



(Crutcher R. A., 2013)

Samenleven doe je zo...

Een onderzoek naar *actief burgerschap* en *sociale integratie* binnen het vmbo-onderwijs

Gemaakt door:

Nick Daniel s4647203

Scriptiebegeleider:

Mw. drs. J. van de Walle

Cursus:

Bachelorthesis MAN-BIM357-2015-3-V

Geografie, Planologie & Milieu

Radboud Universiteit

Augustus 2016

2015-2016

Radboud Universiteit



SAMENLEVING

DAT WERKT

ALLEEN ALS JE

HET LETTERLIJK

NEEMT

**de opa
van**

Loesje

Postbus 1045

6801 BA Arnhem

www.loesje.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting	8
Leeswijzer	9
1. Inleiding	10
1.2 Aanleiding	12
<i>Maatschappelijke relevantie</i>	12
<i>Wetenschappelijke relevantie</i>	16
1.3 Vraag- en doelstelling	18
<i>Doelstelling</i>	18
<i>Vraagstelling</i>	18
<i>Deelvragen</i>	18
<i>Onderzoekmodel</i>	18
2. Theoretisch kader	20
2.1 <i>Cultuurverschillen</i>	20
2.2 <i>Culturele diversiteit en de multiculturele samenleving</i>	21
2.3 <i>Globalisering</i>	23
2.4 <i>Culturele Globalisering</i>	25
2.5 <i>(Wereld)Burgerschap in het onderwijs</i>	26
2.6 <i>Van actief burgerschap naar Habitus</i>	27
3 Methoden van onderzoek	29
3.1 <i>Respondentengroep</i>	29
3.2 <i>Dataverwerking en –analyse</i>	30
3.3 <i>Ethische verantwoording</i>	31
3.4 <i>Het project Suriname</i>	32
<i>Suriname</i>	32
<i>De werkweek (H. Witt, 2016)</i>	33
4 Resultaten	35
4.1 <i>Onderzoeksproces</i>	35
4.2 <i>De voorbereiding, het lesprogramma</i>	35
4.3 <i>Verwachtingen</i>	36
4.4 <i>Welke inzichten hebben ze in Suriname opgedaan en kunnen ze die plaatsen in het lesprogramma voorafgaande aan de reis?</i>	37
4.5 <i>Is een reis naar Suriname wel noodzakelijk; of zijn lessen voldoende?</i>	38
4.6 <i>De blijvende ervaringen</i>	40
5 Eigen waarnemingen	41
6 Conclusies en aanbevelingen	43
6.1 <i>Hoofdconclusie</i>	43
6.2 <i>Conclusie lesprogramma</i>	44
6.3 <i>Conclusie motivatie leerlingen</i>	45
6.4 <i>Conclusie Suriname als leeromgeving</i>	45
6.5 <i>Algemene opmerkingen</i>	45
7 Reflectie	47
8 Literatuurlijst	48
Bijlage 1: Overzicht Respondenten	51

Bijlage 2: Onderzoeksinstrument	52
Bijlage 3: Gespreksverslag directeur 't Venster Arnhem.....	56
Bijlage 4: Gespreksverslag voorzitter stichting Samenleven Doe Je Zo.....	57
Bijlage 5: Coderingschema.....	58
Bijlage 6: Tijdsplanning.....	59

Voorwoord

In januari 2015 sprak ik met Hans Witt, directeur van 't Venster te Arnhem en Angelique Sanders, Hoofd Communicatie en Marketing Quadraam, beiden bestuurslid van stichting 'Samenleven Doe Je Zo' over hun lesprogramma om *wereldburgerschap* van leerlingen te bevorderen. Het enthousiasme waarmee beiden over het lesprogramma spraken hebben ertoe geleid dat ik twee maanden later tien dagen in Suriname verbleef tezamen met een veertigtal leerlingen en docenten.

Ik kreeg de ruimte en het vertrouwen om acht van hun leerlingen uitvoerig te mogen interviewen. Daarnaast mocht ik bij het gehele programma in Suriname als gast en onderzoeker aanwezig zijn. Ik wil Hans Witt en Angelique Sanders danken voor het vertrouwen, vanzelfsprekend wil ik de leerlingen van 't Venster te Arnhem en Kandinsky te Nijmegen en de begeleidende docenten danken voor het feit dat ik aanwezig mocht zijn. De acht leerlingen die ik heb mogen volgen en interviewen wil ik in het bijzonder danken voor hun openheid.

Dit voorwoord zou niet volledig zijn zonder een woord van dank aan Jackie van de Walle, mijn scriptiebegeleidster verbonden aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Dankzij haar heb ik dit onderzoek mogen doen. Haar geduld met mij en haar reflecties zijn voor mij van grote waarde geweest. Naast een deskundige scriptiebegeleidster is zij tevens een zeer prettig mens!

Nick Daniel

Westervoort, 12 augustus 2016

Samenvatting

Reeds in de Etnische minderheden-nota van 1983 bleek het integratiebeleid voor leden van etnische minderheidsgroepen niet effectief. Op zoek naar aanvullend specifiek beleid verscheen de Contourennota 1994, waar het accent meer is komen te liggen op de verantwoordelijkheid voor iedere ingezetene voor de eigen ontplooiing (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1994, p. 5). De term *burgerschap* wordt sindsdien gebruikt in het kader van de integratie van allochtonen (etnische minderheden) in de Nederlandse samenleving. Door de jaren heen heeft het begrip *burgerschap* mede door de *globalisering* een ruimer begrip gekregen. Sinds 2006 zijn scholen verplicht om *actief burgerschap* en *sociale integratie* van leerlingen te bevorderen. De wijze waarop scholen aan deze opdracht invulling geven wordt vrijgelaten (de Onderwijsraad, 2007). 't Venster in Arnhem en het Kandinsky College in Nijmegen hebben deze opdracht vertaald naar een lesprogramma in het tweede leerjaar. In samenwerking met de Stichting Samenleven Doe Je Zo, een initiatief om de afnemende tolerantie in Nederland te bestrijden, wordt het lesprogramma voor dertig van de tweehonderd leerlingen afgerond met een werkweek in Suriname. Dit initiatief is reeds gestart in 2004. Door acht van deze leerlingen, die willekeurig door de docenten zijn geselecteerd, te interviewen in de periode voorafgaande aan de werkweek in Suriname, tijdens hun verblijf en na terugkomst van de werkweek in Suriname, wordt getracht inzicht te verkrijgen in de vraag in hoeverre het beoogde doel daadwerkelijk wordt bereikt. Daarbij staat de vraag centraal hoe het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs kan worden gebruikt als middel om *actief burgerschap* en *sociale integratie* te bevorderen. De deelvragen hierbij richten zich op de visie om inhoud te geven aan het lesprogramma en in hoeverre de werkweek in Suriname als onderdeel van het lesprogramma daadwerkelijk het *actief burgerschap* en *sociale integratie* van de leerling bevordert. De keuze om met name vmbo-leerlingen in dit proces te volgen komt voort uit het gegeven dat met name leerlingen uit achterstandswijken voor het overgrote deel de populatie van het vmbo-onderwijs bepalen (CBS, 2008, p. 163). De gehouden interviews geven aan dat de werkweek in Suriname bij de geïnterviewde leerlingen meer diepgang en kennis heeft veroorzaakt dan in de periode voorafgaande aan de werkweek. Voor een beperkt deel van de geïnterviewde leerlingen was er voorafgaande van de werkweek al sprake van kennis en interesse met betrekking tot de onderwerpen: *religie, cultuur* en *omgangsvormen*. Bij hen was er sprake van enthousiasme tijdens en na hun bezoek aan Suriname, waarbij hun positieve grondhouding versterkt is geworden. Een actief lesprogramma met een aantrekkelijk vooruitzicht blijkt motiverend om leerlingen te verdiepen in onderwerpen die *actief burgerschap* en *sociale integratie* bij hen bevordert. Het betrekken van ouders van de leerlingen blijkt een goede basis te leggen in combinatie met de werkweek. De wijze waarop door 't Venster en het Kandinsky College vorm en inhoud is gegeven aan hun opdracht om *actief burgerschap* en *sociale integratie* onder hun leerlingen te bevorderen blijkt succesvol. De strategie van 'geen dwang, maar verleiding' lijkt hierbij een belangrijke sleutel te zijn. Deze strategie zou voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs kunnen worden toegepast als middel om *actief burgerschap* en *sociale integratie* van leerlingen te bevorderen. In hoeverre de gedragsverandering van de betreffende leerlingen ook van duurzame aard is, is in deze bachelorthesis niet onderzocht. De directeur van 't Venster, de heer Hans Witt is van de duurzaamheid van dit proces overtuigd!

Leeswijzer

De opbouw van de bachelorthesis is als volgt.

Het eerste hoofdstuk bestaat uit de inleiding van deze bachelorthesis, de maatschappelijke- en wetenschappelijke relevantie. In dit hoofdstuk wordt tevens de motivatie verwoord die geleid heeft tot de gekozen vraag- en doelstelling.

In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader beschreven met de daarbij behorende theorieën en inzichten die vervolgens tot de geformuleerde vraag- en doelstelling hebben geleid. Onderwerpen zoals: *cultuurverschillen*, *culturele diversiteit*, *globalisering*, *wereldburgerschap*, *actief burgerschap* en *sociale integratie* komen in dit hoofdstuk aan de orde.

In hetzelfde hoofdstuk wordt het conceptueel model dat mede is gebaseerd op de theorieën van Bourdieu, beschreven en toegelicht. Dit model is leidend voor de opbouw van deze bachelorthesis.

In hoofdstuk 3 wordt de gekozen onderzoeksmethode verantwoord en nader uitgewerkt.

De resultaten van de gehouden interviews en de analyse van deze resultaten staan beschreven in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 5 is een beschrijving van de eigen waarnemingen van de onderzoeker naar aanleiding van het onderzoeksproces, inclusief het verblijf tijdens de werkweek in Suriname.

De beantwoording van zowel de onderzoeksvraag en de deelvragen staan beschreven in hoofdstuk 6. Tevens zijn conclusies en aanbevelingen in hetzelfde hoofdstuk terug te vinden.

De reflectie op het gehele proces van het tot stand komen van deze bachelorthesis wordt tenslotte in hoofdstuk 7 benoemd.

1. Inleiding

De samenleving wordt steeds complexer als gevolg van onder andere migratie, globalisering en in toenemende mate de contacten met verschillende culturen. Deze ontwikkelingen zorgen ervoor dat individuen met steeds meer en verschillende mensen in aanraking komen (Thijs, Berlet, Warner, Langberg, Jacobs en Bulthuis, 2008, p.12). De overheid zal zich moeten inspannen om eventuele botsingen en wrijvingen binnen een dergelijke complexe samenleving te voorkomen. Een investering in het juiste sociale gedrag van burgers in de maatschappij is hierbij noodzakelijk. Een goede burger draagt bij aan de doelen van zijn sociale en culturele gemeenschap (Carabain, Keulemans, Gent, & Spitz, 2012, p. 23). Sinds de jaren tachtig voert de regering beleid om de integratie van etnische minderheden in Nederland te bevorderen. De Algemene Rekenkamer heeft onderzoek gedaan naar de resultaten van dit beleid. De belangrijkste conclusie van de Algemene Rekenkamer is dat er onzekerheid bestaat over de werking van het integratiebeleid (de Algemene Rekenkamer, 1999, p. 13). Al in de Etnische minderheden-nota van 1983 bleek het integratiebeleid aantoonbaar niet effectief voor leden van etnische minderheidsgroepen. Aanvullend specifiek beleid werd toen al noodzakelijk geacht. Dit beleid werd uitgangspunt voor de Contourennota 1994. Het accent is voorts meer komen te liggen op de verantwoordelijkheid voor iedere ingezetene voor de eigen ontplooiing. De primaire doelstelling werd daarbij de realisering van *activerend burgerschap*, waarbij burgers verantwoordelijkheid dragen voor zichzelf en de samenleving en daarop aangesproken kunnen worden (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1994, p. 12)

De term *burgerschap* wordt sindsdien gebruikt in het kader van de integratie van allochtonen in de Nederlandse samenleving en niet enkel meer als het hebben van het Nederlandse staatsburgerschap. Door de jaren heen heeft het begrip *burgerschap* ruimere betekenissen gekregen. Beneker, van Stalborch en van der Vaart (Faculty of Geosciences, 2009) benaderen het begrip *burgerschap* door dit begrip te bezien vanuit hun visie op de *globalisering*. *'Global Citizenship does not in fact mean that identification with one's own country is passé, far from it. What it means is knowledge of and involvement with the world outside the Netherlands. It does not stand in the way of other identifications; what it comes down to is looking for connections. Global citizenship is the international dimension of engagement in society'* (Faculty of Geosciences, 2009, p.11).

De Nederlandse overheid heeft in het rapport *Citizenship- made in Europe: living together starts at school* (2004) aangegeven dat het van belang is om burgers op te leiden in deze ontwikkelingen en met name te focussen op het onderwijs (van Helden, 2004, p.9). Sinds 2006 zijn scholen verplicht om actief burgerschap en sociale integratie van leerlingen te bevorderen (Onderwijsinspectie, 2006, p.4). Scholen zijn vrij om de wijze waarop zij aan deze verplichting willen voldoen hun eigen keuzes te maken. De onderwijsinspectie stelt vast of het onderwijsaanbod geldt als bijdrage aan de competenties van leerlingen die actief burgerschap en sociale integratie bevorderen. Deze invulling moet er op gericht zijn dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving (Onderwijsinspectie, 2006, p.5).

In de 2011 verschenen resultaten van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau-studie (PPON) naar *burgerschap in het onderwijs* (Wagenaar, van der Schoot & Hemker, 2011) blijken leerlingen van groep acht van de basisschool aanzienlijk achter te blijven op de te verwachten burgercompetenties. Met name leerlingen uit achterstandsgroepen gaat dit minder goed af. Kennis van democratie en andere culturen komen weinig aan de orde, aldus de Onderwijsinspectie (2011).

Leerlingen uit achterstandsgroepen, uit lage sociale milieus en etnische minderheden stromen minder vaak door naar hogere vormen van voortgezet onderwijs (vwo/havo) (Interdepartementaal Beleidsonderzoek, 2004-2005). Meer dan 50% van alle basisscholieren stroomt door naar het vmbo-onderwijs (CBS, 2008, p. 20)

De moderne samenleving vraagt van jonge mensen dat zij autonoom zijn op allerlei gebieden, ook met betrekking tot het ontwikkelen van hun waarden en normen (Veugelers, 2015, p. 25). De traditionele waardesystemen en instituties hebben wat betreft waardeoriëntatie hun kracht verloren. Het belang hiervan is voor de opvoeding en de ontwikkeling van jonge mensen sterk afgenomen. Tegelijkertijd wordt de hedendaagse samenleving gekenmerkt door een grote culturele en etnische diversiteit (Veugelers, 2015, p. 34). Meer dan vroeger het geval was vraagt dit van alle deelnemers aan de maatschappij dat zij in staat zijn om te gaan met een diversiteit aan waarden en normen. Daar een samenleving enkel kan functioneren wanneer er een zekere mate van sociale cohesie en sociaal verantwoordelijkheidsgevoel bestaat, is door de overheid het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie verplicht opgelegd binnen het onderwijs (Onderwijsinspectie, 2006, p4). Het onderwijs wordt hierbij een belangrijke taak toebedeeld.

“De pedagogische opdracht van het onderwijs op school- en klasniveau is jonge mensen te helpen hun vermogen te ontwikkelen om zowel autonoom als sociaal betrokken te zijn (Veugelers & Leenders, 2004, p. 34).”. In september 2003 gaf de Onderwijsraad aan zowel de minister als de staatssecretaris aan, dat het bevorderen van burgerschap een wettelijke taak moet zijn van alle scholen. In het WRR rapport (WRR, 2003, p.216) werd geconstateerd dat de verwachtingen ten aanzien van de bijdrage van het onderwijs aan de oplossing van maatschappelijke problemen, hoog gespannen zijn. De school wordt in het betreffende rapport als het enige formele en verplichte institutionele verband gezien waaraan alle toekomstige volwassen burgers moeten deelnemen (WRR, 2003, p216).

Ondanks deze harde en formele eis, wordt de wijze waarop binnen het onderwijs invulling moet worden gegeven aan het bevorderen van burgerschap onder hun leerlingen, niet nader omschreven. Het is aan de respectievelijke scholen om de betreffende bindende opdracht te vertalen naar passende lesprogramma's. Voor zover bekend, is er geen empirisch onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de verschillende initiatieven.

De schooldirecties van 't Venster in Arnhem en het Kandinsky College in Nijmegen, zijn in 2004 in contact gekomen met het bestuur van de stichting “Samenleven Doe Je Zo” (SLDJZ) en enthousiast geraakt naar aanleiding van de visie en doelstelling van de betreffende stichting.

De stichting is een initiatief van verschillende mensen die zich zorgen maakten over de afnemende tolerantie in Nederland met betrekking tot de multiculturele samenleving. Het doel van de betreffende stichting, is om binnen de Nederlandse multiculturele samenleving, de sociale cohesie van haar deelnemers te bevorderen. Door de leden van de stichting wordt Suriname gezien als een samenleving waarbij het mogelijk is om met respect voor elkaars etniciteit, cultuur en religie in harmonie met elkaar samen te leven. Het daadwerkelijk ervaren en participeren binnen deze multiculturele samenleving, geeft een blijvende positieve intrinsieke impuls (Janbart Wilschut, voorzitter SLDJZ, 2016).

De SLDJZ kiest bewust voor het investeren in scholen met het opleidingsniveau vmbo, daar voor deze doelgroep de multiculturele samenleving dagelijkse werkelijkheid is (Janbart Wilschut, voorzitter SSDJZ).

In overleg met het stichtingsbestuur is het initiatief ontstaan om in het kader van het bevorderen van burgerschap bij leerlingen, deze leerlingen als onderdeel van een breder lesprogramma, een werkweek in Suriname te laten ondergaan. Daarnaast zou het totale lesprogramma gericht moeten zijn op de actieve betrokkenheid van de leerling bij zijn/haar waardeontwikkeling met betrekking tot diversiteit en de multiculturele samenleving. Het gaat daarbij niet enkel over etnisch-culturele diversiteit. Het totale lesprogramma van zowel het Kandinsky College als van 't Venster richt zich op het omgaan met diversiteit in het algemeen. De individuele leerling staat hierbij centraal. Er wordt veel aandacht besteed aan de achtergronden van leerlingen. Gelet op het multiculturele karakter van de beide scholen, zijn de etnisch-culturele onderwerpen vaak aan de orde. Mede daarom hebben beide scholen ervoor gekozen om de werkweek in Suriname onderdeel te laten zijn van een lesprogramma met actieve participatie (Hans Witt, directeur 't Venster, 2016).

“Ik ben ervan overtuigd, dat de wijze waarop wij als beide scholen invulling geven aan onze opdracht, om het burgerschap van onze leerlingen te bevorderen, een duurzame positieve bijdrage levert aan hun deelnemerschap van onze samenleving! (Hans Witt, directeur 't Venster, 2016)”.

1.2 Aanleiding

Maatschappelijke relevantie

Burgerschapsvorming is geen vak, maar vereist een schoolbrede aanpak. De toegevoegde waarde van de wet op *burgerschap* en *integratie* moet vooral gezocht worden in het benutten van de school als oefenplaats voor *burgerschap*, waarbij de benodigde sociale competenties en kenmerken en basisprincipes van de Nederlandse rechtstaat aan de orde komen, beleefd en toegepast worden. Vervolgens kan er vanuit de ‘Nederlandse identiteit’ gezocht worden naar de zogenaamde ‘connections’ (Faculty of Geosciences, Utrecht University, 2009, p. 11) in het licht van het *Wereldburgerschap*.

De komst van grote groepen nieuwe Nederlanders betekent een verrijking van de Nederlandse samenleving, maar zorgt tevens voor de nodige problemen. Veel van deze nieuwe Nederlanders, allochtonen, voelen zich onvoldoende welkom en geaccepteerd binnen de Nederlandse samenleving (WRR, 2003, p. 19). Bij veel autochtone Nederlanders, bestaat onvrede over de verpaupering van hun wijken en buurten, de overlast die zij ervaren van allochtone jongeren, de angst voor criminaliteit en de toenemende fundamentalistische Islam (CBS, 2016). In combinatie met een verslechterende economie bestaat het risico van toenemende onvrede en afnemende sociale cohesie binnen onze samenleving.

Volgens de cijfers van het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS, 30 mei 2016) is ruim 20% van de inwoners van Nederland van allochtone herkomst. Ruim de helft van dit aantal bestaat uit niet Westerse allochtonen uit Turkije, Marokko, Suriname en de Nederlandse Antillen. Daarnaast is Nederland in de afgelopen periode geconfronteerd met grote aantallen asielzoekers (57.000 in 2015, IND, 2016).

Om te voorkomen dat een dergelijke multiculturele- en multi-etnische samenleving leidt tot maatschappelijke problemen in de toekomst, is onder andere gekozen voor het investeren in gericht onderwijs (WRR, 2003, p.216). Onderwijs is de beste garantie voor verdere ontwikkeling, persoonlijk, maatschappelijk en economisch. De sleutel voor de ontwikkeling van een kind en van een samenleving (WRR, 2003, p.103). Scholen zijn sinds 2006 wettelijk verplicht om het burgerschap van hun leerlingen te bevorderen (Onderwijsinspectie, 2006, p4). Alhoewel het bevorderen van

burgerschap wettelijk is opgelegd, wordt de wijze waarop hieraan invulling wordt gegeven vrijgelaten aan het inzicht van de respectievelijke scholen.

Naast het onderwijs, zijn er verschillende burgerinitiatieven ontstaan gericht op het bestrijden en voorkomen van maatschappelijke problemen en spanningen die (kunnen) ontstaan naar aanleiding van voornoemde ontwikkelingen.

Een van deze burgerinitiatieven is georganiseerd binnen de stichting "Samenleven Doe je Zo". Een initiatief gericht op de doelgroep van vmbo-leerlingen, daar voor deze doelgroep de multiculturele samenleving vaak hun dagelijkse werkelijkheid is. Een positieve bijdrage aan hun waardeontwikkeling met betrekking tot diversiteit en de multiculturele samenleving, zal van blijvende invloed zijn op de verdere ontwikkeling van de leerlingen en hun omgeving (Wilschut, 2016). Daarbij is bewust de keuze gemaakt om een actieve werkweek in Suriname te organiseren als onderdeel van het gehele lesprogramma. Leerlingen daadwerkelijk te laten zien en ervaren hoe verschillende culturen, etniciteiten en religieën met respect voor elkaar samenleven, kan leiden tot een duurzame positieve bijdrage aan de ontwikkeling van deze doelgroep (Witt, 2016). Daarnaast is er in Suriname geen taalbarrière, hetgeen Suriname laagdrempelig maakt voor een deze doelgroep.

De SLDJZ ondersteunt de mogelijkheid van een werkweek in Suriname voor de betreffende scholen, voornamelijk door het vinden van sponsors. 't Venster in Arnhem en het Kandinsky College in Nijmegen, zijn verantwoordelijk voor het gehele lesprogramma, met de betreffende werkweek als afronding.

Op beide scholen wordt in leerjaar 2 gewerkt aan het thema met alle leerlingen (jaarlijks zo'n tweehonderd). Daarna kunnen de leerlingen solliciteren op het ambassadeurschap van stichting SLDJZ. Vervolgens wordt er gezocht naar financiering en mogen ongeveer dertig leerlingen (als ze in leerjaar 3 zitten) op werkweek naar Suriname. Daar werken ze samen met leerlingen van de Mulo Geyersvluit in Paramaribo (Suriname). Bij thuiskomst moeten zij op een presentatie-avond laten zien wat ze ervaren en geleerd hebben. Ook spelen ze een rol in het project van de nieuwe lichte tweedeklassers. Op deze wijze haalt de stichting SLDJZ in Suriname kennis over de *multiculturele samenleving*. In ruil daarvoor zorgt de stichting voor onderwijskundige middelen voor de partnerschool in Paramaribo. Zo is er in het verleden een computerlokaal gebouwd, zijn er beamers en een laptop, microscopen en de *Dikke van Dale* geschenken. Aan alle deelnemende leerlingen wordt gevraagd om twee boeken mee te nemen voor de bibliotheek voor de school in Suriname (Stichting Samen Leven Doe Je Zo, 2004). In 2016 gaat er voor de elfde keer een groep Nederlandse leerlingen naar Suriname.

Het initiatief in 2004 is inmiddels tot een degelijk onderwijskundig project uitgegroeid. Jaarlijks is er op beide scholen in leerjaar 2 een project rond dit thema. Aan de leerlingen wordt getoond dat diversiteit kansen biedt in plaats van bedreigingen. Daarnaast leren leerlingen om over eigen grenzen heen te kijken. Dat laatste is iets wat ze niet altijd vanzelfsprekend van huis uit meekrijgen. De toestand in de wereld maakt dit project voor het voorbereidend middelbaar onderwijs alleen nog maar waardevoller. Onderdeel van dit project is een werkweek in Suriname. Suriname is ongeveer vier keer groter dan Nederland. Er wonen ongeveer een half miljoen mensen. De hoofdstad Paramaribo ligt aan de monding van de Suriname Rivier. In Suriname leven verschillende culturen die het goed met elkaar kunnen vinden. De oorspronkelijke bewoners van Suriname zijn Indianen. De meeste Indianen in Suriname, leven tegenwoordig in het binnenland. Het binnenland is ook het terrein van de Boscreolen (Marrons) die er in stammen wonen. De Marrons zijn afstammelingen van slaven die in de tijd van de slavernij wisten te vluchten. In Paramaribo, waar de meeste mensen wonen, zijn er vooral Stadscreolen, Chinezen, Javanen en Hindoestanen. De Creolen van Suriname zijn in het verleden door Nederlanders uit Afrika gehaald. Datzelfde geldt ook voor de Javanen en de Hindoestanen. De Chinezen kwamen in het verleden als gastarbeider naar Suriname. Suriname kent verschillende godsdiensten. De drie grootste godsdiensten zijn: Christendom (40%), Hindoeïsme (20%), Moslim (14%). Het mooiste voorbeeld in Paramaribo is de grote Moskee en de Synagoge die naast elkaar staan en als goede burens met elkaar omgaan. Dit is de enige plek in de wereld waar dat het geval is. De ouders van de leerlingen die deelnemen aan de werkweek in Suriname zijn door de schoolleiding van alle relevante informatie voorzien. In totaal gaan er zeven docenten als begeleiders mee. Dit zijn tevens de docenten die in het voorafgaande lesprogramma de lessen hebben verzorgd. In Suriname wordt samengewerkt met een Muloschool. Dit is qua niveau vergelijkbaar met het vmbo-onderwijs in Nederland. We halen daar kennis over de multiculturele samenleving. In ruil daarvoor zorgt de stichting voor de financiering voor onderwijskundige middelen voor de school. De scholen krijgen daar alleen geld voor de lerarensalarissen. De rest moeten zij zelf zien te regelen.

- Hans Witt, directeur 't Venster en Angelique Sanders, hoofd Communicatie Quadraam

Scholen in Nederland zijn verplicht te investeren in actief burgerschap en sociale integratie (de Onderwijsraad, 2007, p. 24). Met ondersteuning van de stichting SLDJZ hebben de schoolleidingen van het Kandinsky College te Nijmegen en 't Venster te Arnhem gekozen voor de bovengenoemde aanpak. Er is bewust gekozen voor leerlingen vanuit het vmbo-onderwijs. Veel vmbo-leerlingen zijn afkomstig uit achterstandswijken en vertegenwoordigen verschillende etniciteiten (Wegengroep, 2016). Dit beeld wordt door de verantwoordelijke schooldirecteur herkend met betrekking tot de beide deelnemende scholen (interview Directeur 't Venster).

Een doelgroep waarbij het risico van polarisatie latent aanwezig is binnen hun dagelijkse woon- en leefomgeving. Met deze opzet wordt beoogd om deze leerlingen en hun ouders niet alleen gedurende het betreffende lesprogramma en het eventuele werkbezoek zicht en inzicht te geven op de onderwerpen actief burgerschap en sociale integratie, maar te investeren in een duurzame gedragsverandering.

In hoeverre het beoogde doel daadwerkelijk wordt bereikt, vraagt om gedegen empirisch onderzoek. Welke elementen van het lesprogramma met name van invloed zijn op de beoogde veranderingen van houding en gedrag, in hoeverre het werkbezoek aan Suriname een motivator is en of het effect hiervan op langere termijn meetbaar is zal in een apart onderzoek nader moeten worden

onderzocht. Het totale resultaat hiervan kan inzicht verschaffen op grond waarvan lesprogramma's in de toekomst, gericht op *actief burgerschap* en *sociale integratie* hun voordeel kunnen doen. Met dit onderzoek wordt beoogd een beperkte bijdrage te leveren aan het vraagstuk. Dit onderzoek zal zich met name richten op het effect van de werkweek in Suriname, de daar opgedane ervaringen van de deelnemende leerlingen en het belang voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Het lange termijneffect van het totale lesprogramma valt dus buiten de *scope* van dit onderzoek.

Wetenschappelijke relevantie

De opdracht aan het onderwijs om *actief burgerschap* en *sociale integratie* van leerlingen te bevorderen blijkt met name een uitdaging voor het vmbo-onderwijs (Onderwijsinspectie, 2006). Meer dan 50% van de basisschoolverlaters zet hun onderwijs voort op het vmbo-onderwijs. Wagenaar, van der Schoot en Hemker (2011) tonen in hun onderzoek aan dat leerlingen van groep acht van de basisschool aanzienlijk achterblijven op de te verwachten burgercompetenties en dat met name uit de achterstandsgroepen een nog slechtere score laten zien. Leerlingen uit achterstandsgroepen bepalen voor het overgrote deel de populatie van het vmbo-onderwijs (CBS, 2008, p. 15). Bourdieu (1993) stelt, dat in elk veld mensen zich onbewust ontwikkelen met een bepaalde *habitus*. Volgens Bourdieu is dit een duurzame manier van waarnemen, denken en handelen, waarmee mensen zich in het veld (hun omgeving) kunnen handhaven en verder kunnen komen. *Culturele diversiteit* is van invloed op de duurzame manier van waarnemen, denken en handelen van de doelgroep (leerlingen van de betreffende scholen).

Aan de verplichte bevordering van het actief burgerschap en sociale integratie van leerlingen is, anders dan een verantwoording in uren, geen meetbare doelen gesteld (Onderwijsinspectie, 2006, p.7). Ook de wijze waarop scholen de voornoemde bevordering dienen vorm te geven wordt niet voorgeschreven, maar vrijgelaten aan de scholen om dit zelfstandig te kunnen doen. Daarbij zijn veel keuzemomenten te onderscheiden, zoals *de visie op burgerschap, de identiteit van de school* en *kenmerken van de schoolcontext*. Voor scholen worden verschillende lesprogramma's aangeboden. Veel van deze lesprogramma's zijn voorzien van een zogenaamde *zelfevaluatie*. In de literatuur zijn er geen wetenschappelijke onderzoeken bekend die het effect van de verschillende lesprogramma's op langere termijn hebben onderzocht. De complexiteit van de materie en de meetbaarheid van effecten op korte en lange termijn vragen om grondig wetenschappelijk onderzoek. Immers er zijn meerdere factoren van invloed op hoe een jong individu zich ontwikkelt, zijn of haar beeldvorming op de wereld en hoe deze wordt uitgedragen.

Met dit onderzoek wordt gezocht naar het zichtbaar maken van het effect van de wijze waarop 't Venster en Kandinsky invulling hebben gegeven aan de verplichte bevordering van *actief burgerschap* en *sociale integratie* van hun leerlingen. Alhoewel het betreffende lesprogramma met het daaraan gekoppelde bezoek aan Suriname al acht jaar wordt toegepast, is er ook hier geen onderzoek gedaan naar het effect van dit programma op leerlingen. De deelnemende leerlingen zijn verplicht om na hun terugkomst van de werkweek in Suriname een presentatie-avond te verzorgen voor medeleerlingen, docenten en ouders. Er is geen sprake van individuele evaluaties met leerlingen na afloop van het lesprogramma. Ook zijn leerlingen die in het verleden deel hebben uitgemaakt van het betreffende lesprogramma niet stelselmatig geïnterviewd op het effect van het betreffende lesprogramma en de gevolgde werkweek. Het verkrijgen van inzichten en effecten van het betreffende lesprogramma bij leerlingen op de korte- en op de lange-termijn kan leiden tot verbeterde lesprogramma's binnen het onderwijs bij 't Venster en het Kandinsky College, maar tevens kunnen deze van nationale meerwaarde zijn voor het vmbo-onderwijs in het algemeen. De resultaten van dit onderzoek kunnen mogelijk een aanleiding geven voor verder onderzoek hetgeen in de toekomst kan leiden tot meer richting en structuur, waar het gaat om een effectieve invulling van de opdracht aan het onderwijs om *actief burgerschap* en *sociale integratie* te bevorderen.

Veugelers geeft in het artikel: *'Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs'* aan, dat burgerschapsvorming niets meer is dan het voorbereiden van jongeren op het functioneren in de maatschappij. Voor het onderwijs is dit, aldus Veugelers, geen nieuwe taak. Onderwijs heeft altijd een bijdrage geleverd aan de maatschappelijke voorbereiding van jongeren en is onderdeel van de opvoedende taak van het onderwijs (Veugelers, maart 2015). Het onderwijs leert de leerling hoe zich te gedragen en hoe deel te nemen in de maatschappij maar ook hoe een bijdrage te leveren aan de maatschappij. De overheid bevordert burgerschapsvorming en is vanuit het democratisch denken, niets anders dan de uitdrukking van wat de samenleving wil en belangrijk vindt (Veugelers, maart 2015). Op de terreinen die de identiteit van de school raken, hebben scholen relatief veel ruimte om hun eigen invulling te geven aan burgerschap. Het gegeven dat de overheid geen gedetailleerde opdracht geeft aan het onderwijs, daagt scholen uit om hun eigen pedagogische visie met betrekking tot burgerschapsvorming hun leerlingen aan te bieden (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). Veugelers ziet burgerschapsvorming als meer dan enkel kennisoverdracht en het ontwikkelen van vaardigheden. Het vormende element is betekenisvol voor de persoon maar bovenal voor de samenleving. Het feit dat de overheid het onderwijs steeds weer een grote rol toewijst bij het voorbereiden van jongeren op hun deelname aan de samenleving, onderstreept het maatschappelijk belang van onderwijs.

Op dit moment is er geen nationaal onderzoeks- of evaluatieprogramma om de werking en effecten van de burgerschapsvorming op de verschillende scholen na te gaan. Sinds 2007 bestaat er een initiatief "Alliantie Burgerschap", een samenwerkingsverband tussen een veertigtal scholen, inspecteurs en ontwikkelaars met als doel om een completer beeld te krijgen met betrekking tot burgerschapsvorming in de school (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). Het Kandinsky College te Nijmegen en 't Venster te Arnhem maken geen deel uit van het initiatief "Alliantie Burgerschap", de resultaten van dit onderzoek kunnen mogelijk van waarde zijn om het bestaande beeld completer te maken.

1.3 Vraag- en doelstelling

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop 't Venster en Kandinsky College uitvoering hebben gegeven aan de verplichte bevordering van het *actief burgerschap* en *sociale integratie* van hun leerlingen en de effectiviteit van deze uitvoering.

Vraagstelling

De volgende vraagstelling staat centraal in dit onderzoek:

'Hoe kan het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs worden gebruikt als middel om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen?'

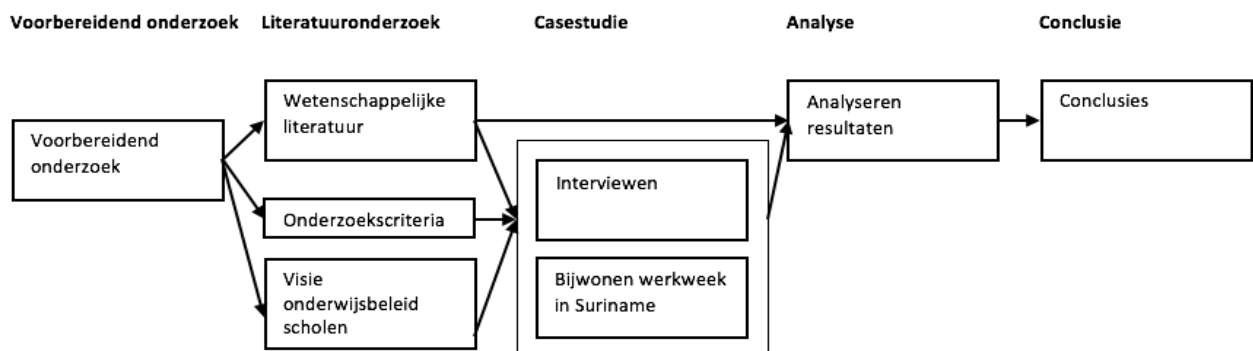
Deelvragen

Als hulpmiddel om tot een antwoord op de hoofdvraag te kunnen komen wordt er gebruik gemaakt van deelvragen. Er zijn daarvoor twee deelvragen opgesteld.

1. Vanuit welke visie is de werkweek in Suriname als onderdeel van het lesprogramma ter bevordering van actief burgerschap en sociale integratie ontstaan?
2. In hoeverre zijn de effecten van de werkweek in Suriname bevorderend voor het actief burgerschap en sociale integratie?

De eerste deelvraag is gericht op het verkrijgen van inzichten met betrekking tot de visie die ten grondslag ligt aan het lesprogramma van de beide scholen. Met de tweede deelvraag wordt beoogd om het effect van het betreffende lesprogramma te kwalificeren ten opzichte van het beoogde doel.

Onderzoekmodel



Gelet op de geformuleerde doelstelling is gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Door het interviewen van een aantal leerlingen (aselecte steekproef) die deelnemen aan de werkweek in Suriname, wordt beoogd om zicht en inzicht te verkrijgen over wat er leeft en beleefd wordt, de achterliggende motivaties en meningen bij de betreffende leerlingen met betrekking tot het onderwerp actief burgerschap en sociale integratie. Het is immers van belang om het effect van het lesprogramma op de beleving en meningen van deze leerlingen te onderzoeken. Ook zal er gevraagd worden naar hun wensen en behoeften met betrekking tot het betreffende onderwerp. Het voordeel van een kwalitatief onderzoek, is de mogelijkheid om tijdens de interviews door te vragen bij eventuele onduidelijkheden bij de beantwoording van de vragen en de ruimte om de vraagstelling tijdens de looptijd van het onderzoek bij te sturen indien dit nodig blijkt. De resultaten van een kwalitatief onderzoek zijn statistisch niet representatief, de eventuele uitkomsten geven een indicatie van hetgeen er leeft onder de geïnterviewde leerlingen. Een dergelijke aselecte steekproef maakt het mogelijk om conclusies te trekken over de kenmerken van de gehele leerlingengroep (Mortelmans, 2009, p.38). Deze conclusies kunnen inzichten verschaffen in het effect van de werkweek in Suriname en hiermee een bijdrage leveren aan de beantwoording van de onderzoeksvraag.

Het onderzoekmodel zal als leidraad dienen om uiteindelijk conclusies te kunnen trekken met betrekking tot de wijze, waarop de betreffende scholen invulling hebben gegeven aan de verplichting om binnen het onderwijs *actief burgerschap* en *sociale integratie* te bevorderen. Na de eerste oriëntatie met betrekking tot het onderwerp en het betreffende initiatief (voorbereidend onderzoek) zal gezocht worden naar relevante wetenschappelijke literatuur en onderzoekresultaten. Daarnaast zal de visie die de betreffende scholen nastreven onderzocht worden met betrekking tot het gestelde doel van de minister. In het kader van de casestudie worden leerlingen, zowel voor als na hun werkweek in Suriname geïnterviewd. In het eerste interview wordt tevens aandacht besteed aan het gehele voortraject. In de analytische fase zal het totale materiaal onderzocht worden, om vervolgens onderbouwde conclusies te kunnen formuleren namelijk, in hoeverre de verschillende activiteiten tijdens de weerkweek in Suriname, bevorderend zijn voor het actief burgerschap en sociale integratie van de deelnemende leerlingen.

2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk gaat in op de dimensies die centraal staan bij de beïnvloeding van wereldburgerschap bij vmbo-leerlingen. Eerst zal de context van cultuur en culturele diversiteit worden belicht. Vervolgens zal globalisering en culturele globalisering worden besproken. *Globalisering* betekent letterlijk verspreid raken over de hele wereld. Burgers raken in toenemende onderlinge verbondenheid en afhankelijk van elkaar. Door de techniek en moderne communicatiemiddelen is veel sneller bekend wat er aan de andere kant van de wereld gebeurt. *Globalisering* voltrekt zich op politiek, sociaal en cultureel gebied. *Culturele globalisering* betekent een toenemende integratie van culturen. De multiculturele samenleving in Nederland is hier voorbeeld van. "*Globalisering* heeft namelijk te maken met de doelen van *wereldburgerschap* (Verenigde Naties, 2000)". Daarna zal het thema wereldburgerschap worden toegelicht.

2.1 Cultuurverschillen

"Het geheel van taal, gewoonten, rituelen, opvattingen, waarden en normen dat een mens nodig heeft om in een gegeven situatie te kunnen functioneren", zo beschrijft Shadid (2000) de definitie van *cultuur*. (Shadid, 2000, p. 34). Volgens Shadid (2000) is *cultuur*: "een dynamisch geheel dat wordt beïnvloed door specifieke geografische, sociale, economische en politieke omstandigheden". De Onderwijsraad (2007) definieert *cultuur* als een geheel van gedragspatronen en denkmodellen, die worden gedeeld door een samenleving, gemeenschap of groepering. De Onderwijsraad (2007) stelt dat er vier lagen zijn van een cultuur, welke als geheel het culturele systeem van een groep vormen. De Onderwijsraad formuleert in dit verband naar de metafoor van 'de schillen van de ui'; cultuurlagen liggen als uischillen over elkaar heen (de Onderwijsraad, 2007, p. 65). De Onderwijsraad benoemt vier schillen die vier verschillende cultuurlagen symboliseren. In de eerste schil, het binnenste van de ui, bevinden zich diepliggende veronderstellingen en basisaannames. Deze bepalen de persoonlijkheid en het wereldbeeld van de leden van de gemeenschap. Als binnenste van de ui is deze cultuurlaag moeilijk van buitenaf te beïnvloeden, aldus de Onderwijsraad. De tweede schil symboliseert de waarden en normen, de reflectie van deze waarden en normen wordt teruggevonden in de derde schil. In deze cultuurlaag gaat het om mythen, symbolen en helden. De gewoontes, rituelen maar ook de procedures van de leden van de gemeenschap, bevinden zich in de buitenste cultuurlaag, de vierde schil (Onderwijsraad 2007).

Ook Hofstede (1995) gebruikt de ui-metafoor om de verschillende lagen van cultuuruitingen weer te geven. Hofstede verklaart de verschillende lagen door te beginnen met de symboliek van de buitenste laag. Hierbij gaat het volgens Hofstede om de symboliek van datgene dat door de omgeving direct wordt waargenomen, zoals kleding, gebaren en taalgebruik. Zowel Hofstede als de Onderwijsraad benoemen de helden, mythen en de mensen met een voorbeeldfunctie als de op één na buitenste schil. De daaropvolgende laag noemt Hofstede de laag met de rituelen (Hofstede, 1995). Voor Hofstede is deze laag voor de leden van de gemeenschap, sociaal gezien essentieel. Het gaat hierbij om sociaal gedrag, manieren van begroeten, alledaagse handelingen, religieuze vieringen en feesten. Alhoewel deze cultuuruitingen direct waarneembaar zijn, zijn zij niet eenvoudig te doorgronden (Hofstede, 1995). Net zoals bij de Onderwijsraad (2007), bestaat de binnenste schil uit de kernwaarden van de cultuur. Kernwaarden hebben te maken met mensbeelden, voorstellingen van de ideale gemeenschap, centrale normen en waarden en omgangsvormen (Shadid, 2000, p.25).

Het *cultuurmodel*, zoals de Onderwijsraad (2007) deze formuleert, is gebaseerd op de uitgangspunten van zowel Shadid (2000) als Hofstede (1995). *Cultuur* wordt omschreven als diepgelegen kernwaarden, die bepalend zijn voor omgangsvormen, waarden, normen en gebruiken die zich uiten in rituelen, symbolen en gewoontes.

Vedder en Horenzcyk (2006) stellen dat een cultuur gebonden kan zijn aan een samenleving, organisatie, groepering, of een bepaalde setting zoals een school. De school is te zien als een deelgemeenschap binnen een samenleving. In een betrekkelijk homogene samenleving levert de relatie tussen schoolcultuur en omgeving weinig spanning op. De schoolcultuur zal vrij moeiteloos aansluiten op de cultuur van de samenleving (de Onderwijsraad, 2007, p. 45). In een multiculturele samenleving met sterk uiteenlopende culturen is de aansluiting met de schoolcultuur minder vanzelfsprekend, aldus de Onderwijsraad.

Volgens Hofstede (2005) worden verschillen in communicatie tussen individuen deels bepaald door de cultuur van de samenleving, waarin men woonachtig is.

De schooldirectie typeert het leerlingenbestand van zowel 't Venster en het Kandinsky College als gemengd. Van de acht leerlingen die in dit onderzoek zijn geïnterviewd bleken er vijf afkomstig uit de omgeving van de scholen. Deze omgeving wordt met name gekenmerkt door sociale woningbouw. De leerlingen zelf omschreven hun buurt als een multiculturele omgeving.

2.2 Culturele diversiteit en de multiculturele samenleving

Banks, James, McGee en Banks (2005) omschrijven *diversiteit* als volgt: "*diversiteit verwijst naar interne verschillen die er in elk land zijn en die de verscheidenheid aan afkomst, sociale klasse, etniciteit, religie, taal, geslacht en seksuele oriëntatie weergeeft*" (Banks, et al., 2005, p. 55)".

Volgens Verkuyten ("*Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit*, 2006") roept diversiteit bij jongeren twee centrale vragen op:

1. "*Waar hoor je zelf bij en wat betekent dat;*
2. "*Hoe ga je met je eigen identiteit om in relatie tot die van anderen?*"

(Verkuyten, 2006, p. 32)

De Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2007) (WRR) stelt dat sommige aspecten van iemands *identiteit* zich onderscheid van anderen, andere aspecten benadrukken juist hetgeen dat iemand met anderen deelt (Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2007, p.25).

De Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2007) beschrijft drie processen van *identificatie*:

- "*Functionele identificatie: verbinding tussen mensen die functioneel met elkaar te maken hebben als lid van groep, bijvoorbeeld als collega's, lid van een sportvereniging, leerling op school;*
- "*Normatieve identificatie: hier gaat het om het morele referentiekader dat gedeeld wordt door leden van een groep;*
- "*Emotionele identificatie: de emotionele saamhorigheid en verbondenheid die leden van een groep ervaren*"

(Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2007, p. 33)

Volgens de WRR (2007) kan *emotionele identificatie* pas tot stand kan komen, wanneer er sprake is van *functionele identificatie*. De WRR (2007) stelt echter dat het wel zo kan zijn dat mensen met

elkaar te maken hebben (*functionele identificatie*) en bepaalde normen en waarden delen (*normatieve identificatie*), zonder dat ze zich emotioneel verbonden voelen met een groep (Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2007, p. 36). De drie vernoemde processen van identificatie zijn tijdens het interview met de betreffende leerlingen gebruikt om inzicht te krijgen in de wijze waarop zij zich met hun omgeving verbonden voelen.

Door een verscheidenheid aan culturele, religieuze en etnische verschillen binnen een *multiculturele samenleving* bestaan er veel mogelijkheden tot (*groeps*)*identificatie* (de Onderwijsraad, 2007, p. 45). De Onderwijsraad (2007) stelt in haar rapport dat er enerzijds de *monoculturalisten* zijn die het belang van het *samenbinden* benadrukken. De Onderwijsraad stelt dat het van belang is om ruimte voor verscheidenheid te behouden voor het veilig stellen van democratische waarden, zoals *rechtvaardigheid* en *gelijkheid*.

Banks et al. (2005) benadrukken het belang van democratische eenheid: "*het verenigen van burgers rond een set van overkoepelende waarden en normen die zowel vrijheid geeft, als gemeenschappelijkheid oplevert*" (Banks, et al., 2005, p. 32).

Banks et al. (2005) geven aan dat het noodzakelijk is om een minimum aan binding en sociale cohesie te hebben om het omgaan met *diversiteit* mogelijk te maken

De Onderwijsraad (2007) stelt tevens dat er anderzijds ook *multiculturalisten* zijn, die stellen dat het streven naar eenheid niet te ver moet gaan en dat er vooral ruimte moet zijn voor *cultuurverschillen*. Verschillende culturele achtergronden verrijken de samenleving in haar zoektocht naar een vernieuwde identiteit, waarin verschillende groepen zich herkennen (Banks, et al., 2005, p. 42).

Volgens Banks et al. (2005) gaat het in wezen over de vraag of culturen met elkaar zouden moeten assimileren of dat culturen in hun eigen waarde gelaten kunnen worden. Dit houdt in dat culturen zich van elkaar afzonderen, wat kan leiden tot *segregatie*. Banks et al. (2005) stellen dat in extreme gevallen dit zelfs kan leiden tot *marginalisatie*, waarbij groepen buiten het 'maatschappelijk verkeer' terecht komen en uitgerangeerd raken. Asperen (2003) stelt dat in de politiek de nadruk vaak wordt gelegd op *integratie*. Asperen (2003) beschrijft integratie als een wederkerig communicatieproces door mensen aan de *multiculturele samenleving*, waarin er ruimte is voor wederzijds respect, *diversiteit* en het stellen van grenzen.

Ledoux, Leeman, Moerkamp en Robijns (2000) geven in hun onderzoek aan de verschillende visies met betrekking tot cultuurverschillen ook in het huidige onderwijs terug te vinden. Het onderzoek van Ledoux et al. (2000) naar *intercultureel* leren in het onderwijs toont aan dat sommige scholen of leerkrachten een *culturalistische* benadering hanteren en het accent leggen op cultuurverschillen tussen groepen en het leren kennen, begrijpen en respecteren van deze verschillen benadrukken (Ledoux et al., 2000, p. 56). Thijs et al. (2008) stellen dat het gevaar van de voornoemde benadering is dat het uitvergrooten van de verschillen kan resulteren in *polarisatie*. Vervolgens stellen Thijs et al. (2008) dat het juist van belang is om minder aandacht te besteden aan verschillen tussen de verschillende groepen, maar de focus te leggen op de verschillen binnen groepen en de dynamische ontwikkeling van culturen.

Het merendeel van de middelbare scholen in Nederland kiest voor een *pluralistische* benadering. Bij deze benadering staat *diversiteit* in het algemeen centraal en niet enkel *etnisch-culturele diversiteit*

(Ledoux et al, 2000, p. 40). Het gaat vooral om het creëren van een positief pedagogisch klimaat, waarin iedere leerling met zijn eigen unieke achtergrond zich gewaardeerd en gerespecteerd voelt.

De benadering lijkt het best te passen in de huidige tijdsgeest en tendens om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan omgaan met (cultuur)verschillen en sociale vaardigheden van leerlingen. Ledoux et al. (2000) stellen wel dat deze benadering het risico met zich mee brengt dat de culturele dimensie weinig expliciet de aandacht krijgt.

De wijze waarop 't Venster en het Kandinsky College invulling hebben gegeven aan hun visie om *actief burgerschap* en *sociale integratie* van hun leerlingen te bevorderen, komt overeen met de visie van Ledoux et al. (2000) met diens verstande dat er rekening is gehouden met het risico van *polarisatie* waar Thijs et al. (2008) naar verwijst. Het totale lesprogramma van zowel het Kandinsky College als van 't Venster richt zich op het omgaan met diversiteit in het algemeen en heeft een participerend karakter gericht op het actief betrekken van de leerlingen. De individuele leerling staat hierbij centraal.

2.3 Globalisering

Globalisering is een tendens die voorkomt in verschillende facetten van het leven: onder andere in de economie, de politiek, het sociale en het culturele.

Allereerst zal er een beeld worden geschetst van de term: Globalisering.

Globalisering is volgens Lull (2000) te omschrijven als: *'The flow of people, images, commodities, money, ideas, and information on a global scale, which some theorist argue is creating a homogeneous world culture'*.

Ritzer (2010) gebruikt de metafoor van 'solids, liquids and gases' om globalisering te omschrijven. Ritzer (2010) stelt dat, voordat er sprake was van globalisering, de meeste elementen op de wereld 'solid', solid/vast waren. Ook informatie had de neiging om niet ver te reizen. Ritzer (2010) stelt dat globalisering te vergelijken is met het proces van 'solidity' naar 'liquidity', van vast naar vloeibaar. Informatie blijft niet langer op één plek hangen en vloeit verder, onder meer door nieuwe technologische ontwikkelingen op vlak van communicatie en transport oftewel: *'the bits provoked on world'*, volgens Lubbers (2000). Ritzer (2010) voegt hieraan toe dat er meer sprake zal zijn van 'gases', namelijk dat informatie zich nog sneller, lichter en makkelijker zal verspreiden.

Niet iedereen is overtuigd dat er sprake is van een geglobaliseerde wereld. Zo stelt Ritzer (2010): *'there is no such thing as globalization since a significant portion of the world's population is excluded from the processes associated with it.'*

Lubbers (2000) wijst op deze *'exclusion'* of uitsluiting van bepaalde delen van de bevolking, hoewel hij het idee van globalisering niet ontkent. Hij verwijst echter hier onder andere naar groeiende inkomensverschillen.

Lubber (2000) stelt dat dit onevenwicht misschien niet veroorzaakt werd door de globalisering, maar stelt dat de globalisering het wel versterkt heeft. Bauman (1998) definieert dat de kloof steeds groter wordt naar mate de technologie vooruitgaat: *'Globalization divides as much as it unites'*.

Globalisering wordt door de WRR (Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2007) als een van de vier brede maatschappelijke ontwikkelingen genoemd, die de nationale identiteit zowel uitdagen als centraal stellen. Het zijn echter de processen van migratie en multiculturalisering die de zoektocht naar nationale identiteit het meest op scherp hebben gezet en van een emotionele lading hebben voorzien, aldus de WRR.

In de literatuur wordt *globalisering* zowel gezien als bedreiging en als kans voor de nationale staat. Enerzijds moeten nationale staten opereren in een internationale wereld, maar tegelijkertijd speelt de vraag of *globalisering* de natiestaat al dan niet ondermijnt (Beck, 2002, p. 65). In het verlengde van de jaren zeventig werd *globalisering* tegemoet getreden met ideeën over *wereldburgerschap*. Internationale oriëntaties en *wereldburgerschap* hadden een positieve klank in Nederland (Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2007). Het *wereldburgerschap* en de *kosmopolitische* identiteit is volgens Baumann (1998) een zaak en een voorrecht van een internationale elite. Een groot deel van de bevolking zoekt zijn zingevende kaders en houvast op een lager geografisch niveau, de staat, de regio of zelfs de stad. De vraag wat de nationale gemeenschap is, vereist tegenwoordig een ander antwoord dan bijvoorbeeld in de jaren zestig. De toegenomen culturele pluraliteit als gevolg van migratie, zorgt voor vragen over nationale identiteit. Het proces van migratie en vestiging is van karakter veranderd. Moderne communicatiemiddelen en gedaalde kosten van transport hebben ervoor gezorgd dat het voor migranten in Nederland veel eenvoudiger is geworden om blijvend contact te houden met het land van herkomst. De vrees van veel landen, waar deze migranten zich vestigen, is dat zij zogenaamde *transnationale* identiteiten ontwikkelen, waarmee migranten hun identiteit mede ontwikkelen op basis van hun identificaties in het herkomstland of in de wijdere *diaspora* (Engbersen, Snel, Leerkes, San, & Entzinger, 2003, p. 18)). Het effect hiervan is dat deze groepen migranten zich niet primair op het land van vestiging richten. Meervoudigheid in termen van culturen en bindingen van inwoners en de dynamiek die dat met zich meeneemt, zal een blijvend kenmerk zijn van Nederland en de wereld zal in termen van mobiliteit en communicatie alleen maar kleiner worden (Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2007, p. 23).

Het concept wereldburgerschap wordt vaak gebruikt om de relatie tussen het lokale en globale te benadrukken (Veugelers, Derriks en De Kat, 2008). Waar het begrip burgerschap zich in het verleden beperkte tot staatsburgerschap en burgerlijk, heeft het begrip momenteel meerdere dimensies. Het gaat hierbij om een sociaal-culturele, politiek-juridische en een economische dimensie (Veugelers, Derriks en De Kat, 2008). Met de toevoeging *actief* aan burgerschap wordt de brede invulling onderstreept. Deze toevoeging houdt in, dat van de burgers een actieve rol wordt verwacht, die zich niet beperkt tot kennis en inzicht maar vooral op vaardigheden en houdingen is gericht (Kerr & Nelson 2006).

Het onderwijs hoort alle jongeren voor te bereiden op een maatschappij die globaliseert (Onderwijsraad, 2016). Vooral in het vmbo en het mbo is aldus de onderwijsraad, een inhaalslag nodig. De ambitie hoort te zijn, dat alle jongeren internationaal competent worden. De Onderwijsraad ziet hier een duidelijke taak voor het onderwijs. Bij alle drie doeldomeinen, kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming ziet de raad internationale dimensies die structureel moeten worden ingebed en stevig verankerd dienen te worden als integraal onderdeel van het onderwijsprogramma en de leeromgeving.

2.4 Culturele Globalisering

Globalisering wordt in de wetenschappelijke literatuur vaak gerelateerd aan verschillende andere concepten. Enkele voorbeelden hiervan zijn 'Imperialism', 'Colonialism', 'Westernization' en 'Americanization' (Ritzer, 2010, p. 175).

Ritzer (2010) stelt dat men spreekt van *Imperialism*, wanneer het ene land macht probeert uit te oefenen over een ander land. Een onderdeel hiervan is *Culture Imperialism*:

'The critical notion that the diffusion of modern cultural artefacts, images and styles around the world is a contemporary form of cultural oppression or Imperialism. These processes favor the economic, political and cultural interest of international superpowers such as the United States, the United Kingdom, Germany and Japan (Lull, 2000).'

Een achterliggende reden kan zijn, dat de ene cultuur zichzelf als superieur aanmerkt en de andere cultuur wil beleren. Een voorbeeld van een imperialistische cultuur is die van de Verenigde Staten. Hierbij gaat de dominante cultuur de kolonie echt besturen, ook via culturele kanalen Ritzer (2010). Bij *Westernization* (Verwestering) wordt de westerse cultuur opgelegd aan andere landen. Het verschil tussen globalisering en *Westernization* is de richting van de informatie. Bij globalisering in het algemeen is er geen sprake van eenrichtingsverkeer van informatie. Alle landen/culturen beïnvloeden elkander, de informatie kan vrij rondstromen (Ritzer, 2010, p. 120).

Ook op vlak van *Culturele Globalisering* zijn er uiteenlopende meningen (Ritzer, 2010, p.45). Binnen *Culturele Globalisering* onderscheidt Ritzer (2010) drie verschillende stromingen: 'Cultural Differentialism', 'Cultural Convergence' en 'Cultural Hybridization'. Bij *Cultural Differentialism* ligt de nadruk op het feit dat culturen in de eerste plaats zeer verschillend zijn en ze daardoor enkel oppervlakkig beïnvloed worden door globale stromingen (Ritzer, 2010). *Cultural Convergence* wijst op de homogeniteit die ontstaat door globalisering. Wanneer verschillende culturen elkander beïnvloeden, zijn culturen niet meer toe te schrijven aan hun fysieke geografische locaties.

De tegenhanger van globalisering wordt *Lokalisering* genoemd. Ritzer (2010) stelt dat met deze term, de reactie van lokale culturen wordt bedoeld op mondiale verschijnselen. De combinatie van globalisering en *Lokalisering* beschrijft de laatste stroming van Ritzer (2010), namelijk *Cultural Hybridization*. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat lokale en globale culturen elkaar beïnvloeden en dat zo nieuwe *entiteiten* bestaan (Ritzer, 2010). In deze stroming smelt globaal en lokaal met elkaar samen en wordt er gesproken over *Glokalisering* gesproken (Robertson, 2010). Robertson (2010) definieert *Glokalisering* als volgt: 'the tailoring and advertising of goods and services on a global or near-global basis to increasingly differentiated local and particular markets'.

Volgens Thijs et al. (2008) leiden *globalisering* en *migratie* ertoe dat binnen iedere samenleving *culturele diversiteit* toeneemt. Het rapport *Identificatie met Nederland* (2007), opgesteld door de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, stelt dat er geen statische vastomlijnde (nationale) culturele kaders bestaan en dat mensen zich met meerdere groepen verbonden voelen. Mensen kunnen meerdere identiteiten ontwikkelen en zich identificeren met uiteenlopende culturele contexten (de Onderwijsraad, 2007). Vedder (2004) geeft aan dat *de grenzen tussen etnische groepen en nationaliteiten minder helder zijn dan de gebruikte labels* suggereren.

Volgens Vedder (2004) voelen jongeren zich verbonden met allerlei verschillende culturen, afhankelijk van de setting en het moment waar ze in verkeren.

Zo stellen Vedder, Horenczyk en Liebkind dat een meer dynamische oriëntatie op culturele identiteit, waarin meer wordt gekeken naar de brede verscheidenheid aan individuele verschillen dan allee de collectieve (cultuur)kenmerken (Vedder, Horenczyk, & Liebkind, *Ethno-culturally diverse education settings*, 2006, p. 32).

2.5 (Wereld)Burgerschap in het onderwijs

Middelbare scholen worden geacht aandacht te besteden aan burgerschapsvorming (de Onderwijsraad, 2003, p. 16) De term burgerschap richt zich binnen het staatsrecht op het zogenaamde staatsburgerschap. De status waarmee iemand volwaardig lid is van een politieke gemeenschap met alle rechten, plichten en privileges die daarbij horen (Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2007, p. 5) De wijze waarop de Onderwijsraad het burgerschap in de wetgeving hanteert, heeft betrekking op de wijze waarop personen als actief burger hun bijdrage leveren binnen de samenleving (de Onderwijsraad, 2007, p. 21). In 2005 werd de wet *Bevordering actief burgerschap en Sociale integratie* aangenomen door het parlement. In deze wettelijke regeling wordt *burgerschap* omschreven als: 'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'. De definitie van *sociale integratie* is: 'een deelname van burgers aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname van burgers aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij de Nederlandse cultuur'. De betreffende wetgeving, beperkt de definitie burgerschap niet alleen tot de grenzen van Nederland, maar ziet ook een betrokkenheid bij de ontwikkelingen op wereldniveau, het zogenaamde wereldburgerschap.

Met deze wetgeving beoogt de Onderwijsraad om de sociale binding te vergroten en de Nederlandse cultuur hierbij centraal te stellen. Daar waar leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, zal het onderwijs een bijdrage moeten leveren aan het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie.

Leerlingen dienen kennis te hebben van de verschillende achtergronden en culturen van hun leeftijdsgenoten (de Onderwijsraad, 2007, p. 30).

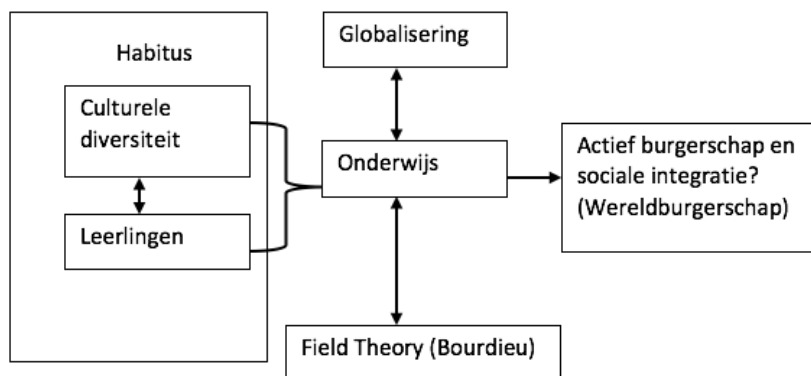
Middelbare scholen hebben de vrijheid om zelfstandig keuzes te maken, passend binnen de visie en beleid van de betreffende scholen. De overheid beperkt zich tot het geven van globale termen en richtlijnen (Ledoux, Derriks, Heurter, & Pater, 2011, p. 35).

Wereldburgerschap is de internationale dimensie van betrokkenheid bij de samenleving. In het onderwijs kan wereldburgerschap worden beschouwd als de noemer waaronder verschillende vormen van educatie elkaar vinden (Berlet, et al., 2008, p. 23).

2.6 Van actief burgerschap naar Habitus

In alle regionale dagbladen van 29 februari 2016 (Wegenergroep) is een onderzoek weergegeven waarbij de verdeling van vmbo-, havo- en vwo-leerlingen is inzichtelijk gemaakt naar gemeenten en buurten. Het artikel, genaamd 'Bolleboos vaak uit villawijk' geeft tevens aan dat de vmbo-leerlingen veelal afkomstig zijn uit achterstandswijken en etnische culturen. De krant concludeert dat woon- en leefomgeving vaak bepalend zijn voor het niveau van voortgezet onderwijs. Deze conclusie past in de zogenaamde Field Theory van Bourdieu, waarbij de omgeving (velden) waarbinnen mensen zich ontwikkelen bepalend is voor hun verdere ontwikkelingen.

In het artikel: *Field theory* (Bourdieu, 1993) wordt gesteld dat in elk veld mensen zich onbewust ontwikkelen met een bepaalde *habitus*. Volgens Bourdieu is dit een duurzame manier van waarnemen, denken en handelen, waarmee mensen zich in het veld (hun omgeving) kunnen handhaven en verder kunnen komen. Naast het academische- culturele veld (Bourdieu, 1993) heeft Bourdieu zich vooral gericht op de samenleving als geheel en daarbinnen de klassenstructuur. *Culturele diversiteit* heeft volgens dit model invloed op de duurzame manier van waarnemen, denken en handelen van de doelgroep (leerlingen van de betreffende scholen). De wijze waarop Ritzer (2010), de metafoor van 'solids, liquids and gases', het effect van de *globalisering* definieert past binnen het denkkader dat Bourdieu aanreikt.



Bourdieu (1993) geeft in zijn *Field theory* tevens aan, dat de denk- en werkwijze van docenten bewust en onbewust van invloed is op de denkwijze van hun leerlingen. Daar waar het Ministerie van Onderwijs enkel de verplichting geeft tot het onderwijzen van *actief burgerschap* en *sociale integratie*, maar verder geen richtlijnen geeft hoe hier invulling aan te geven, is de keuze van de docenten bepalend. Hieruit kan worden geconcludeerd dat ook de *habitus* van de docenten van invloed is. Deze verschillende invloeden zijn uiteindelijk bepalend voor de wijze waarop leerlingen binnen het onderwijs zich ontwikkelen in het kader van *actief burgerschap* en *sociale integratie* en hun bijdrage leveren als *wereldburger*. In het betreffende onderzoek is de *habitus* van de docenten niet onderzocht. Gelet op het voornoemde artikel in de regionale dagbladen: "Bolleboos vaak uit villawijk" zou dit inhouden dat *actief burgerschap* en *sociale integratie* en daarmee *wereldburgerschap* van vmbo-leerlingen zich minder zou ontwikkelen dan bij leerlingen binnen de havo en het vwo. In hoeverre de *habitus* van de docenten binnen het respectievelijk genoemde middelbare onderwijs verschilt, is niet bekend.

In het model *Van Habitus naar Actief burgerschap en Sociale integratie* wordt habitus gebruikt als een duurzame manier van waarnemen, denken en handelen. In dit model is de habitus beperkt tot het onderwerp culturele diversiteit. Volgens Bourdieu wordt het denken en handelen van individuen

bepaald door elkaar overlappende “velden” die bij mensen vaak onbewust een duurzame manier van denken en handelen ontwikkelt om zich binnen hun omgeving te kunnen handhaven (Bourdieu, 1993). Vervolgens wordt het effect van de velden globalisering en onderwijs om tot de duurzame vorming van actief burgerschap en sociale integratie bij leerlingen te komen, onderzocht.

3 Methoden van onderzoek

Gelet op de geformuleerde doelstelling is gekozen voor een kwalitatief onderzoek. De beoogde interviews zijn gericht op het verkrijgen van informatie over wat er leeft en beleefd wordt onder de leerlingen van de betreffende scholen. Met deze informatie wordt beoogd om inzichten te verkrijgen in de achterliggende motivaties en de meningen van de doelgroep. Ook hun wensen en behoeften zijn voor dit onderzoek van belang. Het gegeven dat het kwalitatieve onderzoek geen statische onderzoeksmethodiek is, maakt het mogelijk om bij interviews door te vragen en biedt tevens de mogelijkheid om de vraagstelling tijdens de looptijd van het onderzoek bij te sturen aan de hand van reeds behaalde resultaten en inzichten. Gelet op de doelgroep is het bij dit onderzoek van belang dat er sprake is van een zogenaamde 'veilige' omgeving, waarbij de betreffende respondenten de ruimte krijgen en zich vrij voelen om hun meningen te geven en hun motivaties te uiten. Doordat het kwalitatief onderzoek resultaten oplevert die niet statistisch representatief zijn, geven de uitkomsten een indicatie van wat er leeft onder de doelgroep (Mortelmans, 2009, p. 38). Deze indicatoren kunnen inzicht geven in het uiteindelijke effect van het gekozen lesprogramma en leveren een bijdrage aan de beantwoording van de voornoemde onderzoeksvraag.

Alle relevante literatuur met betrekking tot dit onderwerp is onderzocht op bruikbaarheid voor dit onderzoek. Daarbij zijn de documenten van beide scholen, die de visie verwoorden met betrekking tot *actief burgerschap* en *sociale integratie* onderzocht. Vervolgens is onderzocht in hoeverre de betreffende visies zijn vertaald naar lesprogramma's en activiteiten. Met de algemeen directeur van een van de scholen ('t Venster te Arnhem)¹ is vooraf een interview gehouden om de visie van de school en het daaruit voortgekomen les- en activiteitenprogramma toegelicht te krijgen. Tijdens de werkweek in Suriname is hem bij iedere activiteit gevraagd hoe deze in relatie staat tot het beoogde doel. Tevens is de voorzitter van de stichting Samenleven Doe Je Zo, Janbart Wilschut geïnterviewd om ook de visie en de verwachtingen van de stichting in relatie tot de werkweek in Suriname inzichtelijk te maken.

3.1 Respondentengroep

Om inzicht te verkrijgen in hoeverre het lesprogramma en de daarbij behorende werkweek in Suriname het actief burgerschap en sociale integratie van de deelnemende leerlingen bevordert, zijn acht deelnemende leerlingen geïnterviewd. Door docenten van zowel 't Venster en het Kandinsky College zijn aselect vijf meisjes en drie jongens geselecteerd. Bij een aselecte steekproef heeft ieder lid van de leerlingengroep dezelfde kans om in de steekproef terecht te komen. Dat maakt het mogelijk om op basis van deze aselecte steekproef conclusies te trekken over de kenmerken van de gehele leerlingengroep. Tijdens dit onderzoek zijn bij de aselect geselecteerde leerlingen interviews afgenomen. Deze leerlingen zijn in totaal driemaal geïnterviewd gedurende dit onderzoek. Het eerste interview vond plaats in de periode voorafgaande aan de werkweek in Suriname. Deze eerste interviewronde werd tevens gebruikt om met de betreffende leerlingen kennis te maken. Vier van de acht geïnterviewde leerlingen zijn niet van Nederlandse (autochtone) komaf. Zij benoemden hun etnisch afkomst als de groep waartoe zij behoren. Op de vraag hoe zij omgaan met de eigen identiteit in relatie tot die van anderen, bleek hun etnische afkomst niet relevant.

¹ Zie bijlage: Gespreksverslag directeur 't Venster

Tijdens deze eerste interviewronde is aan de hand van vraagstelling, inzicht verkregen in de leefomgeving van de betreffende leerling, diens wereldbeeld en motivatie om deel te nemen aan de werkweek in Suriname.

De vragen zijn verdeeld over een vijftal blokken. Motivatie, Wereldburgerschap, Globalisering en culturele diversiteit. Bij het blok motivatie is de vraagstelling gericht op verwachtingen en voorbereiding. Zowel bij wereldburgerschap als bij globalisering, zijn elementen die vanuit de literatuur aan deze fenomenen zijn gekoppeld, vertaald naar voor de leerlingen begrijpelijke vragen. Bij culturele diversiteit is de vraagstelling gericht op de drie vormen van identificatie, *functioneel*, *normatief* en *emotioneel* (Wetenschappelijke Raad voor overheidsbeleid, 2007, p.25).

De tweede interviewronde vond plaats in Suriname, op de vijfde dag van de werkweek. Deze interviewronde bestaat uit vier blokken, uitkomst verwachtingen, ervaring van de samenleving in Suriname, beleving van de betreffende school aldaar en de opgedane ervaringen.

De derde interviewronde vond plaats drie weken na de deelname aan de werkweek in Suriname. Ook deze interviewronde bestaat uit een viertal blokken, terugblik, culturele identificatie, de gedragsverandering en de persoonlijke ervaringen.

Deze interviews zijn gericht op het verkrijgen van inzichten vanuit de vraagstelling In hoeverre de effecten van de werkweek in Suriname bevorderend zijn voor het actief burgerschap en sociale integratie.

Daarbij is het relevant om met betrekking tot het gehele voortraject een beeld te krijgen van het effect hiervan op hun eigen beeldvorming. Door de betreffende leerlingen na hun werkweek in Suriname, met dezelfde interviewvragen te benaderen kan een inzicht worden verkregen in een veranderend beeld met betrekking tot hun motivatie en hun kennis van de multiculturele samenleving. Tijdens de werkweek in Suriname zijn dezelfde leerlingen op een semigestructureerde wijze geïnterviewd. Deze wijze van interviewen maakte het mogelijk om antwoorden op vragen met elkaar te vergelijken. In principe zijn dezelfde interviewvragen gesteld, met dien verstande dat bij vernieuwende inzichten er eventueel door de interviewer bijgestuurd kan en mag worden (Mortelmans, 2009, p. 216). Wat niet bij de dataverwerking is meegenomen, zijn de non-verbale reacties van de betreffende leerlingen, zoals enthousiasme of desinteresse. Voor zover die door de onderzoeker zijn waargenomen zullen die worden vermeld in de paragraaf *eigen waarnemingen*. Voor bijna alle geïnterviewde leerlingen was dit de eerste reis buiten Europa. In hoeverre het effect van een dergelijke verre reis medebepalend is geweest voor hun beeldvorming is niet onderzocht.

3.2 Dataverwerking en –analyse

Zoals eerder vernoemd zijn voor de wijze van verzamelen en analyseren van gegevens acht leerlingen aselekt geselecteerd en geïnterviewd. Deze selectie is verricht door zowel een docent van Kandinsky College als door een docent van 't Venster, door willekeurig vier namen uit de deelnemende groep van leerlingen per school aan te geven. In dit onderzoek is gekozen voor het toepassen van *longitudinaal onderzoek* (Plano Clark, 2010, p.4). Deze onderzoeksmethode biedt de mogelijkheid om vast te stellen hoe iets zich in de tijd ontwikkelt. Daarbij is het belangrijk dat er steeds op dezelfde manier gemeten wordt. De betreffende respondenten zijn tijdens het onderzoek op drie momenten bevraagd. Voor de werkweek, tijdens hun verblijf in Suriname en na thuiskomst. Door deze wijze van interviewen worden overeenkomsten en verschillen tussen de betreffende respondenten zichtbaar gemaakt. Deze verschillen kunnen duiden op patronen van invloeden rondom het thema: *actief*

burgerschap en *sociale integratie*. Het met elkaar vergelijken van de betreffende interviews verschaft inzicht in welke actoren en percepties van belang zijn om het effect van de werkweek rondom het thema: *actief burgerschap* en *sociale integratie* inzichtelijk te maken. Nadeel van deze wijze van onderzoek is, dat de betreffende steekproef en de daaruit voortvloeiende uitkomsten, door hun beperkte omvang niet generaliseerbaar zijn. De interviews zijn opgenomen, zodat deze op een later moment konden worden getranscribeerd en gecodeerd. Het opnemen en transcriberen van de interviews houdt in dat opnames volledig zijn uitgetypt (zie bijlage). Mortelmans (2009) stelt dat door het volledig uitschrijven van de interviews, de verwerking en analyse dicht bij de werkelijkheid blijft. Mortelmans (2009) stelt dat het van belang is om de opnames en interview-transcripten een duidelijk herleidbare en uniforme naam te geven. Daarmee kunnen gegevens snel worden onderscheiden en teruggevonden. Tevens dient het onderzoek aan hand van de beschreven onderzoeksmethode repliceerbaar te zijn. Dit houdt in dat wanneer iemand anders het onderzoek uitvoert, dit tot dezelfde resultaten zal leiden. Door middel van coderen is er orde aangebracht in de interviewdata. Het coderen bestaat uit drie stappen: *open coderen*, *axiaal coderen* en *selectief coderen*. Bij het *open coderen* worden er labels toegekend aan stukjes tekst om aan te geven waar het over gaat. *Axiaal coderen* vergelijkt verschillen en overeenkomsten tussen bepaalde fragmenten uit de interviewdata. De laatste fase bestaat uit het *selectief coderen*. Mortelmans (2009) geeft aan dat de gevonden concepten in deze fase dienen te worden uitgewerkt tot een theorie.

De interviews zijn afgenomen vanuit de *fenomenologische* benadering. Dit heeft als doel het bestuderen en beschrijven van de werkelijkheid, zoals ze verschijnt in de concrete ervaring. Die beschrijving geschiedt zoveel als mogelijk van onafhankelijke theorieën (Mortelmans, 2009, p. 68). Methodologisch wordt er bij fenomenologische onderzoeken gekeken naar de betekenisgeving van individuen in hun dagelijkse leefomgeving. Centraal hierin staat de vraag hoe individuen hun ervaringen in het dagelijks leven communiceren, delen en betekenis geven (Holstein, Gubrium, 1994). De gekozen werkwijze houdt in dat dataverzameling, data-analyse en theoriebenadering nauw met elkaar verbonden zijn (Mortelmans, 2009, p. 41). Door Strauss en Corbin (1990, p 23) wordt aan deze werkwijze vier eisen gesteld: *gepastheid*, *begrijpelijkheid*, *generaliseerbaarheid* en *controleerbaarheid*. Dit betekent dat door goed en zorgvuldig verzamelen van de data, de theorie die eruit voortvloeit een betrouwbare weergave wordt van het fenomeen uit de realiteit. Hierbij is gekozen is voor een zogenaamde non-directieve interviewstijl, waarbij de respondenten worden gestimuleerd om zelf zo veel mogelijk te vertellen zonder interventies van de interviewer. Tevens geven Strauss en Corbin aan, dat de theorie uit dergelijke data ook eenvoudig te begrijpen moet zijn. Het gebruik van citaten uit de ruwe data zorgt er veelal voor dat de theoretische uitweidingen begrijpbaar zijn (Strauss, Corbin, 1990, p 23). Door het zorgvuldig opstellen van de theorie, moet deze een voldoende mate van abstractie bezitten om op verschillende contexten van het onderzochte fenomeen toepasbaar te zijn. Wanneer de theorie gefundeerd is in de praktijk, in de vastgelegde data, dan is de controleerbaarheid hiervan een harde eis in verband met acties of initiatieven die op deze theorie gebaseerd zijn. De theorie zal tevens voldoende duidelijkheid moeten verschaffen over de toepasbaarheid van bepaalde conclusies en de contexten waarin actie ondernomen kan worden.

3.3 Ethische verantwoording

Tijdens dit onderzoek zijn acht leerlingen van het Kandinsky College te Nijmegen en 't Venster te Arnhem geïnterviewd. Alle geïnterviewde leerlingen hebben tijdens de gehouden interviews de

leeftijd van achttien jaar nog niet bereikt. Hierbij is er zorgvuldig omgegaan met het werven van deze respondenten (willekeurig door de docenten van 't Venster en het Kandinsky College). Bryman (2012) stelt dat tijdens het onderzoeksproces zo ethisch mogelijk gehandeld dient te worden, dit betreft de toepassing van morele principes om nadelige gevolgen voor respondenten te voorkomen (Bryman, 2012, p. 135). Antwoorden en reacties van de geïnterviewde leerlingen zullen in dit onderzoek letterlijk worden geciteerd. Om eventuele nadelige gevolgen voor deze leerlingen te voorkomen zal bij de betreffende citaten geen naam van de leerling worden vermeld. Naast de betreffende leerlingen is er gesproken met de directeur van 't Venster, tevens bestuurslid van de stichting Samen Leven Doe Je Zo, de secretaris en de voorzitter van de stichting. Deze gesprekken hebben inzicht gegeven in het tot stand komen van het lesprogramma in relatie tot de doelstelling van de stichting Samen Leven Doe Je zo. Vervolgens is inzicht verkregen in het gehele lesprogramma met betrekking tot *actief burgerschap* en *sociale integratie*, de begeleiding van alle deelnemende leerlingen (ongeveer tweehonderd) en de selectie (sollicitatie) van de deelnemers aan de studiereis. Bij elk interview is er vooraf toestemming gevraagd om het interview op te mogen nemen. De toestemming is mondeling verleend.

3.4 Het project Suriname

Suriname

De republiek Suriname is gelegen aan de noordkust van Zuid-Amerika met als hoofdstad Paramaribo. Suriname was tot 25 november 1975 een land binnen het Koninkrijk der Nederlanden. Het land telt ongeveer een half miljoen inwoners van verschillende etniciteiten. De vier grootste bevolkingsgroepen zijn de Hindoestanen (27,4%), de Creolen (15,7%), de Marrons (21,7%) en de Javanen (13,7%). De overige bevolkingsgroepen zijn Indianen, Chinezen, Boeroes, Joden, Libanezen en Brazilianen (NPO Geschiedenis, 2005).

In Suriname worden twintig talen gesproken, de meeste inwoners van Suriname zijn meertalig. Het Sranantongo (Surinaams) en het Nederlands worden bijna door alle inwoners van Suriname gesproken. Het is wettelijk bepaald, dat er in Suriname enkel in het Nederlands mag worden onderwezen. Het volgen van onderwijs is verplicht voor kinderen tussen de 7 en 12 jaar en 93% van de totale bevolking kan lezen en schrijven. Schoolkinderen dragen tijdens de lessen een uniform. Voor aanvang van de lessen wordt gezamenlijk het Surinaams volkslied gezongen. Het volkslied benadrukt de eenheid en de geschiedenis van de bevolking van Suriname, "*Hoe wij hier ook samen kwamen, aan zijn grond zijn wij verpand*" (Surinaams volkslied).

Het Christendom is met 48% de grootste geloofsgemeenschap in Suriname, gevolgd door het hindoeïsme met 27,4% en de Islam met 19,8%.

Tijdens het elfde *Carifesta* in 2013 (The Caribbean Festival Of Creative Arts), een internationaal multicultureel event dat periodiek georganiseerd wordt door een deelnemend land binnen het Caribisch gebied, was Suriname gastland. Het thema luidde: "*Culture for Development, Celebrating our Diversity and promoting the role of Culture in economic, social and human development*" (Carifesta XI, augustus 2013). Suriname heeft zich daar gemanifesteerd als een harmonieuze multiculturele samenleving. Suriname kent geen etnische conflicten die hebben geleid tot rassenstrijd of tot geweldsuitbarstingen. Volgens oud premier Jules Sedney is dit te danken aan de leiders van Suriname (Sedney, "de Toekomst van ons verleden", 1997).

Het feit dat er Suriname sprake is van een harmonieuze multiculturele samenleving, was voor de *Stichting Samenleven Doe Je Zo* de motivatie om te leren van deze samenleving. Het feitelijk ervaren van deze harmonie zou een verrijking moeten zijn voor houding en vaardigheden van een ieder (Janbart Wilschut, 2016)

De werkweek (H. Witt, 2016).

Op de beide scholen wordt in leerjaar 2 gewerkt aan het thema actief burgerschap en sociale integratie. Dit is een lesprogramma waar ongeveer tweehonderd leerlingen verplicht aan moeten deelnemen. Het totale lesprogramma van zowel het Kandinsky College als van 't Venster richt zich op het omgaan met diversiteit in het algemeen. De individuele leerling staat hierbij centraal. Er wordt veel aandacht besteed aan de achtergronden van leerlingen. Om in aanmerking te komen voor de werkweek in Suriname, moeten leerlingen solliciteren op het ambassadeurschap van de *Stichting Samenleven Doe je Zo*. Dertig van deze leerlingen, vijftien per school, komen naar aanleiding van hun inzet en motivatie in aanmerking om deel te nemen aan de werkweek. In Suriname is er contact met een vergelijkbare school qua opleidingsniveau, de MULO Geyersvliet

De werkweek in Suriname duurt in totaal acht dagen. Twee dagen zijn uitgetrokken voor de reis naar- en van Suriname.

De eerste dag na aankomst van de Nederlandse leerlingen in Suriname, staat in het teken van het kennismaken. Hiervoor is een sportdag georganiseerd met verschillende activiteiten. De teams worden samengesteld uit zowel Nederlandse leerlingen als Surinaamse leerlingen om het proces van kennismaken te bevorderen.

De volgende dag is er een stadswandeling waarbij veel aandacht wordt besteed aan de stad Paramaribo, de geschiedenis van Suriname en de geschiedenis van de inwoners van Suriname. Er wordt tijdens deze uitleggen veel aandacht besteed aan de multiculturele samenleving van Suriname, de verschillende religieën, culturen en gebruiken. De leerlingen worden tijdens deze bijeenkomsten regelmatig uitgedaagd tot het stellen van vragen. Doel van deze dag is om leerlingen een beeld te geven van de Surinaamse samenleving en het ontstaan hiervan. Ook de rol van de Nederlanders, de slavernij en het kolonialisme wordt uitgelegd.

Tijdens de derde dag worden er bezoeken gebracht aan een Hindoetempel, de Moskee en de Synagoge. Naast uitleg over de verschillende religieën door een voorganger van de respectievelijke gebedshuizen, wordt verteld hoe de verschillende religieën in harmonie en met respect voor elkaars overtuiging met elkaar omgaan in Suriname. Doel van deze bezoeken is om leerlingen te laten zien en ervaren dat verschillende geloofsovertuigingen daadwerkelijk naast en met elkaar kunnen functioneren zonder te conflicteren.

Dag vier staat in het teken van de koloniale geschiedenis van Nederland. De leerlingen brengen een bezoek aan het plantagegebied om te horen en zien hoe destijds de slavernij in Suriname ontstond en functioneerde. Ook de rol van Nederland wordt hierbij benoemd. Doel van deze dag is om leerlingen te confronteren met de geschiedenis van de slavernij, die onlosmakelijk is verbonden met de geschiedenis van Suriname en Nederland.

Op de vijfde dag brengen Nederlandse leerlingen een huisbezoek bij een Surinaamse leerling. Naast kennisuitwisseling, heeft dit bezoek mede tot doel om Nederlandse kinderen te laten ervaren hoe leeftijdsgenoten in Suriname wonen en leven.

Tijdens de laatste gezamenlijke dag is er een feestelijke afsluiting. Tijdens deze afsluiting laten zowel Nederlandse leerlingen als de Surinaamse leerlingen zien wie ze zijn door muziek, zang en dans uit de eigen cultuur. Dit gebeurt zowel in groepjes als individueel.

Terug in Nederland wordt er uitvoerig geëvalueerd waarbij de leerlingen ruimte krijgen om hun leerpunten en ervaringen te delen en te bespreken. Ongeveer drie weken na terugkomst vanuit Suriname, wordt er door de leerlingen van de beide scholen een avondvullend programma georganiseerd naar aanleiding van de werkweek in Suriname, voor ouders en docenten. Tijdens deze bijeenkomst worden presentaties afgewisseld met persoonlijke ervaringen van individuele leerlingen.

Het programma van de werkweek in Suriname begint met het kennismaken van de Surinaamse leerlingen en de Nederlandse leerlingen. Hiervoor is een sportdag georganiseerd. Voor de Nederlandse leerlingen wordt er vervolgens een stadswandeling georganiseerd met informatie over de stad, de inwoners en de geschiedenis. De dagen daarna worden er bezoeken gebracht aan een Hindoetempel, de Moskee en de Synagoge. Deze bezoeken hebben tot doel om te laten ervaren hoe mensen van verschillende religies in Suriname met elkaar omgaan. Vanzelfsprekend wordt er kennis opgedaan met betrekking tot de betreffende religieën. Een bezoek aan het plantagegebied leert over een deel van de koloniale geschiedenis van Nederland. Leerlingen krijgen meer kennis over de geschiedenis van Suriname en de werkelijkheid van de slavernij. Samen met Surinaamse leeftijdsgenoten wordt geleerd van elkaars cultuur en geschiedenis. Onderdeel van deze kennisuitwisseling is het brengen van een huisbezoek van een Nederlandse leerling bij een Surinaamse leerling. Op de dag voor het vertrek terug naar Nederland is er een feestelijke afsluiting, waarbij Nederlandse en Surinaamse leerlingen elkaar laten zien wie zij zijn door muziek en dans uit de eigen cultuur. Bij terugkomst in Nederland wordt er veel aandacht besteed aan het reflecteren op de ervaringen en leerpunten van deze werkweek (Programma Werkweek Suriname, 11 t/m 18 maart 2016).

(Bron: programmaboek werkweek Suriname 2016, door SLDJZ).

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de uitgevoerde interviews met de betreffende geselecteerde leerlingen beschreven.

4.1 Onderzoeksproces

Voor dit onderzoek zijn acht leerlingen gevolgd en geïnterviewd conform het uitgangspunt van de *Fenomenologie*, centraal hierin staat de vraag hoe de ervaringen van de leerlingen gedeeld worden en betekenis krijgen (Mortelmans, 2009, p. 68).

De volledige onderzoek data is als bijlage bij deze scriptie gevoegd. De betreffende acht leerlingen zijn door docenten van de betreffende scholen (vier van 't Venster en vier van het Kandinsky) aselect geselecteerd. Voordat de betreffende leerlingen werden geïnterviewd is daarbij uitdrukkelijk om hun toestemming gevraagd. Alle acht leerlingen hebben deelgenomen aan het verplichte lesprogramma. Dit hield in dat zij vanaf de start van het schooljaar wekelijks moesten deelnemen aan het lesblok actief burgerschap en sociale integratie. Naast het lesblok werden er verschillende activiteiten georganiseerd gericht op het onderwerp. Daarnaast werd van de deelnemende leerlingen een eigen bijdrage gevraagd voor de studiereis naar Suriname.

4.2 De voorbereiding, het lesprogramma

In dit onderzoek is het lesprogramma voorafgaande aan de werkweek in Suriname niet onderzocht. Tijdens de eerste interviewronde is hier bij de betreffende leerlingen nadrukkelijk gevraagd naar hun belevingen en ervaringen bij dit proces. In het betreffende lesprogramma worden ook de ouders van leerlingen actief betrokken.

Alle leerlingen bleken positief over het lesprogramma voorafgaande aan de werkweek in Suriname. De verplichte lesblokken gaven inzicht in de verschillende culturen binnen Nederland, de culturen in Suriname en tevens de eigen cultuur van de leerling. Van de acht leerlingen bleek een leerling geboren te zijn in Suriname met inmiddels veel kennis van de cultuur aldaar. Onderdeel van het lesprogramma waren de bezoeken aan religieuze instellingen in Nederland. Daarnaast wordt in het lesprogramma veel aandacht besteed aan het internationaal competent maken van de leerling. Het totale lesprogramma van zowel het Kandinsky College als van 't Venster richt zich op het omgaan met diversiteit in het algemeen en heeft een participierend karakter gericht op het actief betrekken van de leerlingen. De individuele leerling staat hierbij centraal. Er wordt veel aandacht besteed aan de achtergronden van leerlingen. Gelet op het multiculturele karakter van de beide scholen, zijn de etnisch-culturele onderwerpen veel aan de orde gekomen. De leerlingen die werden geselecteerd voor de werkweek in Suriname hebben een gedeelte van de kosten zelf moeten verdienen door het uitvoeren van allerlei sociale activiteiten in buurten en wijken. Al deze activiteiten werden grondig voorbereid in relatie tot het bezoek in Suriname. Het lesprogramma bleek voor alle geïnterviewde leerlingen goed begrijpbaar en werd tevens door allen als plezierig en leerzaam ervaren. De betreffende leerlingen maken deel uit van een selecte groep voor wie de werkweek in Suriname was weggelegd. Om hiervoor in aanmerking te komen moesten leerlingen een zogenaamde sollicitatieprocedure doorlopen. Aan de hand van deze procedure werden dertig leerlingen geselecteerd voor de werkweek in Suriname. Een onderdeel van het selectieproces was gericht op de motivatie van de kandidaten (Witt, 2016) (Lesprogramma Suriname, 2016).

4.3 Verwachtingen

Tijdens de eerste interviewronde is aan de hand van vraagstelling inzicht verkregen in de leefomgeving van de betreffende leerlingen, hun motivatie en hun beelden met betrekking tot actief burgerschap en sociale integratie. Door middel van deze interviewronde is tevens inzicht verkregen in hun intrinsieke motivatie met betrekking tot actief burgerschap en sociale integratie.

De interviews zijn gericht op het verkrijgen van inzichten die te maken hebben met hun *motivatie*, de beelden en inzichten die de leerlingen hebben tot het *wereldburgerschap*, *globalisering* en *culturele diversiteit*. Het coderen (zie bijlage 4) is geschied volgens de drie stappen van Mortelmans (2009).

Om bij het uiteindelijke beeld van een leerling te komen met betrekking tot de voornoemde onderwerpen (*selective codes*), wordt gebruikt gemaakt van de zogenaamde *open codes*, vragen die voor de leerlingen herkenbaar zijn. Vragen over klasgenoten, vrienden en woonomgeving geven inzicht in het *sociaal netwerk* en de *leefomgeving* van de leerling (*axial code*), waardoor uiteindelijk beeld wordt verkregen omtrent de kennis met betrekking tot *culturele diversiteit*. In bijlage 4 zijn deze *open codes*, *axial codes* en *selective codes* voor de betreffende vier onderwerpen beschreven.

Tijdens het interview is de werkweek naar Suriname met name bij het onderwerp motivatie uitvoerig aan de orde geweest. Met die vraagstelling is beoogd om de relatie tussen het gevolgde lesprogramma en de werkweek in Suriname bij de betreffende leerlingen te kunnen leggen. De resultaten uit deze eerste interviewronde zullen in dit onderzoek als uitgangspunt worden gebruikt om vast te stellen in hoeverre er sprake is van een veranderende motivatie bij de betreffende leerlingen en wat de werkweek in Suriname daaraan heeft bijgedragen. Op deze wijze kan inzicht worden verkregen op de deelvraag van dit onderzoek "In hoeverre de effecten van de werkweek in Suriname bevorderend zijn voor het actief burgerschap en sociale integratie van de leerlingen". In de volgende tekstblokken zijn de antwoorden en reacties van de geïnterviewde leerlingen letterlijk verwoord. De tekstblokken vermelden niet de naam van de betreffende leerling, om eventuele nadelige gevolgen voor deze leerlingen te voorkomen.

Bij vijf van de acht leerlingen is er nauwelijks sprake van inzichten met betrekking tot *globalisering* en *wereldburgerschap*. Met betrekking tot het onderwerp *culturele diversiteit* is deze kennis wel aanwezig. Zes van de acht leerlingen hebben een woonomgeving die in meer of mindere mate als *multicultureel* is te definiëren. De *motivatie* om deel te nemen aan het lesprogramma is bij alle acht leerlingen aanwezig. De onderwerpen tijdens het lesprogramma, gericht op de werkweek in Suriname worden door deze leerlingen onvoldoende in relatie gebracht met de reis naar Suriname.

Ja, Suriname. Ja in principe denk je dat het een vakantie land is, maar dat valt vies tegen. Het is een beetje een raar land vind ik. Helemaal als je naar de politiek kijkt. Wie daar allemaal aan de macht zit en wat ze allemaal hebben geflikt. Maar ik denk dat de Surinamers mij wel aanspreken. Vriendelijk zijn. Samenleven daar voor Nederland met veel meer verschillende culturen en zo.

De werkweek naar Suriname bleek voor alle geïnterviewde leerlingen een sterke *motivator*. De nieuwsgierigheid naar het land, de bevolking en alles wat ze daar te wachten staat is bij allen sterk aanwezig. Een van de leerlingen is geboren in Suriname en heeft het land op haar negende levensjaar verlaten. Ze verwacht een gevoel van thuiskomen te ondergaan.

De kennis over Suriname verschilt per leerling. Bij vijf leerlingen wordt geen relatie gelegd tussen hetgeen zij in Suriname gaan doen en de inhoud van het voorafgaande lesprogramma.

Hun antwoorden hebben nauwelijks betrekking op de multiculturele samenleving en de leefgemeenschappen in Suriname. Ook de verbinding naar Nederland wordt niet of nagenoeg niet benoemd. Bij de andere drie leerlingen is er sprake van nieuwsgierigheid welke culturen zij daar zullen aantreffen en hoe die met elkaar omgaan. De locatie van een moskee en een synagoge verwondert twee van de geïnterviewden. Een leerling is nauw bevriend met een jongen van Surinaams komaf. Deze leerling en de leerling die geboren is in Suriname hebben zich beiden verdiept in de achtergronden door met Surinamers in Nederland in gesprek te gaan.

Met het betreffende lesprogramma wordt beoogd het *actief burgerschap* en *sociale integratie* bij leerlingen te bevorderen. De relatie tussen de gevolgde lesstof en de werkweek in Suriname wordt door vijf van de acht leerlingen in deze fase beperkt gelegd. De werkweek wordt gezien als een beloning en minder ervaren als een onderdeel van het lesprogramma. Drie leerlingen weten de vertaalslag te maken tussen het gevolgde lesprogramma en de werkweek naar Suriname. Eén van deze leerlingen is zelf geboren in Suriname en heeft een duidelijke kennis voorsprong op de andere leerlingen. De twee andere leerlingen hebben zich buiten het lesprogramma om verdiept in het programma van de werkweek en hebben zich beiden in positieve zin onderscheiden van de overige geïnterviewden met betrekking tot hun antwoorden bij het vragenblok “globalisering”.

4.4 Welke inzichten hebben ze in Suriname opgedaan en kunnen ze die plaatsen in het lesprogramma voorafgaande aan de reis?

De tweede en derde interviewronde vonden respectievelijk plaats op de vijfde dag van de werkweek in Suriname en drie weken na terugkomst. Voor bijna alle deelnemende leerlingen was dit de eerste verre buitenlandse ervaring. De nieuwe indrukken, het klimaat en de “*Surinaamse*” sfeer waren van invloed op het enthousiasme van de gehele deelnemersgroep. Er was de gehele periode sprake van een zogenaamde “*schoolreisjesfeer*”. Er werd door alle leerlingen actief deelgenomen aan de georganiseerde activiteiten en bezoeken. Het programma was behoorlijk intensief en was soms ook confronterend voor de leerlingen.

“Nou het was in ieder geval veel bevestiging. Je hoort van het gaat goed met de cultuur, maar omdat dan ook zo mee te maken is dan best wel heel bijzonder. Hoe snel je in Nederland raar wordt aangekeken met een hoofddoek of zo. Hier in Suriname heb je daar geen last van. Ja, als je als groep Nederlandse kinderen hier rondloopt dan denken ze wel van wat doen die blanke kinderen hier en zo”

Alle geïnterviewde leerlingen spreken over de verschillende religieën en de wijze waarop mensen in Suriname onderling met elkaar omgaan. Op één leerling na, bleken alle leerlingen goed op de hoogte van de verschillende religieuze stromingen in Suriname. De betreffende leerling onderscheidde zich tijdens het eerste interview door weinig inzicht op de onderwerpen *wereldburgerschap* en *globalisering*. Tijdens de eerste interviewronde bleken er slechts drie leerlingen op de hoogte te zijn van de verschillende religieuze stromingen. Wat alle leerlingen opviel is dat uiterlijke symbolen van een religie, zoals het dragen van een hoofddoek overal als vanzelfsprekend wordt ervaren. In de omgang van mensen met verschillende culturen en religieën ervaren zij met name een respectvolle houding naar elkaar.

De verscheidenheid aan talen binnen de Surinaamse samenleving was voor een enkele leerling verassend. Het bezoek aan het gastgezin werd door alle leerlingen als spannend en leerzaam ervaren. De leerlinge die in Suriname geboren was deed niet mee aan het bezoeken van een gastgezin, maar mocht op familiebezoek. Van de overige zeven leerlingen bezochten er vijf een gastgezin waar sprake was van armoede. Ondanks de voorbereidingen tijdens het lesprogramma in Nederland werd deze armoede door hen als confronterend ervaren.

De wijze waarop alle leerlingen hun ervaring met armoede in Suriname vergeleken met hun eigen *leefomgeving* in Nederland, had aanmerkelijk meer diepgang dan in de gesprekken tijdens het eerste interview. *Overeenkomsten* en *verschillen* tussen het leven in Nederland en hun ervaringen in Suriname werden op eigen initiatief door leerlingen benoemd.

"...Als je geld hebt dan kan je make-up kopen en sieraden en zo...Bij ons heeft gewoon iedereen make-up. Als je het wilt dan koop je het ook gewoon."

Twee leerlingen geven expliciet aan dat ze weliswaar waren voorbereid op de geschiedenis van de slavernij in Suriname, maar benoemden de beelden en verhalen die zij daar zagen en horen als zeer indrukwekkend.

"... We hebben kanonnen van vroeger gezien uit Nederland. Slavernij en zo...Dus dat was wel indrukwekkend. Ja, het was wel anders dan de dingen die je op tv ziet. Dit was echt wel de eerste keer..."

De indrukken die de geïnterviewde leerlingen in Suriname opdeden brachten meer diepgang tijdens de interviews. De interesse voor de culturele verschillen bij de geïnterviewde leerlingen hadden aanmerkelijk meer diepgang dan voorafgaande aan de werkweek naar Suriname. De relatie tussen het gevolgde lesprogramma en de werkweek in Suriname werd tijdens het interview door alle leerlingen in meer of mindere mate gelegd. Bij alle leerlingen kwam de vraag naar voren waarom een dergelijke harmonieuze samenleving in Nederland niet mogelijk kon zijn. De huisbezoeken bleken niet enkel confronterend maar tevens van grote waarde voor de beeldvorming. Er werd met meer interesse en diepgang dan voor de werkweek gesproken over religie, cultuur, omgangsvormen en armoede door alle geïnterviewde leerlingen.

4.5 Is een reis naar Suriname wel noodzakelijk; of zijn lessen voldoende?

Het daadwerkelijk ervaren en participeren binnen deze multiculturele samenleving, geeft een blijvende positieve intrinsieke impuls (Janbart Wilschut, voorzitter SLDJZ, 2016).

Het interview tijdens en met name na de werkweek in Suriname werd gekenmerkt door meer enthousiasme en kennis van de geïnterviewde leerling dan tijdens het eerste interview voorafgaande aan de werkweek. Bij alle interviews waren de leerlingen aanmerkelijk langer aan het woord in vergelijking met het eerste interview. Hierdoor kostte bij vijf van hen het laatste interview meer tijd dan bij het eerste interview (zie bijlage 1). Bij twee van de drie leerlingen die tijdens het eerste interview opvielen vanwege hun kennis moest tijdens het laatste interview door de onderzoeker worden ingegrepen, omdat hun enthousiasme het tijdsschema zou overschrijden!

"...We hadden sowieso al lessen van tevoren gekregen en ik en de rest, iedereen zat echt te wachten tot Suriname..."

"Ik denk dat de ervaring boven alles staat. Boven elke lessen. Ervaring is iets wat je meemaakt. Wat op je netvlies gebrand staat. Je kan het dan relativieren. Als je in een les krijgt over Suriname gaat het het ene oor en het andere oor uit. Als je in zo'n land bent en je maakt het mee en het is allemaal nieuw voor je en je krijgt al die indrukken binnen. Op het moment dat je dan in Suriname in je bed ligt dan ga je nadenken over je land. Dat heb je echt niet met een les"

Alle leerlingen zijn unaniem over de meerwaarde van de werkweek naar Suriname. De impact van een dergelijke reis was bij alle leerlingen merkbaar. Het enthousiasme die de leerlingen tijdens de interviews in Suriname toonden bleek onverminderd bij de gehouden interviews na terugkomst. De kennis van de leerlingen met betrekking tot culturen en religieën in Suriname was merkbaar beter dan tijdens het interview voorafgaande aan de werkweek. De inzichten die zij in Suriname opdeden konden door vijf van de acht leerlingen vertaald worden naar hetgeen ze in Nederland meemaken.

"...In Nederland hebben we ook een multiculturele samenleving. Ik denk dat je het met je eigen ogen moet zien. Bijvoorbeeld met de culturele ochtend zie ik zoveel verschillende geloven bij elkaar. Ik vind dat heel warm. Dat voelt heel warm..."

"...Toen dacht ik echt, dit had ik niet uit een boek kunnen weten dat het zo erg was. Dat er ook tekeningen op de muur stonden van hoe erg de slaven het vonden. Dat vond ik wel echt heel indrukwekkend..."

Bij de betreffende acht leerlingen is een duidelijk verschil opgetreden in hun houding, gedrag en kennis tijdens en na hun terugkomst van de werkweek in Suriname. De interviews verliepen 'soepeler' met aanmerkelijk meer inhoud en diepgang. Gestelde vragen werden door de meesten van hen direct gekoppeld aan opgedane ervaringen tijdens de werkweek. De vijf leerlingen die voorafgaande aan de werkweek naar Suriname minder diepgang konden meebrengen tijdens het eerste interview, verschilden ook nadien van de drie andere leerlingen. Deze laatste groep had in het eerste interview aanmerkelijk meer diepgang. Voor deze drie zou het lesprogramma zonder de werkweek in Suriname ook al van meerwaarde zijn geweest.

4.6 De blijvende ervaringen

In hoeverre zijn de effecten van de werkweek in Suriname bevorderend voor het actief burgerschap en sociale integratie?

“Ik ben ervan overtuigd, dat de wijze waarop wij als beide scholen invulling geven aan onze opdracht, om het burgerschap van onze leerlingen te bevorderen, een duurzame positieve bijdrage levert aan hun deelnemerschap van onze samenleving! (Hans Witt, directeur 't Venster, 2016)”.

“Niks gaat weg, laat ik het zo zeggen. Ik onthoud alles wel. Dus dat kan ik ook wel met garantie zeggen. Wat mij echt blijft is echt het gastgezin. Ik heb zoveel respect voor die mensen”

“...Waarom kan je bijvoorbeeld in Israël niet met twee geloven samenleven. Als het in Suriname kan, dan zou het in andere landen toch ook kunnen? Daar kijk ik nu wel heel anders tegenaan...”

De reacties van de leerlingen op de vraag welke leerervaringen vanuit Suriname voor hun blijvend zouden zijn, zijn de antwoorden divers. De bezoeken aan religieuze instellingen, plantages en slavenverblijven hebben grote indruk gemaakt. Het bezoek aan het gastgezin scoort veruit het hoogst. Het respect voor de wijze waarop mensen in Suriname met elkaar omgaan, maar ook hoe zij met armoede omgaan wordt door een aantal leerlingen expliciet benoemd. Tijdens het interview bleven nagenoeg alle leerlingen de een na de andere herinneringen aan hun ervaring in Suriname opsommen. Anders dan bij voorafgaande interviews moest er strak gestuurd worden op de tijd. Wat tevens opviel was de kritische houding naar de Nederlandse samenleving. De Surinaamse samenleving werd geïdealiseerd ten opzichte van de Nederlandse samenleving.

“...Die mensen zijn geweldig. Gewoon alles...”

“Wij kunnen leren van Surinamers om samen met elkaar om te moeten gaan. Dat ze samen een oplossing moeten zoeken, dat er geen conflicten ontstaan tussen geloven en dat ze gewoon meer samen zijn in plaats van zo van wie ben jij en zo”

“...Kijk, hier in Nederland begroet je niet iedereen als je ze niet kent. Dat gebeurt daar dus wel. Dat vind ik wel heel mooi...”

5 Eigen waarnemingen

De wijze waarop 't Venster en Kandinsky College invulling hebben gegeven aan hun opdracht om *actief burgerschap* en *sociale integratie* van hun leerlingen te bevorderen op weg naar *wereldburgerschap* is uniek in Nederland. Beide scholen profileren zich met het betreffende 'Suriname-project'. Het enthousiasme onder de leerlingen bij aanvang van het betreffende leerjaar is groot. Van de ongeveer tweehonderd leerlingen mogen er uiteindelijk dertig via een sollicitatieprocedure deelnemen aan de werkweek in Suriname. Voordat er acht leerlingen voor dit onderzoek (aselect) werden geselecteerd, heb ik kennism gemaakt met zowel, de deelnemende docenten als alle dertig deelnemende leerlingen. Het enthousiasme in deze groep was groot. Ook hun motivatie om met de onderwerpen *culturele diversiteit*, *wereldburgerschap* en *globalisering* bezig te zijn bleek groot. In hoeverre de overige van de ongeveer tweehonderd leerlingen een vergelijkbaar enthousiasme hebben, heb ik niet kunnen waarnemen.

Tijdens dit onderzoek zijn door mij acht leerlingen geïnterviewd. Dit gebeurde tijdens drie verschillende momenten. De eerste interviewronde vond plaats in de weken voorafgaande aan de werkweek in Suriname. De tweede en derde interviewronde respectievelijk tijdens en na de werkweek. De eerste interviewronde werd door mij als de moeilijkste van de drie rondes ervaren. Dit werd veroorzaakt door het feit, dat onderzoeker en respondenten elkaar voor het eerst ontmoeten. Niet alleen het kennismakingsproces bemoeilijkte het verloop van de interviews, maar ook de houding van de betreffende leerlingen. Door de aselechte aanwijzing van de te interviewen leerlingen, bleek bij een aantal van hen de motivatie om geïnterviewd te worden niet groot. Het uitgangspunt om met name de respondenten aan het woord te laten bleek tijdens deze ronde een uitdaging. Bij drie van de acht leerlingen verliepen de gesprekken soepeler. Naar de diepgang met betrekking tot onderwerpen die van doen hebben met *wereldburgerschap*, *globalisering* en *culturele diversiteit* bij de betreffende vijf leerlingen moest intensief worden gezocht, waarbij het de kunst bleef om hierbij als onderzoek niet sturend te worden.

Het enthousiasme van de leerlingen tijdens de werkweek in Suriname was opmerkelijk. Aan alle activiteiten werd volop meegedaan. Het contact met de leerlingen van de Muloschool Greyersvlijt in Paramaribo (Suriname) verliep soepel. De Muloschool Greyersvlijt in Paramaribo (Suriname) bleek in alle opzichten een betrouwbare partner met betrekking tot afspraken en organisatie. Op veel aspecten, zoals bijvoorbeeld omgangsvormen en samenleven voelde het enthousiasme en de waardering voor de Surinaamse voorbeelden ook wel als het 'groene gras van de burens'. Uit eigen ervaring heb ik ondervonden dat deze houding je eerder brengt tot het openstaan voor de ander. Dezelfde houding bespeurde ik bij alle acht leerlingen die ik tijdens de werkweek in Suriname heb geïnterviewd. Hun motivatie om zich te laten interviewen tijdens hun verblijf in Suriname was aanmerkelijk groter dan tijdens het eerste interview. Datzelfde gold voor hun motivatie en enthousiasme tijdens het derde interview, drie weken na hun terugkomst. Ook was er tijdens de laatste twee interviews sprake van meer diepgang met betrekking tot de onderwerpen die gingen over *wereldburgerschap*, *globalisering* en *culturele diversiteit*. Hun beelden en meningen met betrekking tot de voornoemde onderwerpen voelden bij mij als "echter" aan in vergelijking met hun beelden en meningen tijdens het eerste interview.

In hoeverre de multiculturele samenleving in Suriname van minder harmonieuze aard is, heb ik tijdens mijn korte verblijf niet kunnen waarnemen.

Het feit dat er duizenden kilometers van Nederland vandaan Nederlands werd gesproken heeft zonder meer effect op het leerproces van de leerlingen. Een taalbarrière zal voor leerlingen van dit

niveau belemmerend werken. Alle leerlingen die ik in Suriname heb waargenomen genoten zichtbaar van hun verblijf. De acht door mij geïnterviewde leerlingen waren onderdeel van een groep van dertig leerlingen die gedurende het gehele lesprogramma als zeer gemotiveerd werden ervaren door hun docenten en via een zorgvuldig sollicitatietraject zijn geselecteerd. Bij deze groep is er geen sprake van een willekeurig (aselect) selectieproces geweest.

Het lesprogramma van 't Venster en het Kandinsky College is bevorderend voor het *actief burgerschap* en *sociale integratie*. Met name de werkweek in Suriname is van grote meerwaarde geweest binnen het totale lesprogramma. De houding en het gedrag van de acht door mij geïnterviewde leerlingen, maar ook de houding en het gedrag van de totale groep leerlingen tijdens en na de werkweek in Suriname geeft het beeld weer van meer kennis en inzicht met betrekking tot *actief burgerschap* en *sociale integratie*. Het laten deelnemen van leerlingen aan een multiculturele samenleving, zoals dit tijdens de werkweek in Suriname is gebeurd is van grote meerwaarde voor het gehele proces ter bevordering van het *actief burgerschap* en *sociale integratie*.

6 Conclusies en aanbevelingen

De volgende vraagstelling staat centraal in dit onderzoek:

‘Hoe kan het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs worden gebruikt als middel om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen?’

De volgende deelvragen staan centraal in dit onderzoek:

1. Vanuit welke visie is de werkweek in Suriname als onderdeel van het lesprogramma ter bevordering van actief burgerschap en sociale integratie ontstaan?
2. In hoeverre zijn de effecten van de werkweek in Suriname bevorderend voor het actief burgerschap en sociale integratie?

6.1 Hoofdconclusie

‘Een zorgvuldig gekozen lesprogramma gecombineerd met een actieve participatie, waarbij de leerling centraal staat geeft het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs mogelijkheden om actief burgerschap en sociale integratie van haar leerlingen te bevorderen.’

De wijze waarmee 't Venster en het Kandinsky College investeren in *actief burgerschap* en *sociale integratie* om *wereldburgerschap te bevorderen* laat zich kenmerken door een strategie die zich laat verwoorden als ‘geen dwang, maar verleiding’. Een actief lesprogramma met een aantrekkelijk vooruitzicht blijkt motiverend voor leerlingen om zich te verdiepen in onderwerpen die van doen hebben met *wereldburgerschap* en de betekenis hiervan voor hun actieve deelname aan de samenleving. Het betrekken van ouders van leerlingen en het verdiepen in elkaars- en eigen cultuur blijkt een goede basis te leggen in combinatie met een aantrekkelijk vooruitzicht. Het leerlingen daadwerkelijk te laten ervaren en participeren binnen een harmonieuze multiculturele samenleving, geeft een blijvende positieve intrinsieke impuls.

In hoeverre het effect van het lesprogramma van blijvende invloed is op, zowel de dertig leerlingen als op de overige (170) leerlingen is niet onderzocht. Gelet op de reacties vanuit het eerste interview met de groep van acht leerlingen, is de verwachting dat dat effect minder groot zal zijn bij de ‘thuisblijvers’. Slechts bij drie van de acht geïnterviewde leerlingen was er voorafgaande aan de werkweek in Suriname sprake van enig inzicht met betrekking tot onderwerpen als wereldburgerschap, globalisering en culturele diversiteit. Het verband tussen het gegeven lesprogramma en de werkweek naar Suriname werd door deze vijf leerlingen nauwelijks gelegd. De groep van acht aselect geselecteerde leerlingen maakt deel uit van een groep van dertig leerlingen van de in totaal ongeveer tweehonderd leerlingen. Deze dertig leerlingen zijn geselecteerd op grond van hun inzet en motivatie tijdens het lesprogramma dat gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie. Deze dertig leerlingen zijn uiteindelijk via een sollicitatieprocedure geselecteerd om deel te mogen nemen aan de werkweek in Suriname. De ervaring van de werkweek in Suriname en het effect hiervan op de deelnemende leerlingen is in dit onderzoek aangetoond. De ongeveer honderdzeventig leerlingen die niet aan de werkweek in Suriname hebben deelgenomen, hebben deze ervaring niet ondergaan.

De wijze waarop de beide scholen invulling hebben gegeven aan hun opdracht om *actief burgerschap* en *sociale integratie* van hun leerlingen te bevorderen past zowel in de bevindingen van Ledoux et al.

(2000) naar *Intercultureel leren in het onderwijs*, als die van Thijs et al. (2008). Het feit dat scholen en leerkrachten een *culturalistische* benadering hanteren en het accent leggen op cultuurverschillen tussen groepen en het leren kennen, begrijpen en respecteren van deze verschillen benadrukken, is herkenbaar in de werkwijze van de betreffende scholen. Tevens weten de betreffende scholen de focus te leggen op de verschillen binnen groepen en de dynamische ontwikkelingen van culturen door minder aandacht te besteden aan de verschillen tussen de verschillende groepen. Dit geheel volgens de aanbeveling van Thijs et al. (2008).

Aanbeveling

In hoeverre de behaalde resultaten van duurzame aard zijn, is in deze scriptie niet onderzocht. Het is daarom aan te bevelen nader onderzoek te doen bij eerdere deelnemers van dit lesprogramma (het programma is gestart in 2004!), om inzicht te krijgen in de blijvende resultaten van het beoogde doel.

6.2 Conclusie lesprogramma

Vanuit welke visie is de werkweek in Suriname als onderdeel van het lesprogramma ter bevordering van actief burgerschap en sociale integratie ontstaan?

Conclusie

'Leerlingen in de gelegenheid brengen om actief te participeren in een multiculturele omgeving vergroot het effect van een lesprogramma ter bevordering van actief burgerschap en sociale integratie.'

Het lesprogramma en de werkweek naar Suriname staan in principe los van elkaar, met dien verstande dat de werkweek naar Suriname alleen mogelijk is na het volgen en doorlopen van het gehele lesprogramma. De visie van de beide scholen is gericht om leerlingen de diverse samenleving daadwerkelijk te laten ervaren en hen zo mogelijk te laten participeren binnen een dergelijke samenleving.

De kwaliteit van het lesprogramma als voorbereiding op de werkweek in Suriname is medebepalend geweest voor het succes van het gehele proces. Het lesprogramma als voorbereiding op de werkweek in Suriname is in deze thesis niet onderzocht. Tijdens de tweede en derde interviewronde is door de geïnterviewde leerlingen meerdere malen de relatie gelegd tussen hetgeen zij ervaren en gezien hebben tijdens de werkweek in Suriname en het lesprogramma.

Toelichting: Een zorgvuldig lesprogramma voorafgegaan door een zwaar selectieproces leidt tot een groep van gemotiveerde leerlingen die deel mogen nemen aan de werkweek in Suriname. In hoeverre het lesprogramma verbeterd kan worden is niet onderzocht. Tussen vmbo-scholen onderling is er weinig uitwisseling van kennis met betrekking tot de programma's gericht op *actief burgerschap* en *sociale integratie*. Door het Ministerie van Onderwijs worden geen richtlijnen gegeven hoe hieraan invulling te geven.

Aanbeveling

Door zicht en inzicht te krijgen op lesprogramma's met betrekking tot het onderwerp: *actief burgerschap* en *sociale integratie* elders in het land, kunnen mogelijk elementen van verbetering worden toegepast in het bestaande lesprogramma. Daarnaast zal het actief delen van de ervaringen opgedaan door het Kandinsky College (Nijmegen) en 't Venster (Arnhem) met andere vergelijkbare

scholen, het leereffect van hun programma vergroten en bijdragen aan het bevorderen van de kwaliteit in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs met betrekking tot *actief burgerschap* en *sociale integratie*.

6.3 Conclusie motivatie leerlingen

Conclusie

De reis naar Suriname is bepalend voor de motivatie van de leerlingen om actief deel te nemen aan het lesprogramma.

Aanbeveling

Om leerlingen gemotiveerd en enthousiast te krijgen om deel te nemen aan een lesprogramma, gericht op *actief burgerschap* en *sociale integratie* is een sterke motivator (worst) nodig. In hoeverre het lesprogramma zonder de betreffende werkweek naar Suriname hetzelfde enthousiasme onder de leerlingen zou hebben veroorzaakt, is niet onderzocht. Uit de interviews blijkt echter de reis naar Suriname voor alle leerlingen de motivatie te zijn geweest om het volledige lesprogramma participierend af te ronden. De gehanteerde visie: 'geen dwang, maar verleiding' heeft voor het betreffende lesprogramma en de geïnterviewde leerlingen gewerkt.

6.4 Conclusie Suriname als leeromgeving

In hoeverre zijn de effecten van de werkweek in Suriname bevorderend voor het actief burgerschap en sociale integratie?

Conclusie

'Uit de gehouden interviews blijkt dat er een significant positief effect is op de betreffende leerlingen met betrekking tot hun inzichten en houding die direct verband houden met actief burgerschap en sociale integratie naar aanleiding van hun deelname aan de werkweek in Suriname'.

De Republiek Suriname leent zich als omgeving om de beoogde leerdoelen te realiseren. Dit heeft voornamelijk te maken met de taal en de nabijheid van het Surinaamse volk.

Toelichting: Het feit dat er geen sprake was van een taalbarrière maakte de leeromgeving toegankelijk voor de vmbo-leerlingen.

Aanbeveling

Een inspirerende leeromgeving voor leerlingen met vergelijkbare culturen en processen, versterkt de motivatie en het beoogde leereffect.

6.5 Algemene opmerkingen

De wijze waarop het Kandinsky College (Nijmegen) en 't Venster (Arnhem) invulling hebben gegeven hun wettelijke verplichting om te investeren in *actief (wereld)burgerschap* en *sociale integratie* is succesvol gebleken. Met name de reis naar Suriname is bepalend geweest om het effect te laten stollen. Het lijkt niet aannemelijk dat een groot aantal scholen in Nederland het betreffende proces ook binnen hun verplichting kan realiseren. Zowel financieel als kwantitatief zal dit problemen opleveren. Het zal voor Suriname onmogelijk zijn om een groot aantal vmbo-scholen op dezelfde

wijze te ontvangen en te begeleiden, nog afgezien van de kosten die een dergelijk programma met zich meebrengt.

Het effect van het gevolgde lesprogramma onder de leerlingen die geen deel hebben uitgemaakt van de werkweek in Suriname zal naar alle waarschijnlijkheid beperkter zijn.

Er is geen onderzoek gedaan naar de vergelijkbaarheid van het ontstaan van een multiculturele samenleving in Suriname en de multiculturele samenleving in Nederland. In het kader van de *globalisering* hebben beide landen ook een totaal ander proces ondergaan. Het leereffect van de Surinaamse samenleving voor de Nederlandse leerlingen blijft onverminderd.

7 Reflectie

Vanuit de theorie van Bourdieu ben ik in eerste instantie geïnteresseerd geraakt in het onderwerp *Ruimtelijke Segregatie*. De omgeving waarbinnen een individu opgroeit wordt in de theorie van Bourdieu in relatie gebracht met diens *habitus* (Bourdieu, 1993). Volgens Bourdieu behoort tot die sociale omgeving ook het niveau van de docenten waar het onderwijs wordt gevolgd. Bourdieu geeft aan dat achterstandswijken ook de mindere docenten aantrekken, waardoor de ontwikkelingen van een individu uit een dergelijke wijk verder achterblijft. Met deze theorie in mijn achterhoofd kwam ik in contact met de Stichting Samen Leven Doe Je Zo. Deze stichting gebruikt de Surinaamse multiculturele samenleving als voorbeeld hoe verschillende culturen en religieën met elkaar in betrekkelijke harmonie kunnen samenleven.

In overleg met de directeur van 't Venster, Hans Witt, tevens bestuurslid van de stichting, heb ik de keuze gemaakt om het effect van het lesprogramma en de werkweek naar Suriname op de betreffende leerlingen te onderzoeken. Toen ik in begin januari toestemming kreeg om mijn bachelorthesis op dit onderzoek te mogen doen, was het betreffende lesprogramma bijna afgerond. Ik heb ervoor gekozen om mijn doelgroep te interviewen via de methode van de *Fenomenologie*. Dit zijn tijdrovende interviews, met name wanneer je er drie per leerling moet doen in drie verschillende fases van hun proces. In hoeverre de over het algemeen positieve ervaringen van duurzame aard zijn is door mij niet onderzocht. De beide scholen participeren in dit programma als sinds 2004. De eerste leerlingen die hebben deelgenomen aan het lesprogramma, inclusief de werkweek in Suriname, zullen inmiddels tegen de dertig jaar oud zijn.

Hetzelfde geldt voor de leerlingen uit die periode die wel het lesprogramma hebben gevolgd, maar niet hebben deelgenomen aan de werkweek in Suriname. Om een volledig beeld te kunnen geven in hoeverre het lesprogramma met en zonder de werkweek in Suriname bijdraagt tot *actief burgerschap*, *sociale integratie* en *wereldburgerschap* zou onderzocht moeten worden binnen de gehele doelgroep. Alhoewel ik in dit onderzoek een goed beeld heb gekregen vanuit de drie momenten van interviews, had ik graag dezelfde leerlingen willen interviewen voorafgaande aan het gehele lesprogramma en tijdens het lesprogramma. Vanzelfsprekend was dit niet haalbaar, mede omdat tijdens het lesprogramma pas werd gestart met de sollicitatieprocedure. Bij voldoende tijd zou een gelijk aantal willekeurig gekozen leerlingen uit de groep die niet heeft deelgenomen aan de werkweek in Suriname geïnterviewd moeten worden, omtrent hun vorderingen met betrekking tot *actief burgerschap* en *sociale integratie*. Met die extra informatie zou het effect van de werkweek in Suriname nog significanter in beeld komen.

Voor mij als onderzoeker was dit de eerste keer dat ik Suriname bezocht. Vanaf het moment dat ik uit het vliegtuig stapte ervoer ik hetzelfde enthousiasme als dat ik bij de deelnemende leerlingen waarnam. De sfeer en de omgeving maakte het verblijf in Suriname voor mij tot een geweldige persoonlijke ervaring. De wijze waarop de verschillende culturen en religieën met elkaar omgingen was ook voor mij een nieuwe ervaring. Ik heb geprobeerd tijdens mijn contacten met de door mij geïnterviewde leerlingen dit enthousiasme te onderdrukken. Ik wilde de betreffende leerlingen zo objectief mogelijk interviewen, zonder dat mijn enthousiasme hun persoonlijke beleving zou beïnvloeden. Ik weet niet in hoeverre ik hierin geslaagd ben.

Het interviewen van de acht leerlingen en het transcriberen en coderen van deze interviews, hebben mij goed inzicht gegeven in de persoonlijke beleving en ontwikkeling van iedere geïnterviewde leerling in mijn periode van onderzoek. De hoeveelheid werk die hierachter vandaan kwam hebben een behoorlijke inbreuk gepleegd op mijn nachtrust.

8 Literatuurlijst

- Banks, J., McGee Banks, C., Cortés, C., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., . . . Parker, W. (2005). *Democracy and Diversity*. In J. Banks, C. McGee Banks, C. Cortés, C. Hahn, M. Merryfield, K. Moodley, . . . W. Parker, *Democracy and Diversity*. Seattle, USA: University of Washington.
- Beck, U. (2002). *Pioneer in Cosmopolitan and Risk Society*. Munich, Germany: Springer.
- Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs*. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Bourdieu, P. (1993). Some Properties of Fields. In P. Bourdieu, *Some Properties of Fields*. London, United Kingdom: SAGE.
- Bron, J. (2009). *Maatschappelijk verantwoord*. Stichting leerplanontwikkeling (SLO). Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Bryman, A. (2012). Social research methods. In S. r. methods, *Bryman, A* (4e editie ed.). New York, USA: Oxford University Press.
- Carabain, C., Keulemans, S., Gent, M. v., & Spitz, G. (2012). *Mondiaal Burgerschap: van draagvlak naar participatie*. Stichting NCDO. Amsterdam: NCDO.
- CBS. (2008). *Jaarrapport Integratie 2008*. Centraal Bureau voor de Statistiek, Den Haag.
- Crutcher, R. (2013, March). *Global Citizenship*. Opgeroepen op Februari 7, 2016, van Wheaton: <http://wheatoncollege.edu/quarterly/2013/03/26/global-citizenship/>
- Crutcher, R. A. (2013). *Global Citizenship*. *Wheaton Quarterly*. Norton, USA.
- de Algemene Rekenkamer. (1999). *Integratiebeleid Etnische minderheden*. Den-Haag, Nederland.
- de Onderwijsraad. (2003). *Onderwijs en Burgerschap*. Den Haag: de Onderwijsraad.
- de Onderwijsraad. (2007). *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: de Onderwijsraad.
- Engbersen, G., Snel, E., Leerkes, A., San, M. v., & Entzinger, H. (2003). *Over landsgrenzen: Transnationale betrokkenheid en integratie*. RISBO. Rotterdam: RISBO Contractresearch B.V./ Erasmus Universiteit.
- Faculty of Geosciences, Utrecht University. (2009). *Windows of the world*. Utrecht University, Faculty of Geosciences, Utrecht.
- Hoek van der, B., Keissen, H., Nieuwelink, H., Pauw, I., & Wilschut, A. (2012).

- Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Enschede: Ipskamk.
- Hofstede, G. (1995). Allemaal andersdenkenden. In G. Hofstede, *Allemaal andersdenkenden*. Amsterdam, Nederland: Contact.
- Hofstede, G. (2005). Omgaan met Cultuurverschillen. In G. Hofstede, *Omgaan met Cultuurverschillen*. Antwerpen, België: Contact.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1994). Narrative Practice and the Coherence of Personal Stories. *The Sociological Quarterly* (39).
- Inglis, D., & Thorpe, C. (2012). An Invitation to Social Theory. In D. Inglis, & C. Thorpe, *An Invitation to Social Theory* (p. 320). Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Knox, P., & Marston, S. (2004). Human Geography. In P. Knox, & S. Marston, *Human Geography* (p. 530). Upper Saddle River, New Jersey, USA: Pearson Education.
- Ledoux, G., Derriks, M., Heurter, A., & Pater, C. (2011). *De verankering van wereldburgerschap in het onderwijs*. Kohnstamm Instituut. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leeuwenhart, D. (2014, november 30). *Wereldburger & Onderwijs*. Opgeroepen op februari 5, 2016, van Curiales: <http://curiales.nl/2014/11/30/wereldburger-onderwijs/>.
- Lubbers, R. (1998). Sociale cohesie in een tijdperk van Globalisering. In R. Lubbers, *Sociale cohesie in een tijdperk van Globalisering*. Tiel, België: Instituut SMO.
- Lull, J. (2000). Media, Communication, Culture: A Global Approach. In J. Lull, *Media, Communication, Culture: A Global Approach* (p. 308). Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Mortelmans, D. (2009). Handboek Kwalitatieve onderzoeksmethoden. In D. Mortelmans, *Handboek Kwalitatieve onderzoeksmethoden* (p. 534). Leuven, België: Acco.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A., & Dam, G. (2010). Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs. Apeldoorn, Nederland.
- Pinto, D. (1994). Interculturele Communicatie. In D. Pinto, *Interculturele Communicatie* (p. 224). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Plano Clark, V. (sd). Conceptualizing Longitudinal Mixed Methods Designs. San Francisco, USA: University of Cincinnati.
- Ritzer, G. (2010). Globalisation, the Essentials. In G. Ritzer, *Globalisation, the Essentials* (p. 356). West Sussex, United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.

- Robertson, S. (2010). Globalising UK Higher Education. *LLAKES*(16), 51.
- Schreuder Peters, R. (2005). Methoden & Technieken van Onderzoek. In R. Schreuder Peters, *Methoden & Technieken van Onderzoek* (Vol. 2, p. 352). Den Haag, Zuid-Holland, Nederland: Sdu Uitgevers b.v.
- Shadid, W. (2000). Voorlichting in een Multiculturele Samenleving. *Voorlichting in een risicovolle informatiemaatschappij*(1), 145-162.
- Stichting Samen Leven Doe Je Zo. (2004). *c.s. Oolgaardt*. (c. Oolgaardt, Producent) Opgeroepen op juni 17, 2016, van <http://www.oolgaardt.nl/project-1/>: <http://www.oolgaardt.nl/project-1/>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology* .
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (1994). *Integratiebeleid etnische minderheden*. Den Haag.
- Vedder, P. (2004). *Leren in de multiculturele samenleving*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Vedder, P., Horenczyk, G., & Liebkind, K. (2006). Ethno-culturally diverse education settings. *Problems, Challenges and Solutions*, 2(1).
- Verenigde Naties. (2000). Millenniumverklaring. New York.
- Verkuyten, M. (2006). Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit. In M. Verkuyten, *Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit*. Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht.
- Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs*. Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, Universiteit voor Humanistiek. Enschede: SLO.
- Veugelers, W., & Leenders, H. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. *Pedagogiek*.
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid. (2007). *Identificatie met Nederland*. Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bijlage 1: Overzicht Respondenten

N	Naam	Aantal minuten	Geslacht	Leeftijd	Niveau
1	Jefferson	20,49; 13,38; 15,29	Jongen	15 jaar	Vmbo-bb
2	Daverlly	16,08; 10,36; 18,05	Jongen	15 jaar	Vmbo-kb
3	Natasja	14,28; 12:29; 14,02	Meisje	15 jaar	Vmbo-kb
4	Djamilla	15,05; 19,46; 20,01	Meisje	16 jaar	Vmbo-tl
5	Jules	24,49; 14,59; 15:29	Jongen	17 jaar	Vmbo-tl
6	Janice	23,57; 12,29: 21,03	Meisje	16 jaar	Vmbo-kb
7	Maud	14,36; 19,22; 18,57	Meisje	15 jaar	Vmbo-kb
8	Annefleur	17,06; 17,47; 18,06	Meisje	14 jaar	Vmbo-tl

Tabel: 1 respondentenoverzicht Deelnemers werkweek Suriname

Bijlage 2: Onderzoeksinstrument

Interviewvragen Ronde 1

Interview

In het kader van de opleiding Geografie, Planologie en milieuwetenschappen aan de Radboud Universiteit te Nijmegen wil ik je graag interviewen. Graag wil ik je bedanken voor de tijd en moeite om deel te nemen aan dit interview. Het interview is een onderdeel van mijn bachelorthesis. Het onderzoek richt zich op wereldburgerschap binnen het vmbo-onderwijs.

Ik wil dit interview graag opnemen en vragen hierom jouw toestemming. De opname zal niet worden verspreid of voor publieke en/of commerciële doeleinden worden gebruikt.

Naam:

Klas:

Opleiding:

Nationaliteit:

Motivatie project

Waarom wil de deelnemer mee naar de Werkweek in Suriname

1. Verwachtingen
2. Wat is er vertelt?
3. Wat denk je in Suriname te gaan doen?
4. Wat heb je gedaan?

Wereldburgerschap

Iemand die zich overal ter wereld thuis voelt

1. Hoe vind je het dat je naar Suriname gaat?
2. In welke andere landen ben je nog meer geweest?
3. Wat vond je het leukste land? Waarom?
4. Wat vind je van de cultuur?
5. Wat vind je van het eten?
6. Wat voor geloof hebben ze daar? Wat vind je daarvan?
7. Zou je daar ooit kunnen wonen? Waarom?

Globalisering

Wat is globalisering?

1. Hoeveel andere culturen ken jij in je omgeving?
2. Wat vind je ervan hoe die mensen met elkaar samenleven?
3. Vind jij het leuk om ertussen te wonen?
4. Waar zou je moeite mee hebben?
5. Wanneer zouden andere culturen moeite hebben met jou?
6. Kunnen alle culturen in vrede met elkaar wonen en leven?

Culturele Diversiteit

Verscheidenheid aan hun culturen in hun leefomgeving

Functionele identificatie: verbinding tussen mensen die functioneel met elkaar te maken hebben als lid van groep

1. Ga je op school met andere culturen om?
2. Wat vind je ervan?

Normatieve identificatie: hier gaat het om het morele referentiekader dat gedeeld wordt door leden van een groep.

1. Denk je na over iemands afkomst/ethniciteit in de omgang?
2. Beïnvloed dit jouw gedrag?

Emotionele identificatie: de emotionele saamhorigheid en verbondenheid die leden van een groep ervaren.

1. Voel jij je Nederlander of Nijmegenaar/Arnhemmer?
2. Zie jij anderen (niet Nederlanders) als Nederlander, Nijmegenaar/Arnhemmer of anders?

Interviewvragen Ronde 2

Interview

Dit interview vond plaats op de vijfde dag van de werkweek in Suriname. De leerlingen hadden al lessen gevolgd en allerlei activiteiten gedaan.

Naam:

Klas:

Opleiding:

Nationaliteit:

Uitkomsten verwachtingen

Waarom wil de deelnemer mee naar de Werkweek in Suriname

1. Wat vind je van het land?
2. Wat is er uitgekomen van de verwachtingen die je hebt gehad?
3. Wat is tegengevallen?

Samenleving

Hoe ervaart de deelnemer de samenleving in Suriname?

1. Wat is je opgevallen aan de manier waarop de mensen hier samenleven?
2. Wat heb je over Suriname geleerd, wat je voorheen niet wist van het land?
3. Welke indruk heb jij gekregen van het land?
4. Wat heb je gedaan tijdens het huisbezoek?
5. Wat vond je daarvan?
6. Welke verschillen zijn zichtbaar?
7. Welke overeenkomsten zijn zichtbaar?
8. Wat vind je van de cultuur?
9. Zou je daar ooit kunnen wonen? Waarom?
10. Waar zou je moeite mee hebben?

School

Welke verschillen en overeenkomsten neemt de deelnemer waar?

1. Welke verschillen zijn goed zichtbaar op de school?
2. Wat vind je daarvan?
3. Welke tradities hebben de leerlingen hier?
4. Op welke wijze gaan leerlingen met verschillende culturen en geloven met elkaar om?

Ervaringen

Welke ervaringen heeft de deelnemer opgedaan tijdens de werkweek?

1. Wat heb jij tot nu toe geleerd?
2. Wat heeft je geraakt?
3. Wat zal je 'toekomstige' deelnemers aan de werkweek adviseren/aanraden/afraden?
4. Wat zal je altijd blijven herinneren van de reis in Suriname?

Interviewvragen Ronde 3

Interview

Dit interview vond drie weken na de deelname aan de werkweek in Suriname plaats.

Naam:
Klas:
Opleiding:
Nationaliteit:

Terugblik werkweek Suriname

Waarom wil de deelnemer mee naar de Werkweek in Suriname

4. Hoe heb jij Suriname beschreven aan je vrienden en familie? Wat heb jij thuis vertelt
5. Wat heb je van de reis naar Suriname geleerd?
6. Wat mis je van Suriname?
7. Kan je nog een keer verschillen benoemen tussen Nederland en Suriname?
8. Kan je nog een keer overeenkomsten benoemen tussen Nederland en Suriname?

Cultuur en samenleving

11. Zou je ooit in Suriname kunnen wonen? Waarom wel of waarom niet?
12. Wat heb je van de Surinamers geleerd?
13. Wat heb je geleerd van de Surinaamse cultuur?

Culturele identificatie

1. Hoe vind je dat de mensen in Suriname met elkaar leven ten opzichte van mensen in Nederland?
1. Hoe vind je dat de mensen in Nederland met elkaar samenleven?
2. Wat heb je geleerd van de projectweek?
3. Ben je anders gaan denken, zijn er dingen veranderd?
4. Wat heeft de reis naar Suriname je laten inzien?
5. Kijk je daar nu anders na dan dat je dat deed voor je de reis maakte naar Suriname?

Gedragsverandering

Welke verschillen en overeenkomsten neemt de deelnemer waar?

1. Wat is het doel geweest van de het project Samen Leven Doe je Zo? Is volgens jou dat doel bereikt?
2. Wat is het doel geweest van de werkweek in Suriname? Is volgens jou dat doel bereikt?

Ervaringen

Welke ervaringen heeft de deelnemer opgedaan tijdens de werkweek?

1. Wat weet jij nu meer dan klasgenoten die niet naar Suriname zijn gegaan?
2. Zie jij bepaalde dingen ook anders dan jouw klasgenoten?
3. Zouden alleen lessen ook hetzelfde beeld kunnen geven van Suriname als deze reis?
4. Wat zal jij je altijd blijven herinneren van de reis naar Suriname?

Bijlage 3: Gespreksverslag directeur 't Venster Arnhem

Hans Witt is directeur van de vmbo 't Venster in Arnhem en tevens bestuurslid van de stichting Samenleven Doe Je zo. Vmbo 't Venster biedt onderwijs in alle vmbo-leerwegen. Voor Hans Witt betekent ruimte voor talent dat hij zijn medewerkers optimale mogelijkheden te bieden om leerlingen te laten zien wie ze zijn met respect en aandacht voor verschillen. Met deze quote is hij tevens te vinden op de website van Quadraam Gelderse Onderwijsgroep. Witt geeft aan vanaf het begin betrokken te zijn geweest met zowel het initiatief als de uitvoering van het lesprogramma in samenwerking met de stichting Samenleven Doe Je Zo. Vanaf het begin heeft Witt gezocht naar *partnership* met een vergelijkbare school in de regio en deze gevonden, het Kandinsky College te Nijmegen. Witt heeft een intrinsieke motivatie om invulling te geven aan de doelstelling van het ministerie van Onderwijs, waar het gaat om het bevorderen van het *actief burgerschap* en *sociale integratie*. Naast het lesprogramma, waar de werkweek naar Suriname een onlosmakelijk onderdeel van is wordt naast de lessen veel aandacht besteed aan andere landen en culturen. Het *wereldburgerschap* voor leerlingen van deze school wordt volgens Witt op verschillende manieren en binnen verschillende projecten vormgegeven. Witt is uitgesproken positief over de effecten van het lesprogramma, waarbij leerlingen de mogelijkheid wordt geboden om dit programma af te sluiten met een werkweek in Suriname. Het lesprogramma is niet enkel gericht op het uiteindelijk bezoeken van Suriname, maar heeft verschillende elementen in zich gericht op de bevordering van het *actief burgerschap* en *sociale integratie*. Tijdens het lesprogramma wordt van de leerlingen verwacht zicht en inzicht te krijgen in de eigen cultuur en in de culturen van medeleerlingen. Hierbij worden ouders betrokken. De sollicitatieprocedure die uiteindelijk dertig leerlingen selecteert voor de werkweek in Suriname, is met name bedoeld om de meest gemotiveerde leerlingen te selecteren. Door de sollicitatieprocedure aan het einde van het lesprogramma te laten plaatsvinden wordt het enthousiasme binnen de gehele groep van ongeveer tweehonderd leerlingen om actief deel te nemen aan het lesprogramma gestimuleerd.

De geselecteerde leerlingen zijn verplicht om de helft van hun ticket- en verblijfkosten zelf bijeen te brengen. 't Venster beschikt over een netwerk van bedrijven en instellingen die zij hebben verbonden aan dit initiatief. Naast donaties van de betreffende bedrijven en instellingen, wordt aan leerlingen de mogelijkheid geboden om door middel van werkzaamheden geld voor hun ticket en verblijf te verdienen. Witt is enthousiast over het effect van het totale lesprogramma, ook bij de leerlingen die geen deel uitmaken van de werkweek naar Suriname. Bij de laatste doelgroep constateert Witt een duidelijke verandering in hun houding en gedrag tijdens en na hun bezoek aan Suriname. Het daadwerkelijk geconfronteerd worden met een andere cultuur in een ander werelddeel is volgens Witt positief confronterend. Het feit dat er tussen de Nederlandse en de Surinaamse leerlingen geen taalbarrière bestaat is van grote meerwaarde. Ondanks het feit dat het bijeenkrijgen van de benodigde gelden om de werkweek naar Suriname te realiseren, is Witt de mening toegedaan dat dit gelet op het resultaat zeker de moeite waard blijft. Op dit moment zijn de voorbereidingen reeds in gang voor het schooljaar 2016-2017. Witt weet uit eigen ervaring te vertellen dat leerlingen die jaren geleden deel hebben genomen aan het lesprogramma en de werkweek in Suriname nog steeds met enthousiasme praten met hetgeen ze daar gezien hebben.

Bijlage 4: Gespreksverslag voorzitter stichting Samenleven Doe Je Zo

In 2004 heb ik tijdens een sessie met een aantal betrokken personen vanuit mijn netwerk gesprekken gevoerd over hoe een positieve bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de multiculturele samenleving in Nederland. Tijdens deze gesprekken kwam meerdere malen de multiculturele samenleving van Suriname als positief voorbeeld ter sprake. Ik ben daar zelf meerdere keren als toerist op bezoek geweest. Vervolgens ontstond het idee om de doelgroep, waar wij ons gerust over maken, te laten participeren in een dergelijke harmonieuze multiculturele samenleving als Suriname. De opkomst van de PVV als rechtse partij in Nederland en het feit dat die partij met name veel aanhangers kent in de volksbuurten van onze dorpen en steden, motiveerde ons om te investeren in scholen met een opleidingsniveau vmbo. Voor deze doelgroep is de multiculturele samenleving dagelijkse werkelijkheid. Wij waren er als initiatiefnemers van overtuigd dat het daadwerkelijk ervaren en participeren, binnen deze multiculturele samenleving, een blijvende positieve intrinsieke impuls geeft aan de participanten. Het feitelijk ervaren van deze harmonie zou volgens ons als initiatiefnemers, een verrijking moeten zijn voor de houding en vaardigheden van een ieder. Dit initiatief heeft geresulteerd in het oprichten van de stichting Samenleven Doe Je Zo. Kort na de oprichting zijn wij als stichting in gesprek gekomen met Hans Witt, directeur 't Venster een vmbo-school te Arnhem, die vanaf het begin enthousiast raakte van onze visie. Hans Witt is kort daarna toegetreden als lid van de stichting SLDJZ. Tezamen met het Kandinsky College in Nijmegen is in 2004 een lesprogramma ontwikkeld, gericht op het bevorderen van het *actief burgerschap* en de *sociale integratie* van leerlingen waarbij een werkweek in Suriname onderdeel van zou worden. In november 2004 is de eerste werkweek in Suriname daadwerkelijk feit geworden. De resultaten naar bijna twaalf ervaringsjaren zijn volgens mij bijzonder positief. Wij zijn als stichting onverminderd gemotiveerd om dit onderwijsproject te blijven steunen.

Bijlage 5: Coderingsschema

Open (sub) codes	Axial codes	Selective codes
- Klasgenoten	Sociaal netwerk	Culturele kennis
- Vrienden	Leefomgeving	
- Woonomgeving		
- Verwachtingen	Deelname project	Motivatie
- Lesprogramma		
- Basisopleiding	Vervolgopleiding	Toekomstige baan
- Interesses (hobby's)		
- Lessen in Suriname	Kennismaken met de Surinaamse cultuur	Wereldburgerschap
- Huisbezoek		
- Verschillen in Suriname	Interculturele kennis	
- Overeenkomsten met Nederland		
- Kennis mee naar Nederland		
- Herinneren/missen	onderwijzen	Gedragsverandering
- Geleerd van de reis	leerproces	
- Samenleving in Nederland t.o.v. Suriname		Ervaringen
- Geleerd van het project		
- Doel van de werkweek		
- Meerwaarde project		

Bijlage 6: Tijdsplanning

Datum	Activiteit	Gegevens
12-01-2016	Gesprek met Angelique Sanders en Hans Witt (Stichting 'Samenleven doe je zo')	Conceptversie onderzoeksopzet opgestuurd.
28-01-2016	Gesprek met Jackie van de Walle (scriptiebegeleider)	Aanpassen conceptversie onderzoeksopzet
11-02-2016	Gesprek met Jackie van de Walle (scriptiebegeleider). Overleg conceptversie onderzoeksvoorstel	Aanpassen van onderzoeksvoorstel. Bespreken onderzoeksvoorstel en interviewvragen.
19-02-2016	Inleveren thesisvoorstel	Onderzoeksvoorstel inleveren
23-02-2016	Vorbereidingsdag werkweek Suriname (Kandinsky College te Nijmegen)	
24-02-2016	Feedbackmoment met Jackie van de Walle (scriptiebegeleider)	Opsturen Angelique Sanders en Hans Witt (Stichting 'Samenleven doe je zo')
29-02-2016	Opsturen aangepast onderzoeksvoorstel inclusief feedback Angelique Sanders	
01-03-2016	Interview vier leerlingen Kandinsky College Nijmegen	Onderzoeksvragen opstellen, voorbereiden en uitwerken
03-03-2016	Feedbackmoment met Jackie van de Walle (scriptiebegeleider)	
04-03-2016	Interview vier leerlingen 't Venster College te Arnhem	Onderzoeksvragen opstellen, voorbereiden en uitwerken
07-03-2016- 18-03-2016	Werkweek in Suriname, Interviews afnemen met acht leerlingen en Surinaamse docent	Interviewvragen getranscribeerd hebben. Nieuwe interviewvragen opstellen.
28-03-2016	Herkansingsweek	een tentamen (kwantitatieve methoden)

04-04-2016	Toetsweek	Tentamen (Qualitative methods)
13-04-2016	Interviewvragen getranscribeerd	Deelvraag 1 en 2 afgemaakt
18-04-2016- 23-04-2016	Laatste interviewronde leerlingen Kandinsky College en 't Venster.	Interviewvragen voorbereiden. Uitwerken en transcriberen.
18-04-2016- 23-04-2016	Feedbackmoment Gesprek met stichting. Overleggen van interviews/resultaten	Deelvraag 1 en 2 uitwerken. Analyse af.
28-04-2016 – 07-05-2016	Studiereis Spanje	
09-05-2016- 13-05-2016	Interview directeur 't Venster, H. Witt.	Uitwerken interview, transcriberen. Uitwerken deelvraag 3 en 4
16-05-2016- 22-05-2016	Uitwerken conclusie.	
23-05-2016- 27-05-2016	Feedbackmoment	Alle deelvragen incl. conclusie
30-05-2016- 05-06-2016	Laatste aanpassingen	Opmaak, bronvermelding
09-06-2016	Inleveren conceptversie	Volledige scriptieversie inleveren
13-06-2016- 19-06-2016	Aanpassingen op basis van feedback	
20-06-2016	Laatste tentamens	
23-06-2016	1 ^e gelegenheid inleveren scriptie	Inleveren scriptie
08-07-2016	Uitslag beoordeling 1^e gelegenheid scriptie	
12-08-2016	Inleveren herkansing	Inleveren scriptie