragraaf 6.2. hebben we die hieronder beschreven.

6.4.1. Persoonlijke verhalen: herkenning en verbinding

De belangrijkste verandertheorieën met betrekking tot Back to Back hebben niet zozeer betrekking op de inhoud van de verhalen die tijdens de voorstelling gedeeld worden, maar op de vorm van deze verhalen. Tijdens de voorstelling maken leerlingen kennis met de persoonlijke (familie)geschiedenissen van elk van de acteurs. De belangrijkste veronderstelling met betrekking tot deze vorm is dat deze meer aanknopingspunten biedt voor herkenning, en daardoor tot verbinding.

In antwoord op de open vraag 'wat is je het meest bijgebleven' antwoordden veruit de meeste leerlingen (247 vd 598 = 41%) dat hen 'de verhalen' het meest waren bijgebleven. De meeste jongeren noemden hierbij 'de verhalen' of 'alle verhalen' in algemene zin, sommigen gaven aan dat het verhaal van een van de acteurs hen het meest bij was gebleven. Anderen noemden niet het verhaal, maar een inhoudelijke reden dat iets hen bijbleef.

De verhalen van de acteurs waren dus belangrijk voor de leerlingen. Door leerlingen te vragen welk verhaal hen het meest bijbleef, kregen we inzicht in *welke* verhalen leerlingen aansprak. We vroegen leerlingen ook om in hun eigen bewoordingen weer

te geven 'waarom' een bepaald verhaal hen aansprak. 'Herkenning' kon daarvoor een reden zijn, maar we wilden de mogelijkheid openlaten voor andere redenen.

In de antwoorden op de vraag 'waarom bleef het verhaal van [naam acteur] je het meest bij' vonden we bepaalde patronen. Deze patronen verschilden per acteur en waren veel veelzijdiger dan 'herkenning' alleen. Om een zo compleet mogelijk beeld te geven van de impact van elk afzonderlijk verhaal, beschrijven we hieronder de redenen die leerlingen aangaven dat een verhaal hen bijbleef, en we beschrijven ook wat de achtergrond van leerlingen was die deze antwoorden gaven. Op die manier proberen we te achterhalen welke impact welk afzonderlijk verhaal heeft, waarom en op wie.

De verhalen worden in willekeurige volgorde besproken. De inzichten die we naar aanleiding van de verhalen presenteren zijn kwalitatief van aard. Dat betekent dat hoewel we bepaalde patronen vinden bij bepaalde verhalen, deze patronen niet noodzakelijkerwijs representatief zijn voor een bepaald verhaal/ vertelvorm. De inzichten uit deze kwalitatieve dataverzameling kunnen we in opvolgende dataverzamelingen verder toetsen en uitwerken.

Sander (111)

Van de 111 leerlingen die het verhaal van Sander (over het NSB-verleden van zijn opa) het meest is bijgebleven heeft ongeveer de helft een migratieachtergrond. 40 van de leerlingen kozen zijn verhaal omdat ze zijn verhaal mooi/ bijzonder/ indrukwekkend/ spannend of heftig vonden. Vier leerlingen werden door het verhaal geraakt omdat het persoonlijk was, nog eens vijf noemden daarbij dat het verhaal hen bijbleef omdat ze aanvoelden dat het verhaal liet zien hoe het verleden iemand kan achtervolgen/ dat het verhaal Sander nog steeds (zichtbaar) achtervolgt. Verder voegden leerlingen toe omdat het over familie ging/ over WO2 ging. Soms noemden leerlingen de laatste twee redenen zonder verder een oordeel over de voorstelling te vellen:

Het gaat over familie/ hij kent zijn familie niet (10x)

Dat zijn opa een NSB-er was (9x)

Het gaat over WO2 (7x)

Vijf leerlingen noemden dat ze zich goed in Sanders verhaal konden inleven. Inleven was niet een mechanisme waar de makers op inzetten, maar waar de verhalen van de acteurs wel aanleiding toe gaven. Inleven kan vaak alleen als je je ook kunt herkennen in het hoofdpersonages van het verhaal. Herkenning kan een resultaat zijn van een overlappende identiteit, maar in het geval van Sander's verhaal waren er

opvallend veel leerlingen (11) die zijn situatie herkenden en op zichzelf betrokken. Het ging hier soms om het hebben van een NSB-opa, maar ook over de aanwezigheid van slechte familierelaties.

Eveline (69)

Meer jongeren zonder dan met migratieachtergrond blijft het verhaal van Eveline (over haar betovergrootvader die namens de joodse raad lijsten bijhield van wie er wanneer moest worden afgevoerd) bij, maar het verschil is niet heel groot (0,42; migr =1). Veertien leerlingen vulden bij de open vraag in dat dit verhaal bijbleef omdat ze het interessant/ heftig/ indrukwekkend vonden. Ook in de antwoorden op de open vraag bij Eveline zien we dat haar verhaal leerlingen interesseert door de connectie met de tweede wereldoorlog. Acht leerlingen noemden dit als belangrijkste reden waarom haar verhaal hen het meest bijbleef. Belangrijker was dat dit verhaal volgens leerlingen heel duidelijk maakt hoe het verleden je kan achtervolgen: 19 leerlingen vulden een antwoord in dat hier verband mee hield. Niet veel leerlingen konden zich in haar verhaal herkennen. Een leerling noemde in dit verband dat hij/ zij 'zulke gedachtes' ook had ('ik heb zulke gedachtes ook'). Naar welke gedachtes deze leerling verwees, welke kant die op gingen, en op welke manier het verhaal van Eveline deze gedachten beïnvloedde, konden we uit de verdere antwoorden niet opmaken.

Nabil (127)

Het verhaal van Nabil onderscheidt zich niet van andere verhalen in termen van scores op de verschillende items, maar wel in de kwalitatieve reacties die mensen geven op zijn verhaal. Nabil maakt in eerste instantie als persoon veel indruk: door zijn lengte/ omdat hij groot is ('hij is groot'/ 'hij is lang'), maar ook de manier waarop hij vertelt ('hoe hij het vertelde'/ 'hoe hij praatte'/ 'met wijsheid'). Daarnaast maakte zijn verhaal veel indruk op leerlingen, omdat ze het persoonlijk, confronterend, schokkend of heftig vonden. Net als bij Sander, bleef het verhaal van Nabil leerlingen bij omdat het over 'familie' ging (10). Ook net als bij Sander maakte het feit dat Nabil een deel van zijn familie niet kent indruk op de leerlingen. Tien leerlingen konden zich in zijn verhaal herkennen omdat ze zich in een soortgelijke situatie (hadden) bevonden als Nabil. Dertien leerlingen konden zich in zijn verhaal inleven.

“Omdat ik me heel erg in dit verhaal meeleeftte en ik snapte wat hij bedoelde ook al zit ik niet in zijn situatie”

Daarnaast was het voor de impact van zijn verhaal van belang dat uit zijn verhaal karakter sprak, dat leerlingen wist te inspireren (9 leerlingen noemden dit):

“Het was heel emotioneel en heel inspirerend dat je ook zo kan denken”

“Omdat het liet zien dat je door slechte tijden kan gaan maar dat het ook allemaal weer goed komt en je slechte gebeurtenissen moet verteren.”

Nabil's verhaal onderscheidde zich ook van andere verhalen doordat zijn aanwezigheid en bijzondere verhaal nieuwsgierigheid opwekte bij leerlingen, zowel met als zonder migratieachtergrond. Sommige leerlingen gaven aan dat het verhaal van Nabil hen een ander beeld van hem gaf, dan dat ze vooraf van hem hadden.

“Omdat toen hij met vertellen begon werd ik geïnteresseerd in het verhaal en het bleek anders te zijn dan dat ik me had voorgesteld..”

“Omdat ik eerst op zijn uiterlijk afging”

Uit de antwoorden van de leerlingen kunnen we niet precies opmaken wat leerlingen van tevoren hadden verwacht. De antwoorden laten evengoed zien dat jongeren leren dat het luisteren naar iemands verhaal je iets nieuws kan leren over deze persoon. Een leerling noemde specifiek dat hij/ zij niet had verwacht dat Nabil drugs had gedeald. Verderop in de beschrijving van de dataverzameling laten we zien dat leerlingen vaker (soms onverwacht) onbevooroordeeld de voorstelling ingingen.

Het verhaal van Nabil maakte, kortom, veel indruk op leerlingen. Nabil maakte indruk door zijn verschijning, door wat hij had meegemaakt en hoe hij erover vertelde. We vonden in de kwalitatieve data ook aanwijzingen dat het persoonlijke karakter van het verhaal van Nabil iets te maken had met het tot stand brengen van impact. Twee leerlingen noemden dat er een groter verhaal/ een verleden schuilging achter Nabil (“Er zat een groot verhaal achter”); vier andere leerlingen noemden dat het verhaal ‘persoonlijk’ was of ‘diep’.

Het verhaal van Nabil bleef veel leerlingen bij. De kwalitatieve data geven een inzicht in de combinatie van factoren die daarvoor zorgde. We noemden zijn (grote) verschijning, de manier van vertellen, het onderwerp (familie), en de kracht (inspiratie) die uit zijn verhaal sprak. Op basis van zijn persoonlijke verhaal, dat niet losgezien kan worden van zijn persoonlijkheid, leerden leerlingen dat er meer achter Nabil schuilging dan ze hadden verwacht. Het verhaal van Nabil geeft op die manier meer context bij het leerpunt ‘iedereen heeft zijn eigen verhaal’.

Akri (75)

Het verhaal van Akri (over hoe zijn neven hem leerden om geen gevoelens te tonen) werd vaker gekozen door leerlingen met, dan zonder migratieachtergrond als het verhaal dat het meest bijbleef (score 0,61, migr.=1) en vaker op het VMBO dan op andere opleidingsniveaus. Meer leerlingen met dan zonder migratieachtergrond vonden dit verhaal interessant, bijzonder, of fascinerend (elf tegenover vier). Tien van deze vijftien leerlingen waren jongens.

Daarnaast scoorde dit verhaal opvallend hoog op 'herkenbaarheid'. Zeventien leerlingen noemden dat ze zich in dit verhaal konden herkennen, of dat ze het herkenden uit hun cultuur/ de cultuur van vrienden/ vriendinnen. Van de leerlingen die het verhaal van Akri konden herkennen hadden er veertien een migratieachtergrond. Een leerling gaf aan dat hij/zij het verhaal herkende van een Koerdische vriendin, deze leerling had zelf geen migratieachtergrond.

Het verhaal van Akri was dus herkenbaar voor leerlingen, maar het leverde aan de hand van 'herkenning' niet noodzakelijkerwijs verbinding op tussen leerlingen van verschillende groepen. Leerlingen die het niet uitten van emotie bekend voorkwam, gaven aan dat ze zelf soms worstelden met deze verwachting:

“Omdat ik zelf heel vaak mijn gevoelens wegdruk, tot het lunt dat het er in één keer allemaal uit komt. Het verhaal zegt eigenlijk: het is oke om te huilen en kwetsbaar te zijn”

“Omdat ik vaak een typisch beeld van mezelf heb die ik moet aanhouden”

Daarnaast noemden veertien leerlingen dat het verhaal van Akri hen aan het denken had gezet. Dit denken had soms betrekking op het feit dat het verhaal van Akri 'onverwacht' was of anders dan ze zich van hem hadden voorgesteld (3); op de vraag of hij wel/ geen gelijk heeft (2); op het feit dat je iets leert van andere culturen (2). Reflectie had ook betrekking op het inzicht dat leerlingen opdeden dat het niet tonen van je emotie een vrij recente culturele ontwikkeling is (2), over maatschappelijke verwachtingen rondom mannelijkheid en het tonen van emoties (4), dat dat je mag zijn wie je bent (2) en dat je je gevoelens mag uitten (1).

“Het is iets wat jou al sinds dat je klein bent aangeleerd krijgt wat dan niet eens zo traditioneel is als het lijkt”

“Het leerde mij dat er geen echt beeld was van hoe je moet zijn en dat je zelf mag zijn wie je bent en hoe je je daarbij fijn voelt”

“omdat hij zei dat je ook je gevoelens mag uitten”

Van de zeventien leerlingen die op basis van het verhaal van Akri konden reflecteren had een minderheid (6) een migratieachtergrond. Hoewel het voor leerlingen met een migratieachtergrond dus makkelijker was zich in het verhaal van Akri te herkennen, gaf dit verhaal juist onder leerlingen zonder migratieachtergrond aanleiding tot reflectie. Op basis van het huidige onderzoek is niet duidelijk waar dit verschil (de aanleiding tot reflectie) vandaan komt.

Wat interessant is aan het verhaal van Akri is dat zijn verhaal twee mechanismen in zich verenigt: enerzijds roept zijn verhaal interesse/ herkenning op onder jongeren met een migratieachtergrond die zich mogelijk erkend voelen in hun worsteling met emoties; anderzijds levert het verhaal een inzicht op in een onbekende ‘ander’ die onder leerlingen zonder migratieachtergrond aanleiding geeft tot reflectie.

Tomas (65)

Het verhaal van Tomas (over zijn Curaçaose familie en zijn leven als dragqueen in het weekend) bleef meer leerlingen zonder dan met een migratieachtergrond bij (0,4; migr.=1). Leerlingen die Tomas’ verhaal het meest bijbleef scoorden hoog op het leerpunt ‘iedereen heeft zijn eigen verhaal’ (64,6% van de leerlingen die zijn verhaal kozen, kozen dit punt als het belangrijkste leerpunt). Vijftien leerlingen noemden dat dit verhaal ze bijbleef omdat ze het interessant/ speciaal/ schokkend vonden. In verband met die laatste waardering, noemden negen leerlingen dat ze ‘het’ (dat Tomas in het weekend dragqueen is) niet verwachtten. Deze laatste bekentenis komt in het verhaal vrij abrupt, aan het einde, als Tomas van onder de tafel een foto van zichzelf als drag tevoorschijn tovert. Deze plotseling ‘twist’ van zijn verhaal maakte zichtbaar indruk op leerlingen. Leerlingen noemden het in de vragenlijst, maar we zagen het ook aan de perplexe gezichten tijdens de observaties.

De belangrijkste reden echter, waarom het verhaal leerlingen bijblijft is, net als bij Nabil, omdat het verhaal van Tomas hen inspireert. Zeventien leerlingen noemen dat ze bewondering hebben voor zijn moed om te zijn wie hij is (13), of om de moed die hij laat zien om erover te vertellen (4):

“omdat hij, ook al was hij anders, hij met trots zijn foto liet zien en dat vond ik heel inspirerend en mooi”

“Omdat eerder ons is toegewezen dat we voor het merendeel vrouwelijk te kiezen. Later bleek dan ook te zijn dat hij een HELE HELE mooie dragqueen was. RESPECT!!”

“Het is niet heel gebruikelijk en ik vind het stoer dat hij het durft te zeggen”

Slechts drie leerlingen vonden het verhaal van Tomas herkenbaar. Hoewel het verhaal van Tomas dus niet erg herkenbaar is, heeft het verhaal dus wel degelijk impact. Enerzijds werden leerlingen door het verhaal van Tomas geïnspireerd, anderzijds leerden ze dat iedereen zijn eigen verhaal heeft. In de beschrijving van de kwalitatieve data komen we nog op het verhaal van Tomas terug.

Daphne (32)

32 leerlingen kozen het verhaal van Daphne (over haar betovergrootouders die zowel slaaf als slavenhouder waren, en haar internationale familie) als het verhaal dat hen het meest bijbleef. Leerlingen zonder migratieachtergrond kozen haar verhaal vaker dan leerlingen met migratieachtergrond. Als reden *waarom* haar verhaal het meest bijbleef viel op dat leerlingen noemden dat haar geschiedenis ‘groot’ was (8) (in de zin van: veel gereisd, overal vandaan of uitgebreid) *of* dat ze het onverwacht/onrechtvaardig/ confronterend vonden dat Daphne tijdens een sollicitatiegesprek had moeten ‘bewijzen’ dat haar achternaam echt Oppenheimer was (6). We vonden in de antwoorden op de open vragen geen aanleiding om te veronderstellen dat leerlingen met/ zonder migratieachtergrond verschillend op dit verhaal reageerden.

Sarah (81)

Ongeveer evenveel leerlingen met als zonder migratieachtergrond noemden het verhaal van Sarah (over hoe haar opa haar leerde om geen muren te bouwen voor mensen en hoe ze vervolgens in elkaar werd geslagen en beroofd) als het verhaal dat hen het meest bijbleef. Meer dan de helft van deze jongeren (48) deed een VMBO/MAVO opleiding. Veel leerlingen deden dat omdat ze het interessant of heftig vonden (15), maar ook vaak omdat ze het ‘zilig’ vonden (11). Voor ongeveer evenveel leerlingen maakte het verhaal indruk omdat het onverwacht was (9):

“Wabt als je iets leent aan iemand dan verwacht je niet dat ze je in elkaar slaan.”

Opmerkelijk genoeg leverde dit verhaal ook veel reacties op van leerlingen die zich in haar verhaal konden herkennen. Deze herkenning had met name betrekking op het niet goed kunnen vertrouwen van anderen (13):

“Omdat ik me zelf er in zag”

“Omdat ik mensen te snel vertrouwd waardoor mensen dingen van mij weten wat ik niet wil”

Deze reden werd vaker genoemd door leerlingen met dan zonder migratieachtergrond.

Tariq (34)

Ongeveer evenveel leerlingen met als zonder migratieachtergrond bleef het verhaal van Tariq het meest bij. Leerlingen die zijn verhaal bijbleef zaten vaker op het vmbo. Net als bij Daphne noemden leerlingen dat het verhaal hen bijbleef omdat Tariq een ‘groot’ verhaal had. Vier leerlingen konden zich in zijn verhaal herkennen. Een leerling zonder migratieachtergrond noemde dat hij zich in dit verhaal kon herkennen.

Madee (2)

Slechts twee leerlingen gaven aan dat het verhaal van Madee (over het in de familie onbesproken verleden van haar opa die Indië-ganger was). Van deze twee leerlingen vulde er een de vraag in *waarom* dit verhaal bijbleef: ‘Omdat ik mezelf en me familie erin ken’. Dit antwoord kwam van een jongen uit een gemengde klas met een achtergrond die niet in onze vragenlijst voorkwam en niet nader door hem werd benoemd. Het is niet duidelijk waarom het verhaal van Madee (veel) minder vaak werd genoemd dan dat van de andere acteurs. Een voor de hand liggende reden was dat minder leerlingen het verhaal van Madee te horen kregen omdat ze niet altijd mee was.

6.4.2. Bewustwording vooroordelen

De analyse van de kwantitatieve data liet zien dat leerlingen na ‘iedereen heeft zijn eigen verhaal’, hoog scoorden op de stelling ‘ik mag niet te snel oordelen’. We noemden ook al dat voor *elke* acteur gold dat deze twee leerpunten als vaakst werden gekozen, met ‘iedereen heeft zijn eigen verhaal’ met stip op een. Leerlingen leerden dus dat ze niet te snel mogen oordelen, maar de vraag is of ze zich ervan bewust waren dat ze vooroordelen hadden, of dat ze aan de hand van de verhalen van de acteurs met een vooroordeel geconfronteerd werden.

In antwoord op de vraag ‘wat is je het meest bijgebleven van de voorstelling’ noemden 31 leerlingen (van de 596) (in verschillende bewoordingen) dat ze hebben geleerd dat je niet moet oordelen als je iemand niet kent. Er is hierbij niet zozeer

sprake van leerlingen die zich bewust worden van hun eigen vooroordelen (slechts 2 leerlingen noemden dit), maar die als les uit de voorstelling halen dat je niet mag oordelen als je iemand niet kent:

“Dat mensen niet te snel moeten voor oordelen”

“Oordeel niet te snel”

“Over dat je vooroordeel heel anders zou kunnen zijn dan dat je eerst dacht”

Hierbij was interessant dat sommige leerlingen (9) het feit dat iedereen een eigen geschiedenis heeft meenamen in hun argument om niet bevooroordeeld te zijn:

“het is normaal om mensen ‘te beoordelen’ op de buitenkant, zolang je maar naar hij verhaal luistert, en dat respecteert”

“Dat je niet zomaar kan zien hoe iemand van binnen is en wat hun geschiedenis is”

“Dat iedereen een ander verhaal heeft en vooroordelen lang niet altijd kloppen”

“Dat iedereen een eigen verhaal heeft en dat je niet te snel mag oordelen”

Zowel de kwantitatieve data als de antwoorden op de open vragen ondersteunen dus dat leerlingen leerden dat ze niet mogen oordelen als ze iemand/ iemands geschiedenis niet kennen. De kwantitatieve data is hierin meer overtuigend. De kwalitatieve data vullen aan dat leerlingen in hun overweging soms meenemen dat je niet mag oordelen *omdat* iemand een eigen verhaal heeft. Dat is waardevol, maar het is mogelijk waardevoller in dit verband dat *zoveel* leerlingen aangeven dat ‘de verhalen’ hen zijn bijgebleven: ongeacht of ze zelf bevooroordeeld zijn of niet, leren leerlingen van deze verhalen dat er achter mensen met een bepaald uiterlijk of met een bepaalde achtergrond een verhaal zit dat meer inzicht geeft in hun persoon, los van dit uiterlijk of deze achtergrond.

6.4.3. Bewustwording: er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken

In de kwantitatieve dataverzameling zagen we dat het leerpunt ‘er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken’ hoog scoorde (4,3 op een schaal van 5). Tegelijkertijd hechtten leerlingen aan dit leerpunt minder belang. Het onderdeel

van de voorstelling dat het meest rechtstreeks met dit leerpunt verweven was (het verhaal van de Taíno indianen) werd in de online vragenlijst 12 keer benoemd. Een paar leerlingen legden dit ook uit:

“Het verhaal aan het begin over de indianen, want het was erg realistisch en ze vertelde het anders dan de geschiedenisboeken.”

“De gouden eeuw was niet van goud”

In de beschrijving van de observaties en interviews gaan we verder in op dit leerpunt.

6.4.4. Conclusie

De belangrijkste verandertheorieën met betrekking tot Back to Back hadden betrekking op de potentie tot verbinding van persoonlijke verhalen. Dat het vertellen van het complete levensverhaal van acteurs, voorbij de stereotypen van hun achtergrond en ervaringen van discriminatie en uitsluiting, aanleiding zouden geven tot herkenning, en op basis van deze herkenning, tot verbinding. Daarnaast zou de confrontatie met de persoonlijke verhalen van de acteurs leerlingen kunnen confronteren met mogelijke vooroordelen over de acteurs op basis van hun uiterlijk/ achtergrond. Op basis van deze confrontatie zouden leerlingen zich bewust kunnen worden van hun vooroordelen en hierop leren reflecteren.

In deze paragraaf hebben we beschreven dat de persoonlijke verhalen van de acteurs van Back to Back leerlingen aanspraken. Leerlingen konden zich in sommige verhalen herkennen, maar herkenning was maar voor een klein deel verantwoordelijk voor de impact die de verhalen van de acteurs hadden. Bovendien vond herkenning vooral plaats onder leerlingen die de achtergrond van een acteur deelden. Er vond weinig herkenning plaats op basis van een gedeelde groepsoverstijgende ervaring. Dat wil niet zeggen dat leerlingen niets leerden van de verhalen. Leerlingen waren verrast over de ‘grote’ verhalen die de acteurs meebrachten en leerden dat er meer iemand achter zit dan zijn/ haar uiterlijk doet vermoeden. Hierboven beschreven we ook hoe de interessante, soms heftige, verhalen van de acteurs bij de leerlingen nieuwsgierigheid, bewondering/ inspiratie en soms reflectie teweegbrachten.

De verhalen van de acteurs zorgden niet altijd voor herkenning, maar voor kennis van het feit dat er achter elke acteur een verhaal schuilging. Soms waren deze verhalen ‘anders’ dan de leerlingen hadden verwacht; soms noemden leerlingen dat de verhalen ‘groter’ waren dan ze hadden gedacht. Leerlingen leerden van de voorstelling dat ze niet te snel moeten oordelen. In de open vragen zagen we hoe

sommige leerlingen deze inzichten met elkaar in verband brachten: ze leerden dat mensen/ zichzelf niet moeten oordelen, *omdat* iedereen een verhaal heeft dat je niet kent. In de bespreking van de observaties en de interviews gaan we in op de vraag of dit inzicht mogelijk gevolgen had voor de houding van leerlingen ten aanzien van medeleerlingen.

6.5. Interviews en observaties

De kwalitatieve dataverzameling, bestaande uit observaties en interviews (focusgroepen) gaf ons niet alleen inzicht in de manier waarop de verhalen door leerlingen werden ervaren, maar ook in hoe leerlingen naar aanleiding van de voorstelling naar hun eigen (levens)verhaal keken. Hieronder gaan we in op verschillende aspecten van hun ervaringen.

6.5.1. Algemene ervaring

Over het algemeen observeerden we dat leerlingen enthousiast reageerden op de voorstelling. Dat haalden we uit observaties van reacties tijdens de voorstelling. Deze liepen uiteen van lachen, meedansen, joelen, elkaar aanstoten en praten tijdens de voorstelling (dat laatste werd tijdens deze voorstelling expliciet gedoogd). Uiteraard waren er ook leerlingen minder enthousiast, die stil waren en achterover gezakt naar de voorstelling keken, maar deze waren in de minderheid.

In de focusgroepen achteraf wordt de voorstelling besproken als ‘onverwacht’ en dynamisch. Leerlingen noemen dat laatste woord zelf niet maar hun reacties wijzen erop dat ze waardering hadden voor de combinatie van het spel met dansen en springen en de dialogen met leerlingen (‘het ging ook om jouw mening’):

Alle leerlingen vinden deze vorm van theater leuker dan normaal theater: ‘je wordt er meer bij betrokken’. Een blond meisje zegt dat je je beter kunt inleven omdat de acteurs tegen jou praten als ze bij je staan. Dat komt dichterbij. (Observatie 14 mei 2019)

JESSE: Het was ook niet echt saai, want als ze een verhaal vertelden, sprongen ze bijvoorbeeld op de tafels, dat je niet de hele tijd hoefde te luisteren.

In lijn met onze eerdere bevindingen uit de online vragenlijst noemen leerlingen tijdens de focusgroepen vaak dat ‘de verhalen’ hen zijn bijgebleven. Soms verwijzen

leerlingen naar een verhaal in het bijzonder, dat ze 'interessant', 'onverwacht', of 'diep' vonden. Daarnaast zorgen de verhalen ervoor dat ze het 'zich echt kunnen inbeelden' of dat ze zich kunnen inleven in de situatie van de acteurs ('Bij sommige dingen kan je wel inbeelden hoe dat zou zijn').

Leerlingen maakten kennis met de acteurs op een manier die indruk maakte. Hieronder gaan we nader in op wat deze kennismaking bij leerlingen teweegbracht.

6.5.2. Het verhaal van de Taíno-indianen

De voorstelling begon met het verhaal van de Taíno-indianen. Het is een verhaal dat voorafgegaan wordt door een interactie tussen acteurs in leerlingen waarin besproken wordt of leerlingen op hun sociale media het beste / mooiste of het slechtste/ lelijkste beeld van zichzelf laten zien. Ongeacht de uitkomst van deze interactie laat het verhaal van de Taíno-indianen zien hoe de komst van kolonisten moet zijn ervaren door de oorspronkelijke bevolking van het Caraïbisch gebied. De gedachte is dat in geschiedenislessen vaak alleen aandacht is voor het perspectief van de kolonisator, 'de overwinnaar'. Het perspectief van de gekoloniseerde bevolking, dat een veel minder glorieus karakter heeft, wordt vaak buiten beschouwing gelaten.

In de kwantitatieve dataverzameling zagen we dat de voorstelling hoog scoorde op het leerpunt 'dat er meerdere manieren zijn om naar de geschiedenis te kijken'. Het lijkt er dus op dat leerlingen dit punt goed oppikten. Voor de leerlingen die deelnamen aan onze focusgroepen was de boodschap van het verhaal van de Taíno-indianen evengoed niet altijd even duidelijk. Voor leerlingen ging het verhaal over het feit dat je mensen niet anders mag behandelen omdat je een andere huidskleur hebt, dat er in Nederland andere culturen zijn, en dat je iedereen gelijk moet behandelen/ dat je jezelf niet boven anderen mag stellen.

De vraag is dus of het leerpunt 'er zijn meerdere manieren om naar de geschiedenis te kijken' oppikten aan de hand van het verhaal over de Taíno indianen en/of aan de hand van de overige verhalen. Op basis van de kwalitatieve dataverzameling kunnen we deze vraag niet sluitend beantwoorden. Misschien waren er leerlingen die wij niet spraken die wel de juiste boodschap uit het verhaal van de Taíno-indianen haalden. Of misschien haalden de leerlingen deze boodschap onvoorzien uit de verhalen van de acteurs en de rondreis van hun families langs de koloniën.

6.5.3. Bewustwording vooroordelen

De voorstelling Back to Back gaat uit van de veronderstelling dat leerlingen vooroordelen hebben en dat de kennismaking met persoonlijke verhalen ervoor kan zorgen dat ze zich geconfronteerd zien met hun vooroordelen en deze mogelijk aanpassen. We noemden al dat leerlingen zelf het punt dat ze niet mogen oordelen als ze iemand niet kennen als op één na belangrijkste leerpunt noemen. De vraag is hoe bevooroordeeld leerlingen zichzelf vonden en of ze, na het zien van de voorstelling, hun vooroordelen hebben bijgesteld.

Van de vijf nagesprekken waar wij bij aanwezig waren werd in drie gevallen aan leerlingen gevraagd of ze vooroordelen hadden. In groepen waar deze vraag gesteld werd staken leerlingen aan de hand van deze vraag nagenoeg zonder uitzondering hun vinger op. Naar aanleiding van deze vraag (en het antwoord van de leerlingen) werd het punt gemaakt dat iedereen vooroordelen heeft. Tijdens onze observaties werden vooroordelen daarna slechts een keer onderwerp van het nagesprek. Op een vmbo-school vonden leerlingen met en zonder migratieachtergrond elkaar in de ervaring van het geconfronteerd worden met vooroordelen:

Een donkere jongen deelt zijn ervaringen met vooroordelen. Die hebben altijd met zijn huidskleur te maken. Nabil vraagt hoe hij hiermee omgaat. De jongen vertelt dat hij het gewend is: “Het boeit niet meer.”

Nabil: ‘Wat vinden jullie hiervan als jullie dit horen?’

Een witte leerling zegt dat hij dit erg vindt. De rest van de klas knikt en het blijft even stil.

Nabil is benieuwd wat de leerlingen denken hoe je met zulke situaties moet gaan. Hij vraagt:

‘Zijn er mensen die over zich heen laten lopen?’

Een witte leerling knikt en zegt: Ja, wat kan je doen? Het blijft.’ Hij haalt daarna zijn schouders op. Een donkere leerling naast hem knikt instemmend en zegt: ‘Je legt het uit, maar dringt niet door, dus ik snap hem wel.’

Het meisje dat aan het begin onder de indruk was van Nabils verhaal, reageert nu ook, en zegt:

‘Ik vind ook dat het minder moet gebeuren.’ Een wit meisje naast haar knikt, en vertelt dat zij de confrontatie uit de weg gaat, omdat ze geen ruzie wil.

In overeenstemming met het onderwerp van het nagesprek, namelijk dat iedereen vooroordelen heeft, worden in deze groep ervaringen met vooroordelen besproken onder leerlingen met en zonder migratieachtergrond. In plaats van te verdelen, lijkt het ervaren vooroordelen een verbindende factor in deze klas.

Ook op een andere school wordt gesproken over de het voorkomen van allerlei soorten vooroordelen. In reactie op de vraag of de voorstelling leerlingen aan het denken heeft gezet over vooroordelen, vind in een focusgroep de volgende conversatie plaats:

Interviewer: Heeft deze voorstelling daar nou iets aan kunnen veranderen [vooroordelen ten aanzien van medeleerlingen]? Dat jullie denken, van, nou... (lacht), ik zie jou...

Kelly: Ik denk het niet.

Alf: Nee, niet echt.

I: Dat je wat sneller met elkaar in gesprek gaat.

George: Ik denk niet dat het veel veranderd heeft.

Onb.: Nee.

George: Ik denk ook niet echt vooroordelen van...

Alf: Dat je iemand haat of zo.

George: Nee.

Patrick: Meer op een grappige manier.

Esmi: Het zijn niet alleen vooroordelen in de klas. Het zijn vooroordelen over iedereen.

Interviewer: Ja, ja.

Alf: Dat heeft iedereen.

In dit fragment wordt het hebben van vooroordelen ten aanzien van 'iedereen' genormaliseerd. Het wordt ook niet perse als negatief gezien, meer als iets 'grappigs' dat iedereen kan betreffen. Leerlingen verwachten dat de gewoonte op deze school om dit soort 'onschuldige' vooroordelen te hebben en/of te uiten op basis van de voorstelling niet zal veranderen.

Roddelen

Het hebben van vooroordelen was een onderwerp dat impliciet het onderwerp was van het onderdeel van de voorstelling waar er geroddeld werd over de acteurs. Tijdens de observatie op een van de scholen leidde dit roddelen ertoe dat leerlingen uit een groep steeds op hun vooroordelen werden aangesproken door een leerling met een migratieachtergrond:

Akri vraagt welke taal Tariq thuis spreekt. De witte kinderen noemen een paar talen, dan zegt de donkere jongen 'gewoon nederlands', de rest van de groep reageert alsof ze betrappt zijn op een vooroordeel en bevestigen de keuze van de donkere jongen.

Het roddelen maakte leerlingen vaak ongemakkelijk. Soms was dat productief, zoals hierboven, soms leek het alsof het roddelen juist contraproductief werkte. Tijdens het roddelen viel het tijdens twee observaties op dat leerlingen ondanks het feit dat ze vooroordelen gepresenteerd kregen juist antwoorden gaven die blijk gaven van het tegenovergestelde:

Akri vraagt of de leerlingen denken of Tariq van dansen houdt, van gamen of van slapen. Het blonde meisje zegt uit zichzelf: “ik denk dat hij ondernemend is”.

Leerlingen werden gestuurd om bevooroordeeld te zijn en werden daar vervolgens mee geconfronteerd. Leerlingen reageerden hier soms ongemakkelijk op; soms ook een beetje gefrustreerd.

Als Evelien vraagt welke taal Tariq thuis spreekt zegt een van de blonde meisjes dat ze denkt dat hij thuis Nederlands spreekt. Evelien vraagt door: ‘maar als je hem ziet, denk je Surinaams of Hindoestaans’.

Als Tariq aan tafel komt confronteert hij de leerlingen met de vooroordelen over hem. Dat is een beetje vreemd omdat de leerlingen alleen hieruit [Surinaams of Hindoestaans] mochten kiezen. De blonde jongen met de bril zegt snel: “ik dacht dat je ondernemend was”. Het blonde meisje krijgt rode wangen en zegt bozig “dat zei ik”.

Soms werden leerlingen geconfronteerd met het feit dat ze geen vooroordeel hadden of wilden hebben:

Als Nabil aan de tafel komt vraagt hij waarom de leerlingen dachten dat hij geen strafblad had. Een kleine blonde jongen met een bril zegt dat hij er aardig uitziet. Nabil vraagt nog een keer of echt niemand dacht dat hij een strafblad had. En of ze alleen zeggen dat hij geen strafblad heeft omdat ze niets onaardigs over hem willen zeggen.

Uiteraard ligt bij het roddelen sociale wenselijkheid op de loer. En natuurlijk moet roddelen ook een beetje ongemakkelijk voelen: leerlingen moeten immers nadenken over hun vooroordelen en deze hardop uitspreken. Een leerling uit een vmbo-klas begreep ook dat het de bedoeling was dat hij dit leerde en dat hij daarom ‘vooroordelen moest maken’. Toch waren er momenten waarop leerlingen oprechte interesse toonden in de acteurs en hier afwijzend op werd gereageerd. Dat leerlingen

bevooroordeeld zijn, was op zo'n moment ook een vooroordeel. Dat vooroordeel leverde ook wat op, maar geen bewustwording.

Conclusie

Leerlingen op de scholen die we bezochten waren zich bewust van het feit dat ze vooroordelen hebben over anderen. Deze vooroordelen waren op verschillende manieren en op verschillende momenten onderwerp van gesprek. Op welke manier zo'n gesprek verliep is mogelijk afhankelijk van meer structurele kenmerken van de mate van en/ of de omgang met diversiteit op scholen. In paragraaf 6.5.9. gaan we hier nader op in.

We hebben hier besproken hoe vooroordelen op verschillende manieren op een constructieve manier onderwerp van gesprek werden: tijdens de voorstelling, in nagesprekken en in de focusgroepen. Leerlingen werden zich tijdens het roddelen in de voorstelling soms pijnlijk bewust van het hebben van een bepaald vooroordeel. We hebben ook besproken hoe het opleggen van bepaalde vooroordelen door leerlingen soms als frustrerend of gekunsteld werd ervaren.

6.5.4. Kwetsbaarheid acteurs

Een van de veronderstellingen waarmee DEGASTEN/ de Anne Frank Stichting werkte was dat de kwetsbaarheid die de acteurs tonen door het vertellen van hun persoonlijke verhalen leerlingen zou uitnodigen om zich ook open te stellen. Nader tot elkaar komen begint met elkaar beter leren kennen.

Kwetsbaarheid van acteurs

Tijdens de nagesprekken en focusgroepen uitten leerlingen hun waardering voor het feit dat de acteurs openlijk hun verhaal durven te delen. Ze vinden het vooral 'knap':

Esmi: Ik vond dat de verhalen vond ik interessant hoe ze het vertelden en ik vond het ook knap dat ze het durfden te vertellen, zeg maar.

Twee leerlingen gaven naar aanleiding van de voorstelling aan dat de kwetsbaarheid van de acteurs ook kon leiden tot openheid onder de leerlingen. Tijdens de nagesprekken zagen we hoe de openheid van de acteurs, openheid onder leerlingen over hun eigen ervaringen in de hand werkte.

Openheid van leerlingen

In totaal hebben we bij vijf nagesprekken geobserveerd. Deze nagesprekken kwamen soms wel en soms niet op gang. Als nagesprekken niet op gang kwamen, bleven de leerlingen veelal stil, ondanks de aanmoedigen van de acteurs om hun ervaringen te delen. Als nagesprekken wel op gang kwamen, vertelden leerlingen aan de hand van de verhalenvoorstelling hun eigen ervaringen. Deze ervaringen hadden betrekking op vooroordelen en uitsluiting, maar ook op seksuele intimidatie, 'slut shaming' en gebroken familierelaties. Dit laatste thema, we noemden het in de analyse van de vragenlijsten ook al, leeft onder veel leerlingen, met name op de vmbo's. Zowel tijdens de observaties als tijdens de focusgroepen bespraken leerlingen moeizame en soms gebroken familierelaties. Dat ging van gescheiden ouders, tot familieleden die niet meer met elkaar praten, een onveilige thuissituatie, en/ of het gemis van (groot)ouders door adoptie of anderszins:

Een donkere jongen [...] vertelt dat hij op zoek is gegaan naar zijn vader. [...] Hij had jarenlang geen contact met zijn vader, maar wist wel zijn achternaam. Toen hij naar de middelbare school ging zocht hij op Facebook naar zijn vader, en hij vond een man die op hem leek. Het blijft stil. Ik merk dat de leerlingen geïnteresseerd zijn en luisteren met een serieuze blik. Ik krijg ook de indruk dat deze leerling voor het eerst zijn verhaal deelt. Omdat het stil blijft zegt Nabil: 'Als je niet wilt vertellen, snappen we.' De jongen knikt. Nabil vraagt of de leerling veel last heeft gehad van deze situatie. De leerling blijft even stil, kijkt voorzichtig en zegt met een verslagen blik: 'Af en toe. Je hebt je vader wel nodig.' Nabil knikt. Ik ben zo verrast om zijn open houding en dat hij zo een persoonlijk verhaal deelt. Ik kijk om mij heen en alle leerlingen hadden een aandachtige houding.

De voorstelling kon dus het delen van persoonlijke ervaringen door leerlingen in de hand werken. Soms was de sfeer hier ook naar, soms was deze er niet. Wat opviel was dat wanneer er persoonlijke ervaringen gedeeld werden, hier verder niet op ingegaan werd door gespreksleiders. Ten minste twee leerlingen deelden tijdens de workshop dat ze biseksueel waren. Hier werd zowel door gespreksleiders als door medeleerlingen niet op gereageerd. Ook al, we vroegen het aan een van de betreffende leerlingen achteraf, was het de eerste keer dat leerlingen zich hierover in de klas uitspraken.

Sommige leerlingen deelden tijdens nagesprekken of workshops ervaringen die hen erg raakten. We observeerden vier keer dat leerlingen geëmotioneerd achterbleven na het delen van hun ervaring. Het delen van ervaringen leidde niet tot een gesprek over deze ervaring en/ of tot de vraag of andere mensen hiervan wisten/ misschien

dezelfde ervaring hadden/ zich tot deze ervaring konden verhouden. Soms pikten leerlingen het begeleiden van deze emotie zelf op:

De leerling wordt door de acteurs bedankt voor zijn openheid. Sommige leerlingen knikken mee. Het nagesprek is afgelopen, en ik zie de donkere jongen de ruimte verlieten met een aantal jongens, waarvan een een hand om zijn schouders legt.

Hoewel de voorstelling soms succesvol was in het tot stand brengen van openheid onder leerlingen, is het de vraag wat precies het doel van deze openheid is. De acteurs in de voorstelling, vertellen niet zomaar een verhaal. Ze vertellen een 'diep', 'schokkend' of 'interessant' verhaal. De verhalen die leerlingen in reactie op deze verhalen vertellen hebben hetzelfde karakter. Leerlingen leren elkaar hierdoor zeker beter kennen, maar de vraag is of dit het type 'kennis over de ander' is waar de voorstelling naar op zoek is. Het mechanisme werkte dus goed, maar het doel van dit mechanisme pakte anders uit. Het leidde meer tot het bespreekbaar maken van gevoelige (kwetsbare) ervaringen, dan tot het uitwisselen van kennis over verschillende achtergronden. Er waren ook andere redenen waarom kennis over achtergrond nauwelijks werd gedeeld. Hier gaan we nader op in in de paragraaf over 'houdingen ten opzichte van anderen'.

6.5.5. Herkenning

De verwachting van de makers was dat leerlingen zich in de verhalen van de acteurs konden herkennen en dat deze herkenning aanleiding zou kunnen geven tot verbondenheid. De nadruk op de persoonlijke geschiedenissen van de acteurs maakt het mogelijk dat leerlingen zich kunnen herkennen in een persoon die wellicht een hele andere achtergrond heeft dan zichzelf, maar waarmee ze toch een ervaring delen. Het paradoxale van de voorstelling is dat de verhalen van de acteurs vaak over migratie gaan, of over een bijzondere ervaring of familiegeschiedenis die juist niet zo herkenbaar is voor leerlingen. Toch vond er op basis van de voorstelling herkenning plaats. Deze herkenning had soms betrekking op een gedeelde achtergrond, maar vaker, in overeenstemming met de veronderstelling, met een bepaalde ervaring.

We noemden al eerder dat veel van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek zich konden herkennen in verhalen van met name Sander en Nabil over gebroken familierelaties. Sommige leerlingen konden zich herkennen in het gebrek aan vertrouwen dat Sarah ontwikkelde naar aanleiding van de gewelddadige beroving die zij meemaakte in het Vondelpark in Amsterdam. Leerlingen herkenden ook de thematiek van het worstelen met je seksuele- / genderidentiteit (zoals in het verhaal

van Tomas). Zoals genoemd waren er twee leerlingen die zich in deze ervaring konden herkennen en zich hier ook over uitspraken in de klas. Anderen gaven aan deze ervaring te herkennen van (Amerikaanse) televisieprogramma's.

Het is moeilijk om naar aanleiding van deze herkenning vast te stellen of leerlingen zich ook meer, of op een andere manier verbonden voelden met acteurs. Uit de data die we hierover verzamelden lijkt verbondenheid meer samen te hangen met de mate waarin leerlingen zich inleven in de verhalen van de acteurs. Zo vonden veel leerlingen het verhaal van Evelien 'diep', 'meeslepend' of 'zelig' en leidde dit verhaal vaak tot reflectie over de vraag of/ wanneer/ hoe lang je 'schuldig' bent aan iets dat je zelf niet hebt gedaan. Tijdens een van de focusgroepen voerden we met leerlingen een interessant gesprek over verbondenheid:

Interviewer: Voelden jullie je verbonden bij de mensen achter de verhalen?

George: Ja, wel bij Evelyn.

I: Daar voelde je wel?

Patrick: Ja.

Onb.: Ik vond ze eigenlijk allemaal wel. Dat ik er wel echt in verdiept was, zeg maar.

Patrick: Ik had ook het meest bij Evelyn.

George: Want die had ook het meest... diepe verhaal, denk ik.

Interviewer: Oké. Meest... en kun je vertellen...

George: Interessantste, uh, moeilijk om te vertellen, denk ik.

Interviewer: Oké. Aaah... en waarom denk je het meest moeilijk?

George: Omdat heel veel dilemma's waren. Heel veel haat.

Kelly: Ik denk dat ze even moeilijk waren om te vertellen.

Interviewer: Veel dilemma's, veel haat. [...] Oké. En, en... en wat deed het dan met jou om dat te horen?

George: Wel meeslepend.

Interviewer: Meeslepend. Oké. Oké. En jij zegt, ze hadden allemaal wel een moeilijk verhaal.

Kelly: Ja, ik denk dat het voor iedereen die het vertelt, allemaal even moeilijk is.

Interviewer: Oké. Voor iedereen even moeilijk. [...] en mijn vraag was eigenlijk, voelden jullie je verbonden met de mensen die... die verhalen vertelden.

Maakt het feit dat het moeilijk was... voelde je je daarom, wie voelde zich niet verbonden met die vertellers?

George: Nee, dat niet. Maar het feit dat ze zich open stellen, dat voelt meer verbonden.

Interviewer: Oké. En was dat... was dat voor jou ook zo? Voelde jij je verbonden met die... met die vertellers?

Jesse: Ja... met sommige wel, meer dan andere. Maar ik voelde me wel verbonden.

Interviewer: Met welke verteller kun je zeggen dat je je verbonden voelde?

Jesse: Met Evelyn wel.

I: Ook. Oké. En waarom jij je met haar verbonden?

Jesse: Het verhaal was wel diep. En je weet ook meer over de Tweede Wereldoorlog.

Zonder dat we argumenteren dat de houdingen van deze groep representatief waren, is het interessant om te zien dat een 'diep' verhaal/ een verhaal met veel haat, met veel dilemma's leerlingen bijblijft. Het verhaal van Evelyn voldoet aan deze criteria, en sluit daarnaast aan bij kennis of interesse die leerlingen hebben over de Tweede Wereldoorlog. Interessant in deze quote is ook het argument dat leerlingen zich verbonden voelen omdat de acteurs zich openstellen. Anders dan de verwachting ervaart de leerling die we George noemen de kwetsbare opstelling van de acteurs niet (alleen) als een uitnodiging om over haar eigen ervaringen te praten, maar als een opening om je met iemand verbonden te voelen, omdat je iets persoonlijks van iemand weet.

In onze kwantitatieve sectie analyseerden we de (reacties op) afzonderlijke verhalen van de acteurs. Met betrekking tot herkenbaarheid komen we op basis van de kwalitatieve dataverzameling tot dezelfde conclusies. Leerlingen konden zich soms herkennen in de achtergrond van de acteurs, maar vaker, in overeenstemming met de verwachting, in hun ervaringen. Deze herkenning leidde niet noodzakelijkerwijs tot verbinding. Verbondenheid hing in onze dataverzameling samen met inlevingsvermogen, en mogelijk met de openheid/ kwetsbaarheid die acteurs toonden.

Herkenning was een belangrijk verondersteld mechanisme in dit onderzoek. Om deze herkenning tot stand te brengen werden persoonlijke verhalen ingezet. We noemden in de beschrijving van de kwantitatieve dataverzameling dat dat leerlingen vaak noemden dat 'de verhalen' hen bijbleven. En ze noemden, mogelijk in dit verband, dat ze leerden dat iedereen een eigen verhaal heeft. In de kwalitatieve dataverzameling noemden leerlingen de verhalen ook vaak, maar hadden ze gelegenheid om in hun eigen woorden te vatten waarom ze dachten dat verhalen belangrijk waren. Daarop gaan we hieronder in.

6.5.6. Waarom verhalen

Het vertellen van verhalen, in de ogen van de makers, maar ook in de beschikbare literatuur, is een manier om mensen kennis te laten maken met de levens / ervaringen van anderen. Het persoonlijke/ levensverhaal in het bijzonder laat mensen kennis maken met een deel van 'de ander' dat ze misschien niet kennen, en dat ze wellicht kunnen herkennen. Op die manier kan een verhaal leiden tot een reductie van stereotypen en een verkleining van de afstand tussen groepen in de samenleving.

Voor de veronderstelling dat verhalen leiden tot herkenning en bewustwording van stereotypen vinden we tot nu toe beperkt bijval. Wat werd er dan door de verhalen bewerkstelligd? Hieronder geven we weer hoe leerlingen zelf betekenis gaven aan de werkzaamheid van de verhalen in de voorstelling. De belangrijkste betekenis die leerlingen in de drie focusgroepen gaven aan de verhalen was enerzijds dat je je niet hoeft te schamen en anderzijds, dat je leert hoe je met mensen om moet gaan. Deze twee functies zijn in wezen twee kanten van een medaille: iemand die, op wat voor manier dan ook, 'anders is' leert dat hij over zijn/ haar ervaringen kan praten; degene die het verhaal hoort leert hoe je erop kan reageren.

I: Precies. Ja. Je zit er niet... ja, oké. Waarom denken jullie dat de makers van deze voorstelling deze verhalen aan jullie wilden... laten horen?

Kelly: Ik denk ook om, uh... ja, dat het... ik denk ook om te laten zien dat het niet erg is om anders te zijn.

Patrick: Ja, dat je er niet voor hoeft te schamen.

Kelly: Ja. En dat je er ook gewoon over kan praten.

I: Ik ben het met je eens, maar waren er andere dingen dat jullie dachten, waarom hebben ze dit laten zien?

Roos: Misschien omdat dan, uh, kinderen te laten zien van, je bent hoe je bent.

Victoria: Dat je niet perfect kan zijn.

Roos: Ja.

Onb.: Of om te laten zien om anders te zijn.

Roos: Hmhm. En dat je je daar niet voor moet schamen.

Charlotte: Ja, dat je je niet voor dingen hoeft te schamen, ook. Als je iets vertelt... dat je niet gelijk door iedereen wordt uitgelachen, zeg maar..

Hierboven laten we zien dat het leerpunt 'je hoeft je niet te schamen in alle drie de focusgroepen terugkwam als leerpunt bij de verhalen van de acteurs. Ook in een van

de antwoorden van de online vragenlijsten kwamen we tegen dat dit iemand was bijgebleven, op een mooie manier geformuleerd: 'Dat iedereen iemand is waarvoor je je niet voor hoeft te schamen'.

Door het vertellen van verhalen over ervaringen van 'anders zijn' leerden leerlingen dat iedereen een eigen verhaal heeft, en dat je je niet hoeft te schamen. De reacties van de leerlingen gingen ook over hoe je om kunt gaan met iemand die een bijzonder verhaal heeft. Door erover te vertellen, noemden leerlingen, kun je er met anderen over praten, kunnen anderen je steunen, of worden ze zich bewust van 'hoe het is':

Interviewer: Nee. Ja. Waarom denk jij... dat de mensen van de voorstelling op zoek waren naar die verhalen? Verhalen van de acteurs en... in de workshop gisteren vroegen ze ook een beetje naar jullie verhalen.

Karel: Misschien om mee te leven? Of hoe zij zich voelen.

Interviewer: Ja? En kan je... vertellen wat je... daarmee bedoelt?

Karel: Ja... dat, uh... dat ze iemands verhaal horen en dan denken ze, oh, dat vind ik wel erg, ik steun je.

Interviewer: En waarom... waarom zeg jij het is wel interessant voor iedereen?

George: Hmm... het is meer informatie over de Tweede Wereldoorlog en misschien andere mensen kunnen zich daarin vinden. Misschien worstelen ze ook, ook met vrouw of man, of Curaçao, en Nederlands.

Alf: Kunnen ze elkaar helpen.

Interviewer: Hoe bedoel je?

Alf: Nou, erover praten, dat soort dingen.

Interviewer: Dus het geeft een aanleiding om het ergens met elkaar over te hebben.

Alf: Ja.

Interviewer: Voelde dat voor jullie ook zo?

Onb.: Ja...

I: Zouden jullie, vinden dat meer mensen deze verhalen moeten horen?

Onb.: Jawel.

Onb.: Ja, ik vind dat je dan misschien iets meer bewust in het leven bent, of zo, nadenkt bij dingen.

Bewustwording kan er volgens een leerling ook toe leiden dat mensen niet lachen of pesten:

Interviewer: Ja, maar jullie hebben het verhaal van Tomas niet gehoord. Maar ik denk, misschien zijn er andere verhalen. Ik vind het heel belangrijk wat je nu zegt, uhm...

Onb.: Dat je er dan niet iemand mee moet pesten, of zo.

I: Ja.

Victoria: Ik denk dat als je een man... vertelt dat hij... in het weekend zeg maar, dragqueen is. Dat die dan... als mensen dat horen, ja, dan... denken ze gelijk oh, hij is gay. Maar ik denk als meer mensen dat verhaal horen en het verhaal erachter horen, dat je dan, het beter begrijpt waarom en... ja... dan snap je het gewoon beter, als mensen het verhaal erachter horen.

Roos: Niet dat mensen meteen gaan lachen als je het hoort.

In dit fragment leggen twee leerlingen uit hoe het kennen van iemands verhaal ertoe kan leiden dat eerste vooroordelen worden weggenomen. Het vooroordeel kan een grond zijn voor pesterijen of gelach. Door het kennen van het verhaal iemands verhaal wordt het begrip voor iemands situatie vergroot; de grond voor pesterijen of gelach kunnen daardoor worden weggenomen.

Uiteindelijk, noemen twee leerlingen, kan het stilstaan bij de geschiedenissen van jezelf en van anderen ook leiden tot het bespreekbaar maken van de verhalen van een ander. Een witte jongen in een van onze groepen noemde dat het bespreekbaar maken kon leiden tot respect. Een jongen met een migratieachtergrond op een overwegend witte school noemde dat het praten over verhalen kan leiden tot een 'belangstelling voor andere culturen'.

De nadruk in de verklaringen van leerlingen ligt in deze paragraaf bij het 'je niet hoeven schamen' of het 'niet veroordelen'. Deze twee leerpunten hebben betrekking op verhalen van mensen die 'anders' zijn; die een bijzondere ervaring hebben, een bijzondere achtergrond, of een bijzonder verhaal te vertellen hebben. De les rondom het 'niet veroordelen van de ander voordat je zijn/ haar verhaal kent' komt goed overeen met de verwachtingen van de voorstelling. Anderzijds hebben deze lessen voornamelijk betrekking op mensen met een bijzonder verhaal. De bevinding dat leerlingen vooral getriggerd werden door 'bijzondere verhalen' zagen we in de sectie over 'kwetsbaarheid', en we zien het hier ook. In de onderstaande secties zien we dat de bijzondere verhalen van de acteurs ook van invloed waren op de nieuwsgierigheid die leerlingen manifesteerden ten aanzien van anderen en hun eigen geschiedenis.

6.5.7. Nieuwsgierigheid naar de ander

In deze sectie bespreken we een andere mogelijke route naar verbinding die in gesprekken met de makers niet zo uitdrukkelijk naar voren kwam, maar die in theorie over 'overbruggend contact' aan de basis staat voor het tot stand brengen van contact met 'de ander', namelijk: nieuwsgierigheid naar (het verhaal van) de ander. In de praktijk van dit onderzoek deden we een aantal bevindingen die hiermee verband houden.

Om het gesprek met 'de ander' tot stand te brengen is een noodzakelijke voorwaarde dat mensen interesse hebben in/ nieuwsgierig zijn naar het verhaal van de ander. Nieuwsgierigheid stond centraal in het onderdeel van de voorstelling waarin geroddeld werd over de verschillende acteurs.

Nieuwsgierigheid naar verhalen acteurs

Zowel tijdens de nagesprekken als in de workshops observeerden we dat leerlingen elkaar vroegen naar de verhalen die zij gehoord hadden. Vooral de 'heftige' verhalen (van Evelien, Nabil en Sarah) wekten de nieuwsgierigheid van de leerlingen. Nieuwsgierigheid werd niet zozeer gewekt door de verschijning van de acteurs, maar door vragen die de heftige gebeurtenissen die zij meemaakten oproepen: hoe kan zoiets gebeuren? Hoe ga je daarmee om?

Interviewer: Oké, goed zo. En... even kijken. Voelden jullie... jullie zeiden eigenlijk, jullie vier, het verhaal van Nabil maakte het meest indruk.

George: Ja.

Onb.: Ja.

Interviewer: Omdat hij drugs had gedeald vroeger en over zijn familie. Wat vonden jullie daarvan?

Onb.: Ja... aan de ene kant dacht ik ook van... dat is wel een beetje heel apart klonk? Dus dat, ja... maar... aan de andere kant... ja... ik vond het op zich wel een... interessant verhaal. Hoe dat dan kan, dat er opeens iemand op belt. En dat die zei, hoe gaat het met... je, z'n vader

Op een vmbo-school was er veel interesse in het verhaal van Sarah. Tijdens het interview op deze school werd deze nieuwsgierigheid in het bijzonder in verband gebracht met het veelvuldig voorkomen van geweld in de directe omgeving, en de behoefte aan zingeving daaraan:

Charlotte: Maar ze vertelde toch ook over Saar... of zo. Sarah?

I: Sarah, ja.

Charlotte: Ja... Dat hoorde ik dan weer via via.

Mees: Die in elkaar geslagen is, toch?

Interviewer: Ja. Dat, dat... bleef je... was je... dat verhaal bleef je bij?

Charlotte: Ja [lacht een beetje].

Interviewer: Waarom?

Charlotte: Nou, weet ik niet. Het gebeurt de laatste tijd echt vaak. Ik hoorde vanochtend van me moeder dat er twee oude mensen waren doodgestoken, gewoon in Scheveningen.

Mees: Ja, ook in Hoofddorp.

Charlotte: Ja. Ik vraag me echt af, waarom wil je dat doen, waarom wil je mensen pijn doen, zeg maar?

[...]

Interviewer: Ja...

Mees: En ook best wel dichtbij waar ik woon... dus... dat voelde best wel...

Interviewer: Oh ja?

Mees: Ja, bij [locatie] is er één geweest en bij [locatie] dacht ik.

I: Oké.

Charlotte: Was dat op dezelfde dag?

Karel: Ja, dat waren...

Mees: Ja, in één avond.

Charlotte: In... [locatie] zijn er ook twee mensen op één avond doodgeschoten. Die waren doodgeschoten.

Interviewer: Ja... dus dat komt ook dichtbij.

Charlotte: Ja... ik vraag me af, waarom wil je dat zeg maar.

Karel: Ja, als je...

Mees: Waarschijnlijk drugs.

Charlotte: Ja, maar dan, dan vind ik het ook wel een beetje je eigen schuld... je kan er ook wel uitblijven.

Mees: Ja, dat is ook wel weer waar.

Karel: Ja, erin komen is makkelijk, maar er uitkomen is moeilijk.

Charlotte: Ja, echt waar. Maar dat is toch ook bij [naam] gebeurd, of niet?

Mees: Nee.

Karel: Neee, dat is een ander verhaal.

Mees: Nee, ik weet het niet, maar...

Interviewer: Is [naam] iemand van jullie klas?

Mees: Was.

Karel: Hij is van school geschopt.

Leerlingen die het verhaal van Sarah niet hoorden waren nieuwsgierig naar haar verhaal. Net als bij Nabil riep de heftige ervaring die Sarah had gehad vragen op bij

de leerlingen. Bij het verhaal van Sara kwam deze nieuwsgierigheid voort uit een gebrek aan zingeving met betrekking tot een onderwerp dat dichtbij leerlingen stond.

Roddelen

Leerlingen waren op basis van de voorstelling dus nieuwsgierig naar de verhalen van de acteurs. Waar makers veronderstelden dat nieuwsgierigheid op gang kwam naar aanleiding van het roddelen, had de voorstelling het roddelen niet nodig:

I: Oké. En jij zei heel specifiek van die Hindoestaanse jongen, zei je, en van die blonde jongen, met z'n haar in een knot. Wat maakt jou... nieuwsgierig naar hun verhalen?

Karel: Nou, van die Hindoestaan, die gast had een uitstraling alsof 'ie een heel belangrijk verhaal had, of heel veel te vertellen had. En bij die krullende, bij die lange man, met die knot? Nee, daar was ik gewoon nieuwsgierig naar.

Interviewer: En kan je zeggen... wat je nieuwsgierig maakte? Of gewoon, dacht je, bij... ja, wat dacht je bij hem?

Karel: Nee, ik dacht niet echt veel.

Interviewer: Ja, dus je zou ze allemaal wel willen horen [alle verhalen].

Mees: Ja.

Charlotte: Want die in het begin bij ons aan tafel zat, ik weet niet haar verhaal,

Mees: Nee.

Charlotte: en daar was ik juist...

Mees: Ja, misschien kunnen ze voortaan hun verhaal iets sneller vertellen, of iets korter, zodat iedereen nieuwsgierig naar.

Mees: Zij heeft het niet verteld.

Interviewer: Oké! Jij was wel nieuwsgierig naar haar verhaal.

Charlotte: Ja.

Interviewer: En waarom was je nieuwsgierig naar haar verhaal?

Charlotte: Nou, weet ik niet, ze stond de hele tijd bij onze tafel, maar ze vertelde niks over haar eigen, zeg maar, en dan word je daar automatisch nieuwsgierig naar.

In bovenstaande quotes zien we hoe de interesse van leerlingen soms werd gewekt door de verschijning van een acteur, los van zijn kleur, en soms door de anticipatie van een verhaal dat (niet) verteld wordt.

Nieuwsgierigheid medeleerlingen

Het horen van levensverhalen van personen waarover je misschien een vooroordeel hebt en/of waarvan het levensverhaal anders blijkt dan je had gedacht, zou ook

nieuwsgierigheid op kunnen wekken voor de verhalen van medeleerlingen. Immers, over hen heb je misschien je gedachten al gevormd, maar misschien hebben zij ook een ander, bijzonder, verhaal te vertellen.

Tijdens ons veldwerk en tijdens de interviews merkten we dat de nieuwsgierigheid naar de verhalen van medeleerlingen nauwelijks toenam. We observeerden twee gevallen waar nieuwsgierigheid wel expliciet toenam. In een geval noemde een leerling die eerder niet geïnteresseerd zei te zijn in de verhalen van haar medeleerlingen dat ze van 'sommigen de achtergrond wel zou willen weten'. Daarnaast deden we tijdens een van de voorstellingen de volgende observatie:

Uit het niets vraagt Basak aan Bastiaan: 'wat is jouw afkomst eigenlijk.' Tomas en zijn foto lijken ze vergeten te zijn. Bastiaan vertelt dat hij half Duits is. Alle vijf zijn verbaasd en vertellen aan hem dat ze dat niet wisten.

In de focusgroepen vroegen we er ook naar. Leerlingen gaven enerzijds aan dat ze de verhalen van hun medeleerlingen wel kenden, anderzijds dat achtergrond geen rol speelt in de dagelijkse interactie/ samenwerking op school. Op een overwegend witte school speelde ook een gebrek aan interesse in de verhalen van andere leerlingen: 'Ik denk dat het ons allemaal niet zoveel boeit. Uit onze klas.'

Conclusie

Een positievere houding ten aanzien van 'de ander' begint met het manifesteren van nieuwsgierigheid in de ander. Op basis van de voorstelling waren leerlingen vooral nieuwsgierig naar de verhalen van de acteurs. De nieuwsgierigheid naar hun verhalen zette zich in onze ervaring niet of nauwelijks om in nieuwsgierigheid naar medeleerlingen of andere mensen met een andere achtergrond.

6.5.8. Nieuwsgierigheid naar je eigen geschiedenis

De voorstelling en de workshop met name, was erop gericht om leerlingen bewust te maken van het feit dat zij zelf ook een verhaal te vertellen hebben. Een verhaal dat hen gevormd heeft, dat hen maakt wie zij zijn en dat tot op bepaalde hoogte hun perspectieven bepaald. Een van de veronderstellingen bij de voorstelling was dat het bewust maken van leerlingen van de maakbaarheid van hun eigen perspectief het begrip voor het perspectief van anderen zou vergroten. Immers, het perspectief van anderen komt ook voort uit waar zij vandaan komen, wat zij thuis hebben geleerd.

Uit de observaties en de interviews maakten we op dat het pad naar de eigen geschiedenis op basis van de voorstelling/ het na-programma niet even evident was

voor de meeste leerlingen. Hierbij moet gezegd worden dat slechts in een van de workshops die we bijwoonden het delen van de eigen familiegeschiedenis met een buurman of buurvrouw expliciet de opdracht was. In de focusgroepen was het stilstaan bij de eigen geschiedenis onderdeel van het gesprek. Op basis van deze gesprekken maakten we op dat leerlingen wisselend en om verschillende redenen wel of niet geïnteresseerd waren in hun eigen geschiedenis.

Geen interesse: ik heb geen bijzonder verhaal

Wat we observeerden tijdens de workshop, en we hoorden het ook terug in de focusgroepen, was dat leerlingen denken dat ze geen (bijzonder) verhaal te vertellen hebben. Ze zijn 'gewoon': ze komen uit de buurt van de school en hun ouders ook. Sommigen hebben gescheiden ouders, maar dat 'hebben zoveel kinderen.' Buiten dat er familie-uitjes plaatsvinden en/ of familie-etentjes, lijkt er voor veel leerlingen in eerste instantie niet veel het vertellen waard:

Charlotte: Nou, ik heb niet echt een bijzonder verhaal, dus dat hoeft ook niet [*lacht een beetje*].

Interviewer: Hm.

Mees: Nee, niet echt.

Interviewer: Oké. [...] En jij? En jij, Karel?

Karel: Hm, nee, ik heb niet echt... een verhaal waar ik de hele tijd bij stil sta.

Interviewer: Nee?

Karel: Ik heb wel veel meegemaakt-

Charlotte: Ja, dat heb ik ook [*lacht een beetje*].

Karel: In mijn leven, maar ik heb niet echt een verhaal of een... gedachte, waarvan ik denk van...

Tijdens de workshop merkten we dat de gespreksleiders, hoewel ze benadrukken dat 'alles goed is' en 'dat iedereen wel *iets* heeft', vooral geïnteresseerd zijn in de bijzondere verhalen. In de klas die we observeerden bleken meerdere leerlingen bij nader inzien een familieverleden te hebben waarin de Tweede Wereldoorlog een rol speelt. Soms was dit een geschiedenis van verzet, soms van verraad.

We merkten tijdens deze observatie twee dingen op waarvan het, ondanks dat dit een eenmalige observatie is, van belang kan zijn om er voor volgende projecten over na te denken. Beide observaties hebben betrekking op de zoektocht naar 'bijzondere' verhalen.

In de klas die we bezoeken is er een witte jongen die tijdens het 'landkaartspel', waarbij leerlingen een plek op de wereld moeten kiezen in antwoord op verschillende

vragen, zijn armen juichend omhoog steekt als de naam 'Trump' wordt genoemd als andere leerlingen noemen dat ze later in de VS zouden willen wonen. Later valt het op dat deze zelfde jongen meer dan andere leerlingen worstelt met het produceren van een familieverhaal. Hij zegt steeds 'ik heb niets bijzonders': zijn ouders komen uit de buurt en er zijn geen bijzonderheden in de familie. Als leerlingen aan het einde van de workshop leerlingen mogen delen wat ze bedacht hebben wordt er uitgebreid stilgestaan bij de leerlingen met een bijzonder oorlogs-/ migratieverleden, maar aan deze leerling wordt na zijn 'ik heb niets bijzonders' snel voorbijgegaan. Aan twee leerlingen *met* een migratieachtergrond wordt veel aandacht besteed. Wat opvalt is dat de ene, een lange jongen met een donkere huidskleur, veel en graag over zijn familie vertelt, en dat de andere zijn best doet om de vragen van de gespreksleiders zoveel mogelijk te vermijden.

Deze observatie roept een aantal vragen op. Enerzijds over de leerlingen waarvan verwacht wordt dat zij zich op basis van de voorstelling bewust worden van het perspectief van anderen: als hun verhaal niet wordt erkend, niet wordt erkend dat hun verhaal, een 'gewoon' verhaal, ook het vertellen waard is, hoe kunnen zij dan leren van hun eigen geschiedenis, laat staan van de geschiedenis van anderen? En: wat betekent het bevestigen van het feit dat witte leerlingen een 'bijzondere' (oorlogs)geschiedenis hebben voor de mate waarin zij open staan voor de perspectieven van anderen? En wat is de functie van het benoemen of bestempelen van een migratiegeschiedenis als een 'bijzondere' geschiedenis? Wat is het effect hiervan op leerlingen? Op basis van de focusgroep onder leerlingen van deze klas kunnen we op een paar van deze vragen voorzichtig een antwoord formuleren.

Interesse: ik wil (niet) weten waar ik vandaan kom

Tijdens de focusgroepen waren er leerlingen die wel en leerlingen die niet geïnteresseerd waren in hun familieverhaal. Leerlingen die dit wel waren hadden daar verschillende redenen voor. Soms was dit een hele specifieke reden: een meisje met een genetische afwijking wilde weten waar die afwijking vandaan kwam; een jongen die op jonge leeftijd geadopteerd was wilde weten hoe oud zijn ouders waren. Andere leerlingen hadden een meer algemene interesse in hun eigen geschiedenis. Ze vroegen zich bijvoorbeeld af of hun 'familie misschien een beetje interessant is'/ of ze wel 'vol Hollands' waren.

Verder viel op dat leerlingen inconsistent waren over hun interesse in hun eigen geschiedenis. Waar veel leerlingen noemden dat ze in reactie op de voorstelling niet nieuwsgierig geworden waren naar hun eigen geschiedenis, waren er veel leerlingen die bij het noemen van de DNA-test die de acteurs hadden gedaan, aangaven dat ze graag zouden willen weten waar ze vandaan kwamen. Leerlingen maakten hier

onderscheid tussen hun persoonlijke (familie)geschiedenis (hun leven tot dan toe en dat van hun (groot)ouders) en een meer omvattende geschiedenis van de paden die hun (over)grootouders hadden bewandeld.

Voor een leerling met een donkere huidskleur die we spraken op een van de scholen die we bezochten gold juist het tegenovergestelde. Hij was op basis van de workshop juist *wel* nieuwsgieriger geworden naar zijn persoonlijke familiegeschiedenis, maar over de DNA-test was hij heel uitgesproken. Hij wilde juist *niet* weten waar hij vandaan kwam:

Interviewer: Oké. Al die acteurs en actrices hadden een DNA-test gedaan. Om al die verhalen te kunnen vertellen. Zouden jullie dat... zouden jullie dat willen doen?

Kelly: Ja.

George: Ja.

Patrick: Ik niet.

Interviewer: Nee?

Patrick: Nee.

Interviewer: [...] zou je kunnen vertellen, nee, dat hoeft van mij niet.

Patrick: Het lijkt me niet echt nodig. Ja... want ze... vroeger exporteerden ze slaven van... Amerika, Afrika en... Azië en... ja... het lijkt me... ik hoef niet echt per se te weten of ik uit Azië of Afrika kom, of gewoon... ja...

Van deze jongen viel tijdens de observaties op dat hij het vaak en graag had over het land waar zijn ouders vandaan kwamen, en noemde hij ook dat hij het spijtig vond dat hij niet daar was geboren, maar hier. Als de persoon die hij het meest bewonderde ('mijn idool') noemde hij zijn oom, die in het land woont waar zijn ouders vandaan komen. Het leek erop alsof voor deze jongen zijn familiegeschiedenis een bron van positieve identificatie was. Zijn 'grotere verhaal', namelijk het verhaal van de paden die zijn voorouders hebben bewandeld is een verhaal dat voor deze jongen op dit moment problematisch is. Dominante narratieven over het Nederlandse slavernijverleden staan een positieve identificatie niet toe.

Een andere jongen, ook met een migratieachtergrond, vond het niet nodig om op basis van de voorstelling na te denken over zijn eigen geschiedenis:

Interviewer: Of nagedacht nog [over je eigen geschiedenis]. Nee. En Jesse?

Jesse: Een klein beetje, maar ook niet echt.

Interviewer: Kun je zeggen waar je over hebt nagedacht ?

Jesse: Nou, waarom mijn moeder naar Nederland is gekomen. Maar dat was het ook echt.

Interviewer: Heb je het weleens met haar over gehad?

Jesse: Nee, nog niet.

Interviewer: Nee. Zou je dat willen?

Jesse: Hmm, nee, hoeft ook niet echt.

De respondenten met een migratieachtergrond waarvan we hierboven de quotes hebben opgenomen zitten niet op een lijn wat betreft de interesse in hun familiegeschiedenis. Ze zitten, interessant genoeg, wel op dezelfde (overwegend witte) school, in dezelfde klas. Voor de ene speelt de familiegeschiedenis een centrale rol in wie hij is, de ander zegt (nog) niet geïnteresseerd te zijn in het verhaal van zijn moeder.

Reflectie: we zijn te jong om het te willen weten.

Het woordje 'nog' in de quote van Jesse (hierboven) is mogelijk veelzeggend: de leerlingen die we interviewden, in dit geval leerlingen van een 3 havo-klas, zijn nog erg jong om te reflecteren op hun familiegeschiedenis. Ze zitten vol in het proces van uitzoeken waar ze bij willen horen. Voor jonge mensen met een migratieachtergrond op een school die overwegend wit is, is dit geen gemakkelijke opgave. Laat staan als je een van de weinige leerlingen bent die duidelijk 'anders' is op basis van zijn huidskleur.

Dat het moeilijk is om op deze leeftijd al te reflecteren op je familieverhaal gold niet alleen voor jongeren met een migratieachtergrond. Een witte leerling uit een vmbo-klas gaf treffend commentaar op de zoektocht naar de levensverhalen van leerlingen:

Interviewer: Waarom zouden ze het dan belangrijk vinden dat je stilstaat bij je eigen verhaal?

Boris: Nou, dat iedereen wel een geschiedenis heb. Maar dat je er misschien nog achter moet komen. Omdat je nu nog best wel jong bent.

Conclusie

De voorstelling Back to Back beoogt begrip ten aanzien van 'de ander' teweeg te brengen door leerlingen een spiegel voor te houden; door ze te motiveren zich te verdiepen in hun eigen familiegeschiedenis. Het doel van deze opdracht is leerlingen bewust te maken van het feit dat iedereen een familiegeschiedenis heeft die beïnvloedt wie je bent, hoe je bent, wat je denkt. Die bewustwording kan leiden tot meer begrip voor de geschiedenis en/ of standpunten van een ander.

In het na-traject van Back to Back lag de nadruk op ‘bijzondere verhalen’. Uit ons veldwerk wordt niet helemaal duidelijk wat het gevolg was van deze nadruk. Door zich te verdiepen in hun eigen geschiedenis beseften sommige leerlingen, zowel met als zonder migratieachtergrond, dat ze een bijzonder verhaal te vertellen hadden. Anderen leken teleurgesteld te zijn dat er in hun (familie)verleden ‘niets bijzonders’ was gebeurd. Het hebben van een ‘bijzonder verhaal’ was voor sommige leerlingen, zowel met als zonder migratieachtergrond, aanleiding om zich positief bevestigd te zien. Een jongen met een migratieachtergrond probeerde in ons bijzijn vragen over zijn ‘bijzondere’ verhaal zoveel mogelijk te ontwijken.

Uit bovenstaande analyse maken we op dat zowel het ‘gewoon’ zijn als het ‘buitengewoon’ zijn van verhalen van leerlingen soms ongemakkelijk was voor leerlingen. Als het doel is om leerlingen elkaar beter te laten begrijpen door ze stil te laten staan bij hun eigen verhalen, past het misschien minder goed om een waardeoordeel te hangen aan deze verhalen. Het ene verhaal is niet beter dan het andere.

In ons veldwerk vonden we geen aanleiding om te vermoeden dat het delen van familiegeschiedenissen leidde tot verbinding, en/of een groter bewustzijn over de relativiteit van persoonlijke geschiedenissen. Dat betekent dat het ook lastig, misschien niet erg realistisch, is om iets te zeggen over een verandering in houding ten aanzien van leerlingen met een ‘andere’ geschiedenis.

Op basis van ons veldwerk is het ook de vraag of zulke houdingen niet teveel ‘ingebakken’ zaten in het karakter van de school; of het realistisch was om te verwachten dat een enkele voorstelling hierin verschil zou kunnen maken. Hieronder beschrijven we de manier waarop leerlingen *zelf* spraken over verhoudingen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond op hun school.

6.5.9. Houdingen ten aanzien van ‘de ander’

Het veldwerk dat we deden op drie verschillende scholen (2 vmbo-scholen en 1 scholengemeenschap voor mavo-havo-vwo) leverde ons inzicht op in de manier waarop leerlingen op de verschillende scholen omgaan met diversiteit. Op de drie scholen waar we observeerden zaten in wisselende hoeveelheden jongeren met een migratieachtergrond.

Op een school waar de meerderheid van de leerlingen wit was, was achtergrond geen onderwerp van gesprek, maar daarmee nog verre van vanzelfsprekend. Volgens een betrokken docent pasten leerlingen met een migratieachtergrond zich op school aan (ze 'assimileren') en vermeden ze gesprekken over achtergrond of wisten ze zich tijdens gesprekken over achtergrond geen houding te geven.

De leerlingen in de focusgroep op deze school gaven aan dat er sprake was van groepjesvorming in de klas en dat de verschillende groepjes niet veel met elkaar omgingen. Op de vraag wat de voorstelling betekende voor hun houding ten aanzien van medeleerlingen (verderop in het gesprek) gaven leerlingen aan dat deze hierdoor niet zou veranderen. Eerder namen we een quote op uit deze groep waarin leerlingen het bestaan van vooroordelen op hun school normaliseren. Daarnaast namen we ook een quote op uit de focusgroep op deze school waaruit blijkt dat leerlingen überhaupt weinig interesse in elkaar hebben: 'Ik denk dat het ons allemaal niet zoveel boeit. Uit onze klas.'. Hoewel houding in deze groep wellicht niet veranderden is het wellicht waardevol om te benoemen dat leerlingen uit deze focusgroep van de voorstelling meenamen dat je 'leert praten met andere mensen' en 'belangstelling toont voor mensen met andere culturen'.

Op een diverse school (ongeveer de helft van de leerlingen had een migratieachtergrond) noemden leerlingen dat achtergrond in de klas geen rol speelde. Tegelijkertijd observeerden we, en leerlingen in de focusgroep noemden het ook, dat leerlingen met dezelfde kleur en/of achtergrond elkaar opzochten in de pauze:

Interviewer: Oké. En, en, maar gaan jullie... met die... leerlingen om? Met die kinderen om?

Meesten: Ja.

Onb.: Maar dan gaat het niet per se over achtergrond.

Roos: Ze praten ook niet heel veel over hun andere achtergrond.

Onb.: Nee, maar, dat hoeft toch ook niet per se.

Boris: Maar de meesten gaan wel bij andere groepjes in de pauze. Die zitten dan niet bij ons.

Onb.: Nee, oké, maar... ik bedoel... kunnen gewoon met ze praten, ze zijn niet... anders of zo.

Interviewer: Nee.

Onb.: Dus ja, dat.

Leerlingen met een migratieachtergrond op deze school werden misschien niet 'anders' gevonden, maar voelden zich toch 'anders' genoeg om in de pauze andere

leerlingen dan hun eigen klasgenoten op te zoeken. Leerlingen in de focusgroep noemden dat hun interesse in de verhalen van deze leerlingen op basis van de voorstelling niet toenam. *Wel* noemden de leerlingen in deze groep dat leren over anders zijn belangrijk kon zijn voor het wegnemen van vooroordelen.

In een zeer diverse klas (meer dan de helft van de leerlingen had een migratieachtergrond) was er sprake van openlijke afstandelijkheid tussen een witte leerling en een groepje meiden met een Hindoestaanse achtergrond: Als deze meiden zeggen dat ze Nederland 'lelijk' vinden, protesteert een witte jongen met blond haar en blauwe ogen. Later zegt hij dat hij het liefst in Friesland zou wonen omdat dat 'gewoon Nederland' is. In de focusgroep noemen leerlingen dat ze niet nieuwsgieriger zijn geworden naar de verhalen van hun medeleerlingen omdat ze alles al weten. Ondanks dat ze elkaar goed kenden, werd er in de klas dus wel afstand ervoeren tussen leerlingen. De leerlingen in de focusgroep waren evengoed nieuwsgierig naar de verhalen van de acteurs en konden zich inleven in de verhalen. Op basis van empathie leerden ze dat je mensen met een moeilijk/ zielig verhaal kunt 'steunen' en mogelijk ook 'je eigen verhaal vertellen'.

Conclusie

De leerlingen op de scholen waar we onderzoek deden bewogen in redelijk afzonderlijke, gelijkgestemde groepjes. Ze kenden hun medeleerlingen evenwel goed en waren (goed) op de hoogte van hun achtergrond/ levensverhaal. In deze context (een goede verstandhouding aan de ene kant, en desinteresse aan de andere kant) vonden we in onze dataverzameling geen aanleiding om te veronderstellen dat nieuwsgierigheid naar de verhalen van medeleerlingen aan de hand van het project toenam, en ook niet dat houdingen ten aanzien van medeleerlingen veranderden.

Deze bevindingen moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden in het licht van de kleinschaligheid van de dataverzameling. Onze analyse geeft evenwel inzicht in hoe (structurele) omgevingsfactoren van invloed kunnen zijn op de impact van de voorstelling. Een duurzame verandering in de houding van leerlingen op basis van één voorstelling is wellicht een wat ambitieuze verwachting. Ons onderzoek laat ook zien dat leerlingen wellicht hun houding niet direct veranderden, maar wel belangrijke leerpunten noemden die in overeenstemming waren met de verwachtingen van de makers. Bovendien leerden ze nieuwe verhalen kennen, van mensen die ze niet kenden. Verhalen die hen raakten en hen inspireerden.

7. Conclusie

In dit onderzoek hebben we ons, gebaseerd op de gesprekken met makers en betrokkenen bij de totstandkoming van Back to Back gericht op het mechanisme 'verbinding'. Er lagen een aantal veronderstellingen ten grondslag aan hoe deze verbinding tot stand zou komen. Daarin speelden (persoonlijke) verhalen een belangrijke rol. Aan de hand van persoonlijke verhalen van acteurs werd verondersteld dat leerlingen 1) nieuwsgierig zouden worden naar het verhaal van een ander; 2) zich konden herkennen in het verhaal van een ander; 3) geconfronteerd zouden worden met mogelijke eigen vooroordelen 4) zich bewust zouden worden van het feit dat er meerdere perspectieven zijn op de geschiedenis en 5) zich meer bewust zouden worden van hun eigen geschiedenis en de manier waarop deze hun perspectief kleurt. Voordat we ingaan op de impact van deze voorstelling beschrijven we kort hoe de voorstelling door verschillende groepen leerlingen werd beoordeeld. Mogelijke impact van de voorstelling is gebaat bij een positieve beoordeling.

Beoordeling

Leerlingen waren enthousiast over de voorstelling Back to Back; ze vonden de voorstelling onder andere 'leuk', 'leerzaam', en 'indrukwekkend'. De voorstelling werd leuker gevonden door havo- en vwo-leerlingen dan door vmbo-leerlingen en leuker door meisjes dan door jongens. Met betrekking tot 'leerzaam' hebben we leerlingen voorgelegd wat ze het meest leerzaam vonden aan de voorstelling. Leerlingen leerden het meest dat iedereen een eigen verhaal heeft en dat je niet mag oordelen als je iemand niet kent.

Leerlingen vonden de voorstelling ook indrukwekkend. In de antwoorden op de open vraag 'wat is je het meest bijgebleven van de voorstelling' noemde een op de vijf leerlingen dat 'het dansen'/'het springen op de tafels' hen het meest was bijgebleven. Uit de data kunnen we niet opmaken of er een causaal verband is tussen deze twee bevindingen. Naar aanleiding van de voorstelling gaven leerlingen aan zich 'geïnteresseerd', 'nieuwsgierig' en 'in de war' te voelen. Vwo-leerlingen waren vaker geïnteresseerd dan andere leerlingen, meisjes waren vaker geïnteresseerd en nieuwsgierig dan jongens.

Voor alle items die we hier genoemd hebben, hebben we ook onderzocht of er significante verschillen waren tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Deze waren er niet.

Het algemene beeld van de beoordeling is dus positief. Hoewel er verschillen zijn te zien tussen opleidingsniveaus en jongens/ meisjes, blijft het algehele beeld positief.

Verbinding

De belangrijkste veronderstellingen met betrekking tot Back to Back hebben betrekking op de verhalen van de acteurs. In de voorstelling delen negen betrokken acteurs met leerlingen hun persoonlijke familiegeschiedenis. Deze verhalen maakten veel indruk op de leerlingen. De redenen daarvoor waren per verhaal verschillend. Soms vonden leerlingen de verhalen herkenbaar; soms gingen de verhalen over onderwerpen die hen raakten of interesseerden (vooral: gebroken familierelaties, de Tweede Wereldoorlog en geweld); soms leefden ze mee met de acteurs; soms raakten ze door hen geïnspireerd. In hun reacties op de verhalen noemden leerlingen vooral de inhoud. Bij Nabil noemden leerlingen ook zijn verschijning en de manier waarop hij vertelde, soms in combinatie met de inhoud.

Uit de reacties van de leerlingen maakten we op dat de leerlingen door de verhalen geraakt werden. Omdat veel van de veronderstellingen ten aanzien van de voorstelling betrekking hadden op de verhalen van de acteurs, is dat een positief gegeven. Hieronder gaan we nader in op afzonderlijke bevindingen. De uitgangspunten van ons onderzoek vormden de verandertheorieën zoals benoemd in paragraaf 6.2. Op basis van de inzichten uit de dataverzameling wijken we in de conclusie iets af van de volgorde en de oorspronkelijke samenhang van deze theorieën.

Nieuwsgierigheid

Wie een ander wil leren kennen, is nieuwsgierig naar diens verhaal. Zonder die nieuwsgierigheid komt interesse in de ander niet op gang. In de voorstelling werd de nieuwsgierigheid van leerlingen voor de verhalen van de acteurs gewekt door het 'roddelen' over de acteurs. We vonden dat leerlingen het roddelen niet nodig hadden om nieuwsgierig te zijn naar de verhalen van de acteurs. Leerlingen hoorden steeds van drie acteurs het verhaal. Deze verhalen maakten indruk. Dat maakte leerlingen nieuwsgierig naar de verhalen van de andere acteurs: wat hadden zij te vertellen? Soms hoorden ze van klasgenoten dat een bepaalde acteur een bepaald onderwerp had besproken, en noemden leerlingen het jammer dat ze het verhaal van de desbetreffende acteur niet gehoord hadden.

Nieuwsgierigheid naar de verhalen van de acteurs leidde er in onze ervaring niet of nauwelijks toe dat nieuwsgierigheid naar medeleerlingen of andere mensen met een andere achtergrond uit de omgeving van leerlingen toenam. Een belangrijke reden die we daarvoor noemden was dat leerlingen aangaven dat ze het verhaal van hun

medeleerlingen al kenden, dat achtergrond geen rol speelde op school, of dat ze gewoonweg niet zo in geïnteresseerd waren in hun medeleerlingen. We lieten ook zien dat dit soort houdingen ten aanzien van medeleerlingen mogelijk gegrond zijn in de meer structurele omgang met diversiteit op verschillende scholen. Dat een enkele voorstelling over dit thema hier invloed op heeft ligt (op korte termijn) niet erg voor de hand.

Herkenning

Een centrale veronderstelling bij de voorstelling was dat persoonlijke verhalen herkenning teweeg kunnen brengen bij leerlingen. Misschien deel je met iemand niet zijn/ haar achtergrond, maar andere aspecten van je ervaring kunnen wel goed overeenkomen. Het kennismaken van gemeenschappelijkheid vormt de basis voor verbinding. Voor de veronderstelling dat leerlingen zich konden herkennen in de verhalen van de acteurs vonden we beperkt ondersteuning. Leerlingen konden zich soms herkennen in ervaringen van acteurs, met name waar het (gebroken) familierelaties betrof. Wanneer er sprake was van herkenning vond deze vaak plaats onder leerlingen die dezelfde achtergrond hadden als de acteur die het verhaal vertelde. Van groter begrip ten aanzien van 'de ander' was in zo'n geval geen sprake. Hierbij is van belang dat de acteurs zonder uitzondering bijzondere verhalen deelden die leerlingen soms 'heftig' of 'diep' noemden. Bij dit soort bijzondere verhalen ligt herkenning minder voor de hand.

Kwetsbaarheid

In relatie tot de 'bijzondere' verhalen van de acteurs, was de veronderstelling dat de openheid van de acteurs over hun verhalen, openheid onder leerlingen tot stand zou brengen met betrekking tot hun eigen verhaal. Leerlingen waardeerden de openheid van de acteurs. Ze noemden het vooral 'knap' dat acteurs hun ervaringen op deze manier met hen deelden. We observeerden tijdens nagesprekken dat in lijn met het karakter van de verhalen van de acteurs, de leerlingen die zich kwetsbaar opstelden door hun eigen verhaal te vertellen, vaak een vergelijkbaar bijzonder of heftig verhaal hadden. Leerlingen deelden verhalen over uitsluiting, maar ook over gebroken familierelaties, een enkele keer over seksuele intimidatie en slutshaming. Hoewel leerlingen hun medeleerlingen aan de hand van zo'n verhaal ontegenzeggelijk beter leerden kennen, is het een beetje de vraag of dit het type kennis van de ander is waar de voorstelling op uit is. We observeerden ook dat op het moment dat leerlingen zo'n ervaring deelden, gespreksleiders niet altijd even goed waren toegerust op het leveren van gepaste nazorg. Soms leverden leerlingen die zelf door te troosten, soms gebeurde dat niet en bleef een vervelende ervaring hangen.

Begrip: bewustwording vooroordelen

Een andere belangrijke veronderstelling met betrekking tot de verhalen van de acteurs was dat door het delen van hun persoonlijke verhalen leerlingen inzicht kregen in personen waar ze misschien een vooroordeel over hadden. Door het leren kennen van het verhaal achter deze persoon kan begrip voor iemand toenemen, en bewuste of onbewuste vooroordelen kunnen hierdoor afnemen. In onze dataverzameling vonden we geen direct bewijs dat vooroordelen onder leerlingen over bepaalde mensen/ groepen op aan de hand van de voorstelling afnamen. Wel vonden we dat leerlingen dit als een belangrijk leerpunt benoemden ('ik mag niet te snel oordelen'). Een enkele keer observeerden we dat vooroordelen onderwerp waren van het nagesprek. En dat leerlingen van verschillende achtergronden aansluiting zochten en vonden over dit onderwerp.

Anderzijds vonden we tijdens de kwalitatieve dataverzameling, met name tijdens het roddelen, dat leerlingen soms weerstand boden tegen vooroordelen die ze kregen voorgelegd, of oprechte interesse toonden in acteurs door dingen te zeggen als 'ik denk dat hij heel ondernemend is' in antwoord op de vraag: 'denk je dat hij (Tariq) als hobby dansen, slapen of gamen heeft?' We vonden het in dit verband betekenisvoller dat zoveel leerlingen als belangrijkste leerpunt noemden dat iedereen een eigen verhaal heeft. Los van het feit of ze bevooroordeeld waren of niet, leerden ze de meerwaarde van het leren kennen van iemands verhaal. En leerden ze dat het de moeite waard is om je oordeel uit te stellen tot je iemands verhaal kent.

Kennis van het eigen verhaal (in relatie tot dat van de ander)

Een andere belangrijke veronderstelling in relatie tot deze voorstelling, met name voor leerlingen zonder migratieachtergrond is dat het kennen van je eigen verhaal kan bijdragen aan begrip voor een ander. Voor leerlingen met een witte of autochtone achtergrond is hun geschiedenis vaak vanzelfsprekend: ze staan er niet bij stil dat het gezin of de familie waar ze uit voortkomen beïnvloedt hoe ze in de wereld staan. Een bewustwording van de eigen geschiedenis kan leiden tot het besef dat eenieder op zijn of haar beurt beïnvloed wordt, en dat het ene perspectief niet meer of minder waard is dan het andere. Bovendien worden leerlingen door de nadruk op de eigen geschiedenis onderdeel van de thematiek: in plaats van het te hebben over 'de ander' en zijn of haar ervaring of geschiedenis, worden witte leerlingen op deze manier aangemoedigd om zichzelf op te nemen in het denken over 'anders zijn'.

Het leren kennen van de eigen geschiedenis leverde in de praktijk van deze voorstelling en met name de workshop wat hindernissen op. Hoewel onze dataverzameling op dit punt niet uitvoerig was, noemen we hier een aantal

observaties die aanleiding kunnen zijn om dit onderdeel van de voorstelling of toekomstige voorstellingen mogelijk aan te scherpen.

In de eerste plaats vonden leerlingen het, in relatie tot de bijzondere verhalen van de acteurs, moeilijk om te benoemen wat er nu zo noemenswaardig was aan hun eigen geschiedenis. Ze vonden zichzelf niet bijzonder. Op aanmoediging van gespreksleiders gingen leerlingen op zoek naar hun eigen (familie)geschiedenis en werden geprezen als daarin een bijzonder verhaal wisten op te duikelen. Dat leverde wat ons betreft vragen op over de impact van deze oefening op de leerlingen die geen bijzonder verhaal te delen hadden; op leerlingen die liever niet 'bijzonder' wilden zijn, maar toch geprezen werden om hun bijzondere geschiedenis; en op witte leerlingen zonder migratieachtergrond die zich wel meer bewust werden van hun eigen geschiedenis, maar niet aangemoedigd werden om hier verder op te reflecteren.

Door de nadruk te leggen op overeenkomsten in geschiedenissen, was de veronderstelling, worden leerling onderdeel van dezelfde problematiek. In plaats van de nadruk te leggen op de bijzondere geschiedenis van leerlingen met een migratieachtergrond zou de geschiedenis van alle leerlingen centraal staan. In de praktijk zagen we dat door de nadruk op bijzondere verhalen *juist* de verhalen van leerlingen met een migratieachtergrond werden belicht. Voor leerlingen voor wie deze achtergrond niet problematisch was, of geen reden voor uitsluiting, leverde dit geen problemen op, een enkele keer observeerden we dat een leerling vragen naar zijn eigen migratiegeschiedenis ontweek.

Tot slot merkten we dat leerlingen het moeilijk vonden om te reflecteren op hun eigen geschiedenis. In navolging op het punt dat ze het idee hadden dat ze niet echt iets te vertellen hadden, waren ze gewoonweg ook nog erg jong op hun geschiedenis te reflecteren. Een van de leerlingen noemde dit expliciet. Een ander gaf te kennen *nog* niet geïnteresseerd te zijn in het migratieverhaal van zijn moeder. Mogelijk de groep pubers en adolescenten, waar deze leerlingen onder vallen, nog te druk bezig met de vraag waar ze zelf bij horen. Reflectie over hun achtergrond en geschiedenis komt in een latere fase op gang. Zo zagen we in het onderzoek naar 'Toen ma naar Mars vertrok', waarin de geschiedenis van het gezin van een arbeidsmigrant centraal staat, dat deze voorstelling met name bezocht werd door eind twintigers en begin dertigers.

Al deze observaties maken we niet op dat dit onderdeel van de voorstelling niet zinvol kan zijn, maar dat de uitvoering hiervan tijdens nagesprekken en/ of workshops enige aandacht verdient. Het zou wellicht goed zijn als bij dit soort

voorstellingen, waarbij het voorhouden van een spiegel aan leerlingen zonder migratieachtergrond een van de onderdelen is, wat explicieter zou worden gemaakt *waarom* het kennen van je eigen verhaal belangrijk is. En om de vraag naar iemands geschiedenis iets concreter te maken.

Er zijn meerdere versies van de geschiedenis

Een laatste veronderstelling met betrekking tot de voorstelling was dat leerlingen aan de hand van het verhaal over de Taíno indianen zouden leren dat je de geschiedenis van meerdere kanten kunt bezien. Kolonisatie kan gezien worden vanuit het perspectief van de kolonisator, maar wat gebeurt er als je dezelfde geschiedenis bezieet vanuit het perspectief van de mensen die de kolonisten zagen komen, dood en verderf zaaiden, en hun land innamen? Hoewel het verhaal van de Taíno-indianen indruk maakte op de leerlingen, vonden we dat leerlingen de boodschap van dit verhaal tijdens focusgroepen niet goed onder woorden konden brengen. Hun inzichten gingen over dat je niet mag discrimineren, of jezelf niet boven iemand anders mag stellen. In de kwantitatieve dataverzameling zagen we evenwel dat leerlingen toch noemden dat ze van de voorstelling geleerd hadden dat 'er meerdere manieren zijn om naar de geschiedenis te kijken'. Slechts een handvol leerlingen bracht dit inzicht in de open vraag (wat is je bijgebleven) in verband met het verhaal van de Taíno-indianen. Of het leerpunt zoals geformuleerd in de vragenlijst verband houdt met het verhaal van de Taíno-indianen, dat onze kwalitatieve dataverzameling op dat punt te kort schiet, of dat er andere elementen zijn van de voorstelling die aanleiding geven tot dit leerpunt kunnen we op basis van dit onderzoek niet zeggen.

Tot slot

Back to Back was al met al een goed ontvangen en zeer rijke voorstelling die leerlingen aan het denken zette over het belang van het grotere verhaal dat iemand te vertellen heeft. In relatie tot vorige onderzoeken vinden we het waardevol om te benoemen dat de verhalen uit de voorstelling Back to Back werden gebracht zonder uitgesproken intentie. Acteurs wachtten de reactie op hun verhalen niet af; leerlingen werden niet aangemoedigd om op een specifieke manier op een verhaal te reageren of te reflecteren. Leerlingen luisterden naar verhalen die ze niet kenden, die ze niet verwachtten, waar ze nieuwsgierig naar waren en waarover ze niet hoefden te oordelen. De opzet van Back to Back was uiteindelijk zo dat leerlingen niet werden gedwongen tot een bepaalde reactie, tot empathie of reflectie. Men werd een verhaal verteld. Na afloop mochten ze zelf beslissen wat het verhaal met ze deed. Dat was voor ons een verademing. Een van de veronderstellingen was dat de verhalen tot bewustwording van vooroordelen zou leiden. Hoewel dat niet expliciet gebeurde, was het gevolg van deze opzet wel dat leerlingen zich bewust werden van het feit dat er achter elk persoon een verhaal schuilgaat dat de moeite van het kennen waard is;

dat het de moeite waard is om dit verhaal te leren kennen voordat je over iemand oordeelt. Dit vormde voor ons de veruit de belangrijkste meerwaarde van deze voorstelling.