

# Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit

*Rede,*

uitgesproken ter gelegenheid van de aanvaarding van het ambt  
van bijzonder hoogleraar op het vakgebied van  
'sociale en affectieve vorming van jeugdigen in de multiculturele samenleving'  
aan de Universiteit Utrecht vanwege de Stichting Het Haagsche Genootschap,  
op 20 februari 2006

door

Maykel Verkuyten

© 2006 Verkuyten, M.

Niets aan deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt, op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

European Research Centre on Migration and Ethnic  
Relations (ERCOMER),  
Faculteit Sociale Wetenschappen  
Universiteit Utrecht

Omslag: Ellen Chan, ERCOMER

ISBN-10: 90-9020510-1  
ISBN-13: 978-90-9020510-6

NUR: 130

*Mijnheer de Rector Magnificus,  
zeer gewaardeerde toehoorders,*

Bijna 25 jaar geleden publiceerden wij het verslag van een onderzoek naar sociaal-emotionele en identiteitsproblemen bij allochtone<sup>1</sup> jongeren uit een oude Rotterdamse stadswijk (Verkuyten e.a., 1984). Het onderzoek was opgezet door Wiebe de Jong en Kees Masson, twee pioniers van het Nederlandse minderhedenonderzoek. Aan de hand van dagboekjes, groepsgesprekken, interviews en observaties werd geprobeerd om zicht te krijgen op de belevingswereld van jongeren. Het was mijn taak om de gegevens te analyseren en het onderzoeksverslag te schrijven. De centrale vraagstelling van het onderzoek was of allochtone jongeren identiteitsproblemen hebben, waaruit die problemen bestaan en op welke wijze ze zich manifesteren. De achtergrond van deze vraagstelling lag in toenmalige beleidsnota's, rapporten en artikelen waarin veelvuldig werd verwezen naar identiteitsproblemen als verklaring voor ontwikkelingsachterstanden en emotionele problemen. Laat ik een voorbeeld geven. In het WRR-rapport getiteld 'Etnische minderheden' uit 1979 wordt het volgende gezegd:

'Het opgroeien in twee werelden met een verschillende sociale status, met afwijkende opvattingen, die weinig begrip voor elkaar hebben en soms zelfs vijandig tegenover elkaar staan, maar die beide een beroep doen op loyaliteit, plaatst deze generatie voor grote identiteitsproblemen; een zekere normloosheid kan daarvan het resultaat zijn' (p. XIV)

Dit citaat zal de meeste van u eigentijds in de oren klinken. Toentertijd werd voor deze problemen een oplossing gezocht in bijvoorbeeld Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur en in intercultureel onderwijs (zie Lucassen & Köbben, 1992). Volgens de Rotterdamse discussienota educatieve ideeën uit 1981 is dergelijk onderwijs nodig want:

'Als mensen elkaar op een gelijkwaardige manier ontmoeten dan zal dat moeten gebeuren vanuit een duidelijk bewustzijn van en trots zijn op de eigen identiteit' (p. 2)

Er is in de afgelopen 25 jaar heel wat veranderd. Het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur is afgeschaft en intercultureel onderwijs is, op enkele uitzonderingen na, weinig van de grond gekomen. Er is ook een duidelijke verschuiving opgetreden van aandacht voor problemen die allochtone jongeren hebben naar de sociale problemen die zij veroorzaken. In rapportages over minderheden gaat het met name om marginalisering, criminaliteit, schooluitval en gebrekkige integratie én over gevoelens van onveiligheid van autochtone Nederlanders.

Wat evenwel is gebleven is de verwijzing naar identiteit en identiteitsproblemen om de situatie van allochtone jongeren te beschrijven en allerlei problemen te verklaren. Het identiteitsbegrip heeft eerder aan populariteit gewonnen. Zo wordt in de recente nota Weerbaarheid en Integratiebeleid (19-8-2005) van de Minister van Vreemdelingenzaken en Integratie opgemerkt dat een gebrek aan weerbaarheid te maken heeft met de 'zoektocht van jongeren naar een identiteit waarin ze houvast en ook eigenwaarde kunnen vinden' (p. 17). En in de nota Radicalisme en Radicalisering van het Ministerie van Justitie (19-8-2005, p. 10) wordt zelfs gesteld dat twijfel of onvrede over de eigen identiteit een noodzakelijke voorwaarde is voor radicalisering.

Ondanks deze diagnose ligt de tijd van 'Integratie met behoud van eigen identiteit' als uitgangspunt van het Nederlandse minderhedenbeleid ver achter ons. Er wordt veeleer gesproken over de onwenselijkheid van dubbele nationaliteiten, over het gebrek aan binding met de samenleving, over sociale segregatie, over toenemende woede, frustratie en vervreemding, en over de noodzaak van tolerantie. Ook wordt er in zorgwekkende termen gesproken over een toenemend 'wij-zij' denken en versterkte negatieve gevoelens tussen groeperingen. Incidenten zoals tussen Lonsdale jongeren en groepjes allochtonen zijn hiervan een zichtbare uiting.<sup>2</sup> Er zijn beledigingen en scheldpartijen over en weer, er zijn subtiele en minder subtiele vormen van uitsluiting en er zijn openlijke vijandigheden tegen minderheden én tegen de Nederlandse samenleving. Maar er is bijvoorbeeld ook een toenemend aantal inter-etnische feesten en er zijn talloze initiatieven in buurten en op scholen om groepsrelaties te verbeteren (zie Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2005).

Door zowel politici, bestuurders, opvoeders en onderzoekers worden al deze zorgen en ontwikkelingen met groot gemak gekoppeld aan identiteit en

identiteitsproblemen. Identiteit is een modebegrip dat behalve veelvuldig, te pas en te onpas wordt gebruikt. Waar voorheen bijvoorbeeld werd gesproken van persoonlijkheid of karakter, of gewoon verveling en baldadigheid, wordt tegenwoordig identiteit gebruikt. Ik wil U vandaag niet vermoeien met een uitvoerige uiteenzetting over de analytische haken en ogen en de beleidsmatige en opvoedkundige aanknopingspunten die het identiteitsbegrip met zich meebrengt. Daarover heb ik in het verleden al genoeg gezegd. Maar ik kan er ook niet omheen dat etnische, culturele en religieuze verschillen centrale dimensies zijn in onze hedendaagse samenleving en daarmee voor de sociale en affectieve vorming van jongeren. Deze dimensies structureren op allerlei manieren het dagelijkse leven en brengen groepsidentificaties met zich mee.

Theoretisch kunnen identiteitsprocessen op verschillende manieren worden bekeken (zie Verkuyten, 2005a). Zo zijn er benaderingen die de nadruk leggen op het belang van etnische socialisatie in bijvoorbeeld gezin en familie voor de vorming van een stabiele en gezonde etnische identiteit. In Nederland is er betrekkelijk weinig onderzoek naar etnische socialisatie, maar er is Engelstalige onderzoeksliteratuur (bijv. Caughy e.a., 2002; Knight, e.a., 1993; Thornton, e.a., 1990).<sup>3</sup> In dit type onderzoek gaat de aandacht uit naar de etnische identiteitsontwikkeling van het individuele kind.<sup>4</sup> Dergelijk onderzoek is ontegenzeggelijk belangrijk en ik heb hieraan in het verleden een bijdrage proberen te leveren. Maar ik wil vandaag met u die weg niet bewandelen. De nadruk op het individuele kind en op ontwikkelingsuitkomsten zoals internaliserings- en externaliseringsproblemen, gebeurt al veelvuldig. En disfunctionerende kinderen, jongeren en gezinnen zijn gelukkig nog altijd de uitzondering. Bovendien leidt de nadruk op het individuele kind gemakkelijk tot een psychologisering van sociale verschijnselen waarbij kinderen en ouders al te snel en te eenzijdig persoonlijk verantwoordelijk worden gehouden voor de complexe sociale en economische condities die hun leven beïnvloeden en soms bepalen.<sup>5</sup>

Andere benaderingen concentreren zich veel minder op de individuele identiteitsontwikkeling en meer op de wijze waarop groepsgrenzen sociaal worden afgebakend en de omstandigheden waaronder jongeren zich in meerdere of mindere mate met de eigen etnische groepering identificeren en zich al dan niet

afkeren van de omringende samenleving. Groepsidentificatie is belangrijk want het verschaft richtsnoeren voor het denken en handelen (zie Brubaker & Cooper, 2000: Foote, 1951). Identificatie met een jeugdcultuur betekent dat de bijbehorende opvattingen, normen en gedragingen voor je zelf leidraad worden en identificatie met fanatieke gelovigen betekent dat je hun fanatieke zekerheden overneemt. Menselijke sympathie is ook niet onbeperkt en als het al gegeven wordt, komt de groepering waarmee men zich identificeert meestal eerst. Bovendien brengen groepsidentificaties de mogelijkheid van groepstegenstellingen en conflicten met zich mee.

Er is dus alle aanleiding om nader zicht te krijgen op de achtergronden en condities van groepsidentificaties onder jongeren. Dit is wat ik in het vervolg van deze rede wil doen. In aanvulling op de overheersende aandacht voor ontwikkelingsuitkomsten wil ik een pleidooi houden voor de bestudering van intergroepsverhoudingen. Hiermee bouw ik voort op het maatschappelijk opvoedingsperspectief van mijn voorganger Micha de Winter.<sup>6</sup>

Ik zal eerst ingaan op het bijzondere van sociale identiteiten en ik beloof u dat dit kort zal zijn. Daarna zal ik iets zeggen over de motivationele achtergronden van groepsidentificaties. Vervolgens komt de vraag naar de omstandigheden en condities die dergelijke identificaties bevorderen dan wel belemmeren aan bod. Tenslotte zal ik ingaan op de consequenties van groepsidentificaties en manieren om tegenstellingen en conflicten aan te pakken, met name door het bevorderen van tolerantie.

## **Sociale identiteiten**

Eén van de centrale vragen die kinderen en jongeren zich stellen is die naar hun plaats in de sociale wereld. Al op jonge leeftijd leren kinderen dat er verschillen zijn tussen mensen en zijn ze zelf actief betrokken bij het construeren van voor hen relevante verschillen. Sociale differentiatie treedt vroeg op onder kinderen. De kenmerken en dimensies die gebruikt worden voor het aangeven van verschillen zijn talrijk en kunnen verwijzen naar persoonlijke voorkeuren, interesses, bezittingen en gedragingen, maar ook naar leeftijd, sekse, etniciteit en religie.

Deze laatste kenmerken zijn in zoverre bijzonder dat ze verwijzen naar gangbare indelingen die mensen sociaal gezien plaatsen of lokaliseren. Het gaat daarbij niet om wat iemand als uniek individu onderscheidt van andere individuen, maar juist om wat met anderen wordt gedeeld. Het gaat om categorieën van mensen. Door lidmaatschappen worden mensen sociaal gezien geplaatst, onderscheiden van anderen die dat kenmerk niet bezitten en samengevoegd met hen die dat kenmerk delen. Hierdoor wordt aangegeven wat iemand wel is - bijvoorbeeld een jongen, een scholier, een Turk of een Moslim - maar ook wat hij of zij niet is, bijvoorbeeld geen meisje, student, Marokkaan of Christen.

Deze diversiteit roept voor kinderen en jongeren twee centrale vragen op. Ten eerste de vraag waar je zelf bij hoort en wat dat betekent. Sociale identiteiten gaan over herkenbaarheid door anderen en zijn daarmee altijd publieke gegevens. Tegelijkertijd hebben ze een pregnante psychologische betekenis. Hoe mensen zichzelf zien en beleven hangt in sterke mate af van hoe ze sociaal gezien worden geplaatst. Maar dit is geen een-op-een relatie. De persoonlijke interpretatie en beleving kan verschillen van datgene wat sociaal wordt gedefinieerd en jongeren kunnen zich in meerdere of mindere mate identificeren met de groepering waartoe ze behoren.

De tweede vraag die diversiteit oproept is hoe je hiermee kunt en moet omgaan. Sociale identiteiten berusten op het maken van onderscheid en krijgen meestal pas relevantie in contact met anderen. Het maken van onderscheid is echter niet hetzelfde als het formuleren van tegenstellingen, net zoals het wij én zij denken (integratie) niet hetzelfde is als het denken in termen van wij óf zij (assimilatie). Groepsverschillen en groepsverhoudingen kunnen op allerlei manieren vorm krijgen, gaande van een wederzijdse acceptatie en erkenning tot superioriteitsdenken en sociale uitsluiting. Onderscheid maken is op zich geen probleem, discriminatie des te meer.

Kinderen proberen te begrijpen hoe de sociale wereld in elkaar zit en wat hun eigen plaats en positie daarin is. Bij de sociale identiteitsvraag 'wat ben ik, of waar is mijn plaats' spelen drie thema's een rol die aansluiten bij drie centrale menselijke behoeften. De eerste is die naar de betekenissen van sociale indelingen en de daarmee gepaard gaande behoefte aan ordening en houvast. De tweede

betreft het zoeken naar affectieve bindingen met de sociale omgeving en het gevoel van verbondenheid dat daarbij kan ontstaan. Ten derde is er het streven naar sociale erkenning en waardering dat kan resulteren in een positieve identiteitsbeleving, maar dat ook gemakkelijk tot tegenstellingen kan leiden. Ik wil deze drie thema's achtereenvolgens kort bespreken.

## **Betekenisgeving**

Ten eerste betekenisgeving. Sociale identiteiten fungeren als oriëntatiesystemen en morele referentiekaders die ordening en houvast geven. Zo geeft het verhaal over wie 'wij' als groepering zijn, waar 'wij' voor staan en waar 'wij' vandaan komen een verklaring en duiding van de eigen positie in tijd en ruimte. Daarmee krijgt het eigen bestaan een meer algemene en morele betekenis en bedoeling die het eigenbelang en het hier en nu overstijgen. Daarnaast geven sociale identiteiten houvast in het alledaagse leven omdat ze aangeven wat er van je verwacht wordt en wat je van anderen kunt verwachten. Groepsopvattingen, ideeën, normen en waarden, worden richtinggevend op het moment dat men zichzelf en anderen in groepstermen definieert.

Maar een dergelijk alledaags en moreel houvast veronderstelt een set van duidelijk betekenissen. En dat lijkt in toenemende mate iets van het verleden. Onzekerheid en verwarring hebben de plaats ingenomen van duidelijkheid en eenduidigheid. Wat betekent het om in Nederland een Molukker te zijn, of een Chinees, of een Surinamer of een autochtone Nederlander? Hoe ver kun je gaan om toch nog Moslim te zijn in een westers land? De veelheid aan mogelijke, soms tegenstrijdige antwoorden maakt het leven wellicht spannend en uitdagend, maar zeker niet eenvoudig en overzichtelijk. De verwarring en onzekerheid van niet te weten wat je plaats is en wat die betekent, is moeilijk. Lang niet iedereen is in staat om op eigen kompas te varen, met name jongeren niet. De zoektocht naar houvast is groot en kan inderdaad uitmonden in een zekere normloosheid, maar ook in een krampachtig vastklampen aan strikte leerstellingen en regels of extreem politieke opvattingen. In het fanatieke geloof en in de retoriek van 'bloed en bodem' kunnen jongeren de gezochte waarheid en morele zekerheid vinden. En

met behulp van internet kan een gevaarlijk spel met radicale, zelf geconstrueerde identiteiten worden gespeeld.

Er kunnen ook minder ernstige gevolgen zijn. In een onderzoek onder jongeren met een Surinaamse achtergrond hebben Peary Brug en ik vastgesteld dat onzekerheid en verwarring over de eigen etnische identiteit samengaat met een grotere gevoeligheid voor discriminatie en racisme, een sterkere afwijzing van Nederland en een nadruk op de eigen etnisch-culturele achtergrond (Verkuyten & Brug, 2002). Hetzelfde hebben wij geconstateerd onder jongeren van Turkse en Marokkaanse komaf. Naarmate gevoelens van onzekerheid toenemen blijkt de oriëntatie op de eigen groepering sterker te zijn. Datgene wat traditioneel belangrijk en waardevol wordt geacht vormt een bruikbaar referentiekader voor oordelen en gevoelens. De mogelijke keerzijde is dat een open houding naar anderen ontbreekt of onmogelijk wordt.

Een dergelijke houding zou meer typerend zijn voor jongeren met een zogenaamde duale of hybride identiteit. In de onderzoeksliteratuur zijn duale identiteiten lange tijd als inherent problematisch gezien, terwijl er de laatste jaren een tendens is om dergelijke identiteiten te verheerlijken en als een verrijking voor te stellen (zie Shih & Sanchez, 2005). De aandacht is geleidelijk verschoven van de problemen inherent aan het 'leven *tussen* twee culturen' naar de meerwaarde van het 'leven *met of in* twee culturen'. Degenen die culturele vermenging en hybriditeit aanprijzen hebben evenwel de neiging om te vergeten dat hiervoor zowel individuele als sociale condities vereist zijn (Verkuyten, 2005a). Je kunt je westerling én Moslim voelen maar momenteel is het psychologisch en publiekelijk gezien niet gemakkelijk om beide met elkaar in overeenstemming te brengen. En je kunt je Marokkaan én Nederlander voelen maar de samenleving kan je Marokkaanse achtergrond afdoen als onderdrukkend en achterlijk terwijl er in eigen kring de angst bestaat voor vernederlandsing.<sup>7</sup>

### **Affectieve bindingen**

Dit brengt mij bij het tweede thema, dat van affectieve bindingen. De antropoloog Goldschmidt (2006) spreekt van 'affect hunger' om aan te geven dat het verlangen naar dergelijke bindingen net zo sterk is als een gevulde maag (zie Baumister &

Leary, 1995). Het streven naar affectieve bindingen vormt de psychologische basis voor sociale contacten en betrokkenheid bij anderen en de leefomgeving. Het streven is gericht op de buitenwereld en bindt mensen subjectief aan datgene wat hen omringt. Mensen willen zich aan iets of iemand verbinden, willen zich thuisvoelen in hun leefwereld. Als dit lukt is de omgeving gevoelsmatig deel van jezelf en voel je je opgenomen en verbonden. Als het niet of onvoldoende lukt, zijn vervreemdingsverschijnselen en gevoelens van 'er niet bij te horen' het gevolg.

Affectieve bindingen zijn er in allerlei vormen en op allerlei terreinen. Vooral natuurlijk met ouders, gezinsleden, familie en vrienden. Maar ook bijvoorbeeld met de fysiek-ruimtelijke omgeving die mensen zich eigen kunnen maken, als een deel van henzelf kunnen beschouwen, waar ze zich betrokken en verantwoordelijk voor kunnen voelen en waar ze met heimwee naar verlangen als ze wegtrekken.

Gevoelens van eenheid en verbondenheid doen zich ook voor met collectiviteiten zoals etnisch-culturele en religieuze groeperingen. Als mensen zich met dergelijke groeperingen identificeren komen deze gevoelens vanzelf naar voren: de vertrouwde nestwarmte van de eigen gemeenschap, de geborgenheid van ergens deel van uit te maken, en de er mee gepaard gaande aanspraak op loyaliteit en solidariteit. Dit is een belangrijke reden waarom de primaire oriëntatie van kinderen en jongeren op de eigen etnische groepering is (Cameron e.a., 2001; Yzerbyt e.a., 2000). Het is hier waar van jongs af aan warmte en steun wordt gevonden. De eigen groepering met de specifieke cultuur, traditie en religie vormt veelal een belangrijk bindingskader wat een gevoel van geborgenheid en verbondenheid met zich meebrengt. Dit is vooral zo voor minderheidsgroepen. Onderzoek laat duidelijk zien dat gevoelens van etnische verbondenheid en vereenzelviging sterker zijn onder bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse jongeren dan onder autochtone leeftijdsgenoten (zie Verkuyten, 2005a). Deze gevoelens worden daarbij altijd opgeroepen door concrete voorwerpen, gebeurtenissen en handelingen die de eigen gemeenschap of identiteit belichamen. Symbolen en rituelen spelen hier een belangrijke rol.

## Sociale erkenning

Ten derde is er het streven naar sociale erkenning en waardering. Het besef van of de zoektocht naar je eigen plaats in de sociale wereld gaat altijd gepaard met de vraag of je door anderen wordt erkend en gewaardeerd. Deze vraag heeft de neiging om zich bij de lichtste twijfel of provocatie op de voorgrond te dringen. De gevoeligheden zijn hier groot. Onder jongeren is dit te zien aan de toenemende nadruk op (het recht op) respect en aan de tijd en energie die gaat zitten in het verkrijgen, handhaven of herstellen van de gewenste erkenning (bijv. Anderson, 1999; Kleijer e.a., 2004). Iedereen heeft de behoefte om sociaal gezien mee te tellen en gewaardeerd te worden. Niet alleen om wie je bent als individu, maar ook om wat je bent als lid van een groepering. Dat is zeker zo wanneer die groepering erg belangrijk is voor hoe je jezelf ziet, zoals bij etnische en religieuze groepen vaak het geval is.

Als aan de behoefte aan erkenning wordt tegemoet gekomen draagt dit bij aan een positieve identiteitsbeleving. Anders ligt het wanneer je sociaal gezien een negatief etiket krijgt opgeplakt en op grond daarvan wordt bejegend. Daarbij hoeven jongeren die stigmatisering niet persoonlijk mee te maken of te ervaren. Negatieve oordelen over de eigen groepering of groepsleden worden dankzij groepsidentificatie opgevat als een persoonlijke kwestie. De vraag is wat er met je gebeurt als je hoort dat je uit een achterlijke cultuur komt, als datgene waarin je gelooft bespot en gekleineerd wordt, als je het gevoel hebt dat je een tweederangs burger bent, als je onder het mom van integratie bloot staat aan assimilatie dwang, als je in je directe omgeving geconfronteerd wordt met openlijke minachting en uitsluiting?

In een groot landelijk onderzoek onder meer dan 3500 basisschoolleerlingen van groep 7 en 8 hebben Jochem Thijs en ik vastgesteld dat Turkse, Marokkaanse en Surinaamse kinderen beduidend meer slachtoffer zijn van schelden, pesten en uitsluiting op basis van hun etnische achtergrond dan autochtone kinderen (Verkuyten & Thijs, 2002). Zo bleek maar liefst 1 op de 3 allochtone kinderen hiermee ervaringen te hebben. De gevolgen van dergelijke ervaringen blijken tweeledig te zijn. Enerzijds leiden ze tot een lagere eigenwaarde en kunnen ze het onderwijsleerproces verstoren (Steele, 1997; Verkuyten & Thijs, 2004, 2006). Anderzijds laat onderzoek duidelijk zien dat het aanzet tot een sterkere oriëntatie op de eigen etnisch-culturele of

religieuze groepering en een zich afzetten tegen de omringende samenleving die de groepsidentiteit bedreigt (Branscombe e.a., 1999; Vedder & Van de Vijver, 2003; Verkuyten, 2006a).

Wie zich uitgesloten, geminacht of vernederd voelt trekt zich sneller terug in eigen kring en neemt gemakkelijker afstand van de omringende samenleving. Daarbij worden juist die kenmerken benadrukt waarop men de eigen groepering superieur acht, zoals saamhorigheid, gehoorzaamheid, zuiverheid, en traditie. Deze kenmerken bieden ankerpunten voor een positieve etnische of religieuze identiteit. En als Marokkaanse jongens als gevaarlijk, agressief en crimineel worden bestempeld dan wordt juist dit in taal en lichaamshouding benadrukt en uitgedragen. De sociale uitsluiting leidt daarmee tot zelfuitsluiting en een nadruk op het slachtofferschap. Het idee van eigen verantwoordelijkheid en zelfbepaling wordt ingeruild voor afhankelijkheid en overgevoeligheid.<sup>8</sup>

Een geheel andere reactie op stigmatisering is om juist afstand te nemen van je groepering en je zo goed mogelijk aan te passen aan de meerderheid; om zoveel mogelijk je eigen etnisch-culturele achtergrond te vergeten of te beperken tot folklore in de privé sfeer. Deze strategie van assimilatie kan persoonlijk voordeel opleveren, maar blijkt ook een vragen om moeilijkheden te zijn (zie Berry e.a., 2006; Vedder & Van de Vijver, 2003). De acceptatie van de meerderheidsgroep is meestal niet volledig of voorwaardelijk. Bovendien liggen verwijten en beschuldigingen uit eigen etnische kring voor de hand waardoor vriendschappen en waardevolle groepsbindingen verloren gaan. Je komt er alleen voor te staan en het is niet ongebruikelijk dat mensen zich ontheemd, eenzaam en onzeker voelen. Bij de meerderheidsgroep voel je je niet echt op je gemak of echt geaccepteerd en de steun, warmte en houvast van je oorspronkelijke groepering is niet meer vanzelfsprekend of zelfs afwezig. Het resulterende dilemma is al in 1943 beschreven door Irvin Child bij zijn onderzoek onder tweede generatie Italiaans-Amerikanen. Het is ook een goed voorbeeld van hoe de drie genoemde strevingen van betekenisgeving, binding en erkenning op gespannen voet met elkaar kunnen staan.

Maar deze strevingen kunnen en zullen elkaar in veel gevallen juist aanvullen en versterken. Een sterke nationale, etnische of religieuze identiteit geeft zekerheid en houvast, geeft warmte en verbondenheid en ook het trotse gevoel van iets voor te

stellen. Dit alles voedt een zelfbewuste en zelfverzekerde houding. Maar het kan ook uitgroeien tot een enkelvoudig wereldbeeld, een gevoel van cultureel of religieus verankerde morele superioriteit, en in handelingen en acties die de eigen nationale, culturele of religieuze zuiverheid moeten beschermen.

### **Groepsidentificatie en sociale context**

De rol van stigmatisering maakt duidelijk dat groepsidentificaties zich niet afspelen in een sociaal vacuüm. De wijze waarop jongeren zich opstellen in de samenleving en oriënteren op hun etnische of religieuze groepering hangt in belangrijke mate samen met de maatschappelijke omstandigheden en bestaande groepsverhoudingen. Zo hebben wij vastgesteld dat zowel allochtone en autochtone jongeren zich in de periode 2001 tot 2004 sterker zijn gaan identificeren met hun eigen etnische groepering (Verkuyten & Zaremba, 2005). Veranderingen in het politieke en maatschappelijke klimaat laten jongeren niet onberoerd en dwingen hen tot een nadere positiebepaling.

In een ander onderzoek onder Turkse en autochtone jongeren blijkt dat waargenomen maatschappelijke omstandigheden en groepsverhoudingen een aanzienlijk deel van de statistische verschillen in groepsidentificaties verklaren (Verkuyten & Reijerse, 2006). Turkse jongeren die bijvoorbeeld de groepsgrens tussen autochtonen en allochtonen als relatief open of doorlaatbaar zien en die de bestaande groepsverhoudingen als rechtvaardig beoordelen, vertonen een relatief lage Turkse identificatie en een sterkere oriëntatie op Nederland. Bij autochtone jongeren is er onder deze condities echter sprake van meer negatieve gevoelens en afwijzende reacties tegenover etnische minderheden. Voor hen passen dergelijke gevoelens en reacties bij een verhaal waarin de dominante maatschappelijke positie van autochtone Nederlanders gerechtvaardigd is en culturele diversiteit de sociale cohesie bedreigt.<sup>9</sup>

Processen van groepsidentificatie moeten begrepen worden in hun alledaagse en maatschappelijke context waarin verschillen en overeenkomsten worden uitgedragen en ter discussie gesteld (Reicher, 2004; Tajfel & Turner, 1986). De

belangrijke vraag is juist wanneer, of de omstandigheden waaronder, jongeren zichzelf en anderen in etnische, religieuze of culturele termen zien en beoordelen en zich meer of minder met deze groeperingen identificeren. Er zitten vele kanten aan deze vraag en een antwoord kan in allerlei richtingen en op verschillende niveaus worden gezocht, zoals op het niveau van alledaagse contacten waarin jongeren het spel met sociale identiteiten spelen in termen van authenticiteit, liminaliteit en in- en uitsluiting. Onderzoek op dit niveau geeft zicht op de uiteenlopende en creatieve manieren waarop jongeren hun positie, zichzelf en elkaar van betekenis voorzien. Daarmee ontstaat er ook zicht op het relatieve belang van bijvoorbeeld etniciteit en op de vraag wanneer en hoe etniciteit, of juist andere indelingscriteria, een rol spelen in onderlinge relaties.

In ons eigen onderzoek hebben wij alledaagse interacties op een multi-etnische school voor voortgezet onderwijs bestudeerd (Verkuyten, 1999) en ook de wijze waarop kinderen onderling het aangaan of afwijzen van inter-etnische vriendschappen interpreteren en rechtvaardigen (Verkuyten & Steenhuis, 2005). Verder zijn we in verschillende onderzoeken nagegaan wanneer kinderen etnisch-culturele kenmerken gebruiken bij het oordelen over en indelen van leeftijdsgenoten (zie Verkuyten & Thijs, 2000). Andere onderzoekers hebben zich met vergelijkbare vragen beziggehouden (zie Connolly, 1998; Paulle, 2005; Ruble e.a., 2004), maar het aantal studies is beperkt. Zeker in vergelijking met al het werk naar de psychologische ontwikkeling van kinderen en jongeren en het onderzoek naar wederzijdse beeldvorming en vooroordelen. Er is veel te weinig systematisch zicht op wat er zich daadwerkelijk afspeelt in het dagelijkse leven, op de wijze waarop jongeren sociale indelingen maken en rechtvaardigen of juist doorbreken en problematiseren. En er is veel te weinig systematisch zicht op de wijze waarop maatschappelijk gangbare interpretaties en verklaringen gebruikt of vermeden worden, en hoe verschillen tot tegenstellingen en conflicten kunnen uitgroeien of juist als uitdagend en stimulerend worden gezien.

Om adequaat te kunnen inspelen op vragen en problemen van en tussen kinderen en jongeren is het nodig om hun eigen leefwereld serieus te nemen en het dagelijkse leven zelf te bestuderen (Corsaro, 2005). Hierbij gaat de aandacht niet uit naar de gevoelens en denkbeelden van individuele kinderen of jongeren, maar naar verhoudingen, relaties en praktijken. Naar bijvoorbeeld manieren van grens-

markeringen, toegangsrituelen in peer groepen, de wijze waarop wederzijds vertrouwen wordt opgebouwd en conflicten worden opgelost, de strategieën die jongeren gebruiken om de dagelijkse gang van zaken op school en de autoriteit van leerkrachten te ondermijnen (Paulle, 2006; Verkuyten, 2002).

Dergelijk onderzoek is ook van belang om te ontsnappen aan schematische en eenvoudige voorstellingen zoals ‘autochtonen die de macht hebben’ en ‘allochtonen die ondergeschikt zijn’. Op landelijk niveau is dit idee van asymmetrische machtsrelatie bruikbaar en adequaat, maar in tal van lokale situaties is dit niet of nauwelijks het geval (Verkuyten, 1999). In dit schema liggen posities bij voorbaat vast, waarmee het zicht wordt ontnomen op de uiteenlopende manieren waarop machtsverhoudingen in lokale situaties zoals scholen en buurten vorm krijgen. Onderzoek laat ook zien dat dit schema niet aansluit bij de dagelijkse ervaring van veel jongeren omdat racistische opmerkingen en discriminerende praktijken ook onder allochtone groeperingen voorkomen en zich tegen autochtonen kunnen richten (Leeman, 1994; Verkuyten, 1999).

### **Intergroepsrelaties**

Etnisch-culturele en religieuze diversiteit roept voor kinderen en jongeren de vraag op waar ze zelf bijhoren. Ik ben hier in het voorgaande op ingegaan. De tweede vraag waar kinderen en jongeren zich voor gesteld zien is hoe ze met die diversiteit moeten omgaan. Groepsbindingen kunnen leiden tot groepstegenstellingen en conflicten. Dit is echter geenszins noodzakelijk. Ten onrechte wordt veelal gedacht dat de vanzelfsprekende oriëntatie op de eigen etnische of religieuze groepering de keerzijde is van een afwijzing van anderen. Onderscheid maken is echter iets anders dan tegenstellingen formuleren en een voorkeur voor de eigen etnische of culturele groep is niet hetzelfde als een afkeer van anderen. Daadwerkelijke tegenstellingen en conflicten komen voor, maar evenzo zijn er vele voorbeelden waarin een *modus vivendi* wordt gevonden en gemeenschappelijkheden en overeenkomsten centraal staan. Het is steeds de vraag onder welke condities het een of het ander zich voordoet.

Ook deze vraag kent vele facetten en laat zich niet gemakkelijk beantwoorden. Allerlei factoren op verschillende niveaus spelen in samenhang met elkaar een rol. Zo lanceerde Allport in 1954 het voor de hand liggende idee dat sociale contacten tot positieve groepsrelaties leidt. Onbekend maakt immers onbemind. In ons landelijke onderzoek hebben wij bijvoorbeeld geconstateerd dat autochtone kinderen een positievere houding hebben tegenover allochtone klasgenoten in relatief 'zwarte' scholen waar meer mogelijkheden voor interetnische contacten zijn dan in 'witte' scholen (Verkuyten & Thijs, 2000, 2002). Allport was zich echter bewust van het feit dat contact op zich helemaal niet positief hoeft uit werken, maar bijvoorbeeld ook bestaande stereotypen kan bevestigen en versterken. In ons onderzoek vonden wij ook dat allochtone kinderen in relatief 'witte' scholen meer slachtoffer zijn van etnisch schelden en uitsluiting. Allport heeft condities geformuleerd waaraan contact moet voldoen wil het positieve effecten hebben, zoals institutionele ondersteuning, status gelijkheid en vrijwilligheid. Latere onderzoekers hebben hier allerlei andere voorwaarden aan toegevoegd, zoals groepsidentificatie (zie Pettigrew, 1998). In ons onderzoek bleek er bij autochtone kinderen in 'zwarte' klassen en bij allochtone kinderen in 'witte' klassen een duidelijke samenhang te bestaan tussen groepsidentificatie en groepsevaluaties. In een numerieke minderheidspositie maken kinderen die hun etnische identiteit belangrijk vinden een sterker onderscheid ten gunste van de eigen groepering.

Het bevorderen van positieve sociale contacten is in principe een bruikbare ingang om intergroepsrelaties onder kinderen en jongeren te verbeteren (zie bijv. Liebkind & McAlister, 1999; Pettigrew & Tropp, 2000). Contact kan er met name voor zorgen dat de exclusieve nadruk op één bepaalde identiteit wordt doorbroken. Door contact kan er van elkaar een gedifferentieerder beeld ontstaan waarin niet alleen ruimte is voor individuele verschillen, maar ook voor andere sociale identiteiten. Kinderen en jongeren maken altijd deel uit van meerdere groeperingen en dit maakt het mogelijk om bijvoorbeeld etnische of culturele indelingen te doorkruisen en te relativeren. De mate waarin dit gebeurt hangt mede af van lokale en maatschappelijke omstandigheden waarin bijvoorbeeld de betekenis en het belang van etnische en culturele verschillen eenzijdig wordt belicht en uitvergroot of juist wordt genuanceerd en in perspectief geplaatst.

Sociale contacten blijken ook eerder positief uit te werken als ze gepaard gaan met een gemeenschappelijke of overkoepelende categorisering (Gaertner e.a., 1993; Hornsey & Hogg, 2000). Negatieve houdingen en gedragingen kunnen worden tegengegaan door een wij-gevoel te bevorderen. Het is dan ook begrijpelijk dat bijvoorbeeld de gemeente Amsterdam subsidie heeft gegeven aan projecten in het kader van 'wij-Amsterdammers' en dat ieder van de zeven normen van de recent (Januari, 2006) voorgestelde Rotterdamse burgerschapscode begint met de woorden 'wij Rotterdammers'. Een gedeelde identiteit verschaft een gemeenschappelijk oriëntatiepunt en moreel referentiekader met de daarbij horende gevoelens van betrokkenheid en verantwoordelijkheid. Afhankelijkheidsverhoudingen zijn dan ingebed in een gemeenschap en worden ondersteund door een gemeenschapszin.

Onderzoek onder kinderen en jongeren heeft laten zien dat etnische verschillen naar de achtergrond kunnen verdwijnen wanneer er een gezamenlijk belang, gedeelde interesse of gezamenlijke activiteit ontstaat (bijv. Houlette e.a., 2004; Van Niekerk, 1990; Verkuyten e.a., 1995). Onderzoek heeft ook laten zien dat een wij-gevoel op het niveau van de school allerlei positieve effecten heeft (zie Osborne, 2004) en dat een gemeenschappelijke identificatie met de buurt of wijk groepstegenstellingen kan tegengaan (bijv. Back, 1996; Hewitt, 1986). In dit verband wordt er ook veel verwacht van een hernieuwde nadruk op de Nederlandse identiteit. Ik ben daar veel minder positief over, tenminste in de vorm waarin dit nu gebeurt (Verkuyten, 2006b). De toenemende aandacht voor 'ons' verleden en 'onze' typische volksaard leidt vooral tot een etnisering van de Nederlandse identiteit die steeds minder ruimte biedt aan nieuwkomers om zich Nederlander te voelen.<sup>10</sup> Een verhaal van Nederland waarin nauwelijks plaats is voor etnische minderheden heeft voor de meeste allochtone jongeren geen zeggingskracht en is moeilijk te verenigen met de feitelijke diversiteit en het ideaal van een samenleving waarin iedereen zich thuis voelt.

Naast het relativeren en overkoepelen van groepsindelingen kan ook worden geprobeerd om aan te sluiten bij bestaande etnisch-culturele verschillen en om diversiteit op een positieve manier te benaderen. Hierbij gaat het met name om pogingen zoals in voorlichtingcampagnes en intercultureel onderwijs om vooroordelen tegen te gaan en de waarde en eigenheid van iedere groepering positief

te benadrukken. In ons onderzoek onder zowel kinderen als jongeren hebben wij de effecten van intercultureel onderwijs en het ideaal van multiculturalisme onderzocht (Verkuyten & Thijs, 2000; Verkuyten, 2005b). Intercultureel onderwijs blijkt bij zowel allochtone als autochtone basisschoolleerlingen te leiden tot een gunstiger oordeel over andere etnische groepen en bij allochtone leerlingen ook tot een positievere houding tegenover de eigen etnische identiteit. En het ideaal van multiculturalisme blijkt bij autochtone jongeren te leiden tot een meer accepterende houding tegenover etnische minderheden en bij Turkse jongeren tot een positiever gevoel over de eigen Turkse groepering.

Er zijn echter ook schaduwkanten aan deze aandacht voor etnisch-culturele eigenheid en positief gewaardeerde verschillen. Zo blijkt het achterliggende groepsdenken tot meer stereotypering te leiden (Wolsko, e.a., 2000). Het is niet gemakkelijk om in intercultureel onderwijs te ontsnappen aan stereotypen waarbij culturen eenvoudig en ten onrechte aan etnische groeperingen worden gekoppeld en het cultureel anders zijn wordt benadrukt en uitvergroot. En een eenzijdige nadruk op positief gewaardeerde verschillen kan ook leiden tot een tamelijk vrijblijvende norm van respect hebben voor elkaar dat kan uitmonden in onverschilligheid en sociale segregatie. Bovendien is de inzet van dergelijke initiatieven veelal hoog: het gaat om het tegengaan of veranderen van vooroordelen tot en met het omarmen en vieren van het culturele verschil.

Ik denk dat een of andere vorm van intercultureel onderwijs, onder deze of een andere benaming, belangrijk en nuttig is (zie ook Zirkel & Cantor, 2004). Er is alle reden om verder en kritisch over de inhoud en implementatie van dit onderwijs na te denken en hier onderzoek naar te doen.<sup>11</sup> Maar ik ben ook van mening dat de lat niet te hoog moet worden gelegd en dat het beter is om tolerantie voorop te stellen (vgl. De Jong, 1986).

## **Tolerantie**

Tolerantie wordt soms gezien als het tegenovergestelde van vooroordeel of zelfs als het positief omarmen van diversiteit (Robinson e.a., 2001). Het gaat mij echter om tolerantie als het tegenovergestelde van discriminatie. Tolerantie in de zin van

iemand iets toestaan of dulden dat je eigenlijk afwijst of waar je het niet mee eens bent, of tegenover wie je juist vooroordelen hebt. Voorop staat dat eenieder het recht wordt gegund om zijn of haar leven in te richten naar eigen goeddunken. Tolerantie is daarmee een dam tegen discriminatie en uitsluiting en een voorwaarde voor burgerschap en democratie (Sullivan & Transue, 1999). Het is het laagste niveau van vreedzame co-existentie van mensen en groepen. Maar juist omdat het minimaal is, is het ook cruciaal. Tolerantie is de eerste stap richting samen leven, of de laatste barrière tegen uitsluiting en conflict. Die eerste stap moet in opvoeding en onderwijs niet worden overgeslagen door de aandacht direct te richten op vooroordelen en negatieve gevoelens. De nieuwe wettelijke regeling dat scholen actief moeten bijdragen aan integratieprocessen, bijvoorbeeld door het geven van lessen ‘burgerschap’, lijkt bij deze gedachte aan te sluiten.

Tolerantie is echter verre van gemakkelijk te leren. Het gaat immers niet om onbeduidende verschillen maar om belangrijke zaken waar je eigenlijk op tegen bent, die je niet ziet zitten, maar die je desalniettemin duldt. Het gaat om het niet-discrimineren, -afwijzen of -uitsluiten terwijl je daartoe wel geneigd en in staat bent. Tolerantie vereist dus zelfcontrole. Niet omdat je bang bent, maar omdat je diversiteit, gelijkheid en sociale samenhang op zich van belang acht (Vogt, 1997).

Tolerantie is ook moeilijk te leren omdat er altijd grenzen zijn. Lang niet alles kan en moet getolereerd worden. Tolerantie is niet hetzelfde als relativisme en moet ook geen excuus zijn om dingen op zijn beloop te laten. Er zijn basiswaarden en principes die een samenleving stutten en dragen. Zo mag de eigen vrijheid niet ten koste gaan van die van een ander en brengt het recht op bijvoorbeeld godsdienstvrijheid de plicht met zich mee om dat recht ook voor anderen te erkennen en te respecteren. Voor opvoeding en onderwijs betekent dit dat jongeren niet alleen moeten leren wat *wel* maar ook wat juist *niet* getolereerd moet worden en *waarom*. Hoe trek je op een verantwoorde en onderbouwde manier een grens tussen wat getolereerd moet worden en wat niet? Dit is geen gemakkelijke vraag en het is ook verre van duidelijk hoe dit het beste kan worden onderwezen.<sup>12</sup>

Het empirische onderzoek naar de ontwikkeling van tolerantie is beperkt.<sup>13</sup> Er zijn enkele onderzoekers die zich met politieke tolerantie hebben bezig

gehouden, zoals vrijheid van meningsuiting, van demonstratie en politieke participatie (Avery, 1989; Phalet & Güngör, 2004; Vollebergh, 1991). Anderen richten zich op tolerantie ten aanzien van handelingen die een meer privé karakter hebben, zoals homoseksualiteit, abortus en opvoedingspraktijken (bijv. Wainryb et al., 1998, 2001). De resultaten van deze onderzoeken zijn niet eenduidig. Zo worden leeftijdsverschillen die door de een worden gevonden (Enright e.a., 1984) niet bevestigd of zelfs tegengesproken door de ander (Witenberg, 2002). Ook zijn er weinig onderzoeken die aandacht hebben voor groepsidentificaties en die jongeren uit verschillende etnisch-culturele of religieuze groeperingen vergelijken. Momenteel zijn wij bezig met enkele onderzoeken die proberen in deze lacunes te voorzien. Daarbij kijken we naar leeftijds- en naar etnische verschillen. Opvallend genoeg blijken er erg weinig leeftijdsverschillen te zijn tussen 12- en 18-jarigen. Er zijn wel belangrijke etnische verschillen waarbij met name onder jongeren van Turkse en Marokkaanse komaf een wereld is te winnen. Intolerante uitingen blijken onder hen veel meer voor te komen.

In ons onderzoek gaan wij ook na of de aard van de rechtvaardiging een effect heeft op de vraag of bepaalde handelingen en activiteiten worden getolereerd. Er zijn bijvoorbeeld aanwijzingen dat jongeren toleranter zijn ten aanzien van handelingen die gebaseerd zijn op een andere feitelijke kijk op de wereld dan op afwijkende morele overtuigingen (Wainryb e.a., 1998). Hopelijk geeft dit onderzoek op termijn meer inzicht in de achtergronden en ontwikkeling van tolerantie dat bruikbaar is in de onderwijspraktijk. Voor die praktijk zijn twee dingen inmiddels wel duidelijk geworden (Vogt, 1997).

Het eerste is dat het weinig nut heeft om in algemene zin nadruk te leggen op het belang van abstracte principes zoals vrijheid en gelijkheid. Onderzoek laat zien dat er meestal een groot verschil is tussen het onderschrijven van dergelijke abstracte principes en het beoordelen van concrete gevallen of situaties (bijv. Kluegel & Smith, 1983; Verkuyten e.a., 1990). Weinig jongeren zijn tegen vrijheid of tegen gelijkheid, maar het gaat juist om de vraag hoe dergelijke principes in een concreet geval geïnterpreteerd worden en al dan niet van toepassing worden geacht. Het idee van gelijkheid kan zich beperken tot eigen kring en wat een kwestie van vrijheid is voor de één kan voor de ander een zaak zijn van onnodig kwetsen.

Het tweede is dat politieke tolerantie het beste startpunt vormt voor onderwijs. Politieke tolerantie is verankerd in de grondwet en kan worden geleerd door aan te sluiten bij het eigenbelang. Het politieke systeem is er juist voor om met tegengestelde belangen om te gaan en het is betrekkelijk eenvoudig om te laten zien dat op de langere termijn politieke tolerantie voordelig is voor eenieder. Bovendien vereist het idee van eigenbelang met daarbij de erkenning van de belangen van anderen volgens Kohlberg slechts een laag niveau van morele ontwikkeling. Politieke tolerantie is ook een goed startpunt omdat daarmee wordt voorkomen dat etnisch-culturele identiteiten onmiddellijk in het geding zijn. Als dat wel gebeurt zijn eindeloze beschuldigingen en rechtvaardigingen moeilijk te voorkomen en kan er weinig vooruitgang worden geboekt. Onderzoek heeft laten zien dat veranderingen, wederzijdse aanpassingen en tolerantie mogelijk zijn op voorwaarde dat datgene wat als de kern van de eigen identiteit wordt gezien niet op voorhand ter discussie wordt gesteld (bijv. Kelman, 2001).

Binnen de grenzen van de democratische grondprincipes en spelregels dient er dan ook alle ruimte te zijn voor religieuze, culturele en etnische verschillen. Het hedendaagse Nederland is niet meer het Nederland van 50 jaar geleden en het Nederlanderschap betekent dat kinderen en jongeren van Turkse, Marokkaanse of andere komaf ook Nederlander zijn. Dat moet het uitgangspunt zijn van zowel autochtone als allochtone burgers van dit land, al was het alleen maar om de groeiende vanzelfsprekendheid van onderling wantrouwen te keren en het idee van gezamenlijke verantwoordelijkheid te bevorderen. Dit uitgangspunt van gelijkwaardig en verantwoordelijk burgerschap is ook nodig om gedeelde richtlijnen en richtinggevend ideeën te kunnen ontwikkelen want samen leven vereist uiteindelijk meer dan spel- en discussieregels. De verlangens naar betekenisvolle ankerpunten, naar gevoelsmatige bindingen en naar de publieke erkenning van datgene wat je bent en waar je in gelooft, laten zich niet doodzwijgen. Ze steken voortdurend de kop op, vooral onder jongeren die op zoek zijn naar zekerheid en houvast, naar verbondenheid en warmte en naar de broodnodige sociale erkenning en waardering. Ik heb duidelijk willen maken dat de richting en afloop van die zoektocht niet alleen afhangt van individuele kenmerken maar vooral ook van maatschappelijke omstandigheden. Sociale en affectieve vorming speelt zich af in

een voortdurend veranderende omgeving en moet dan ook in het licht van die omgeving worden begrepen.

## Dankwoord

Zoals gebruikelijk wil ik tot slot enkele korte woorden van dank uitspreken. Allereerst dank ik het bestuur van het Haagsche Genootschap voor de continuering van deze leerstoel en voor het in mij gestelde vertrouwen. Het Genootschap heeft grote belangstelling voor de sociale en affectieve vorming van jongeren als bijdrage aan een open en democratische samenleving. Ik hoop dat mijn rede duidelijk heeft gemaakt dat ik die belangstelling ten volle deel.

Het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht en de decaan van de Faculteit Sociale Wetenschappen dank ik eveneens voor het mogelijk maken van mijn benoeming.

De leerstoelhouders en andere collega's en medewerkers van de opleiding pedagogiek hebben mij erg gastvrij en belangstellend verwelkomd. Ik heb dan ook alle vertrouwen in een prettige en vruchtbare samenwerking en ik hoop dat u dat vertrouwen deelt. Met name in het onderwijs, maar ook in onderzoek, zal ik mijn best doen om een aanvulling en versterking te zijn.

Ik wil ook allen bedanken die op een of andere manier betrokken zijn geweest bij mijn wetenschappelijk werk en die als collega's, tijdelijke onderzoekers of studenten hebben meegedacht en meegewerkt aan een of meerdere projecten. Het zijn helaas te veel namen om hier op te noemen, maar ik dank allen heel hartelijk.

Zonder anderen te kort te willen doen, wil ik drie personen wel bij naam noemen. Ten eerste Rob Wentholt die mijn eerste en ware leermeester in de wetenschap is. Ik prijs mij erg gelukkig met zijn voortdurende interesse en scherpzinnige commentaren. Mijn dank aan hem is groot en ik zal zijn toga met gepaste trots dragen.

Ten tweede wil ik mijn moeder noemen. Op vrij jonge leeftijd kwam zij er alleen voor te staan. Dat was niet gemakkelijk. Een ding heeft ze echter altijd

voorop gesteld: de opleiding en toekomst van haar vijf kinderen. Dat ik hier vandaag sta is dan ook uiteindelijk aan haar te danken.

Tenslotte heb ik het vandaag gehad over het belang van houvast, warmte en waardering. Dit betekent voor mij dat ik het ook heb gehad over Christel. Ik ben erg dankbaar voor haar onvervangbare en altijd aanwezige interesse en steun.

Ik dank u allen voor uw aanwezigheid hier en voor uw aandacht.

Ik heb gezegd.

## Noten

1. Ik gebruik in deze rede de gangbare termen ‘allochtonen en autochtonen’. Een nadeel is dat deze termen niet erg precies zijn en hun eigen connotaties en beperkingen hebben. Ze hebben evenwel het voordeel van toegankelijkheid en leesbaarheid. Voor deze rede weegt het voordeel zwaarder dan het nadeel.

Ik zal ook in aanduidende zin spreken over specifieke groeperingen, zoals Turken, Marokkanen en Surinamers. Deze termen moeten daarbij in etnische zin worden begrepen als verwijzend naar achtergrond en afkomst. Met name voor veel jongeren geldt dat zij de Nederlandse nationaliteit hebben en dat een aanduiding zoals Turkse-Nederlander en Marokkaanse-Nederlander beter recht doet aan hun positie en situatie, en voor sommigen van hen ook aan de wijze waarop ze zichzelf zien. Een bijkomend voordeel is dat deze samengestelde termen ‘insluitend’ in plaats van ‘uitsluitend’ klinken. Ook hier heb ik echter gekozen voor de toegankelijkheid en leesbaarheid van deze rede.

Tenslotte ga ik in deze rede grotendeels voorbij aan de belangrijke verschillen binnen etnische groeperingen. Deze verschillen zijn talrijk, aanzienlijk en nemen toe en laten zich op verschillende manieren kenmerken zoals naar generatie, sekse, opleidingsniveau en woonplaats. De diversiteit binnen etnische gemeenschappen is langzamerhand net zo groot als binnen de groepering van autochtone Nederlanders. Ik heb hier echter voor een andere invalshoek gekozen.

2. Volgens een recent (Januari 2006) rapport van de Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst (AIVD) vormen ‘Lonsdale-jongeren’ een toenemend gevaar voor de openbare orde. Provocerende symbolen, uiterlijk en taal zouden worden steeds meer gebruikt om confrontaties met allochtone jongeren uit te lokken.

3. Dat onderzoek heeft onder meer aangetoond dat kinderen van etnische minderheden zich beter ontwikkelen in een etnisch rijke thuisomgeving waarin de culturele tradities, gebruiken en afkomst in ere worden gehouden. In een dergelijke omgeving leren kinderen hun etnisch-culturele achtergrond te

accepteren en te waarderen, juist ook in een samenleving waarin die achtergrond gemakkelijk negatieve connotaties heeft.

4. In de Engelstalige literatuur zijn hiervoor verschillende ontwikkelingsmodellen uitgewerkt, zowel modellen die specifiek zijn voor bepaalde groeperingen zoals Afrikaans-Amerikanen (Cross, 1991; Sellers e.a., 1998) en Spaanssprekende Amerikanen (Atkinson e.a., 1990) als meer algemene modellen die teruggrijpen op het werk van Erikson en Marcia (Phinney, 1989; Weinreich, 1986).

5. Een voorbeeld is de toenemende (langdurige) armoede die vooral onder sommige etnische groeperingen relatief hoog is en die het credo van eigen verantwoordelijkheid weinig zinvol maakt. Een ander voorbeeld is de hoge jeugdwerkloosheid onder allochtone jongeren.

6. Hiermee sluit ik ook aan bij wetenschappelijke ontwikkelingen die een brug proberen te slaan tussen de sociale en ontwikkelingspsychologie (bijv. Bennett & Sani, 2004; Durkin, 1995).

7. Maar duale identiteiten komen natuurlijk voor en met samen met Katerina Pouliasi heb ik bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar 'cultural frame switching' onder bi-culturele jongeren (Verkuyten & Pouliasi, 2002). Wij hebben onderzocht hoe deze jongeren wisselend oordelen over zichzelf, anderen en het belang van verschillende waarden, afhankelijk van het etnisch-culturele kader dat wordt aangesproken. Dergelijke 'frame switching' veronderstelt wel dat de relevante culturele betekenissen niet tegenstrijdig zijn (Benet-Martinez, e.a., 2002).

8. Maar de ontwikkeling van een positieve identiteit kan ook meer autonoom gebeuren, minder als eenzijdige reactie op uitsluiting. Zo brengt de toenemende belangstelling voor de traditionele Berbercultuur en de positieve herinterpretatie van het Amazigh-zijn onder Marokkaanse jongeren, de mogelijkheid met zich mee om zich te onderscheiden van zowel autochtone Nederlanders als Arabische Marokkanen.

9. Er kwam in dit onderzoek nog een opvallend verschil naar voren. Voor Turkse jongeren kenmerkt een rechtvaardige samenleving zich door veranderde groepsverhoudingen en open groepsgrenzen. Voor autochtone jongeren gaat een rechtvaardige samenleving juist samen met stabiele groepsverhoudingen en gesloten groepsgrenzen. Dit is een voorbeeld van het feit dat de bestaande en wenselijke maatschappelijke verhoudingen anders worden beoordeeld door autochtone en allochtone jongeren. Een dergelijk verschil is ook vastgesteld in verband met ideeën over de multiculturele samenleving en over integratie van minderheden (zie Arends-Tóth & Van de Vijver, 2003; Verkuyten & Martinovic, 2006; Van Oudenhoven, Prins & Buunk, 1998). Deze verschillen tonen aan dat het perspectief van allochtone en autochtone jongeren op de heersende en gewenste samenleving aanzienlijk verschilt, wat op zijn minst aanleiding kan geven tot allerlei misverstanden.

10. Onderzoek naar het 'in-group projectie model' (Mummendey, & Wenzel, 1999) heeft bijvoorbeeld uitgewezen dat een overkoepelende of gemeenschappelijke identiteit tot minder positieve groepsverhoudingen kan leiden. Dit is met name het geval als één sub-groep zichzelf als prototypisch voor die gemeenschappelijke identiteit ziet en daarmee zichzelf als standaard neemt om de aanpassing van andere groeperingen te beoordelen.

11. Dergelijk onderwijs lijkt ook op de steun te kunnen rekenen van een groot deel van de (allochtone) bevolking. De 'islamdebatten' waarmee het college van Rotterdam in 2005 de dialoog aanging met, met name, het allochtone deel van de Rotterdamse bevolking werd bijvoorbeeld afgesloten met een slotdebat. Zo'n 8000 allochtone en autochtone deelnemers mochten op het slotdebat stemmen over stellingen die de basis of bouwstenen zouden vormen voor een 'samenlevings-charter'. Een van de geaccepteerde stellingen was om 'in het onderwijs aandacht te geven aan de omgang met cultuurverschillen en diversiteit'.

12. Vogt (1997) geeft enkele concrete op onderzoek gebaseerde aanbevelingen voor het onderwijzen van tolerantie in school. Ook zijn er methoden ontwikkeld die aansluiten bij het werk van Kohlberg en die gebruik maken van discussies over

morele dilemma's. Naast de klassieke Blatt-methode is er de Konstanz methode die is ontwikkeld door de psycholoog Lind. Deze methode lijkt redelijk effectief te zijn voor het bevorderen van morele en democratische competenties (zie Lind, 2005).

13. Zo is het belang van onderwijs voor het tegengaan van vooroordelen vrij uitvoerig bestudeerd, maar is er weinig bekend over de relatie tussen onderwijs en tolerantie (zie Vogt, 1997). Bovendien zegt een positieve relatie tussen onderwijs en vooroordelen of tolerantie nog niets over de wijze waarop opvoeding en onderwijs van invloed zijn. Veruit het meeste onderzoek naar deze relatie stelt zich tevreden met het meten van het aantal jaren en/of het niveau van het gevolgde onderwijs en bekommert zich niet over wat er inhoudelijk precies in de onderwijspraktijk gebeurt. Het gevolg zijn tamelijk vrijblijvende aanbevelingen over de noodzaak van meer onderwijs zonder daarbij aan te geven wat en hoe het onderwijs het beste kan worden ingericht. Dat er hiervoor allerlei ingangen en aanknopingspunten zijn komt naar voren in het rapport 'Samen leren leven' van de Onderwijsraad (2002).

## Literatuur

- Anderson, E. (1999). *Code of the street: decency, violence, and the moral life of the inner city*. New York: Norton.
- Arends-Tóth, J., & Van De Vijver, F.J.R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249-266.
- Atkinson, D., Morten, G., & Sue, D.W. (1990). *Counseling American minorities*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Avery, P.G. (1989). Adolescent political tolerance: Findings from the research and implications for educators. *High School Journal*, 72, 168-174.
- Back, L. (1996). *New ethnicities and urban culture: racisms and multiculturalism in young lives*. London: University College of London Press.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M.W. (2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 492-516.
- Bennett, M., & Sani, F. (Eds.) (2004). *The development of the social self*. Hove, UK: Psychology Press.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Branscombe, N., Schmitt, M.T., & Harvey, R.D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135-149.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29, 1-47.

- Cameron, J.A., Alvarez, J.M., Ruble, D.N., & Fuligni, A.J. (2001). Children's lay theories about ingroups and outgroups: Reconceptualizing research on prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 118-128.
- Caughy, M.O., O'Campo, P.J., Randolph, S.M., & Nickerson, K. (2002). The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers. *Child Development*, 73, 1611-1625.
- Child, I. (1943). *Italian or American? The second generation in conflict*. New haven, CT: Yale University Press.
- Conolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children: Social relations in a multi-ethnic inner-city primary school*. London: Routledge.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oakes: Pine Forge Press.
- Cross, W.E. (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Oxford: Blackwell.
- Enright, R.D., Lapsley, D.K., Franklin, C.C., & Streuck, K. (1984). Longitudinal and cross-cultural validation of belief-discrepancy reasoning construct. *Developmental Psychology*, 20, 143-149.
- Foote, N.N. (1951). Identification as a basis for a theory of motivation. *American Sociological Review*, 26, 14-21.
- Gaertner, S.L., Dovidio, J.F., Anastasio, P.A., Bachman, B.A., & Rust, M.C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4, 3-24.
- Gemeente Rotterdam (1981). *Discussienota Educatieve ideeën*. Rotterdam.
- Goldschmidt, W. (2006). *The bridge to humanity: How affect hunger trumps the selfish gene*. New York: Oxford University Press.
- Hewitt, R. (1986). *White talk, black talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornsey, M.J., & Hogg, M.A. (2000). Subgroup relations: A comparison of mutual intergroup differentiation and common ingroup identity models of prejudice reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 242-256.

- Houlette, M.A., Gaertner, S.L., Jonhson, K.M., Banker, B.S., Riek, B.M., & Dovidio, J.F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues, 60*, 35-55.
- Jong, W. de (1986). *Inter-etnische verhoudingen in een oude stadswijk*. Delft: Eburon.
- Kelman, H.C. (2001). The role of national identity in conflict resolution. In R.A. Ashmore, L. Jussim & D. Wilder (Eds.), *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction* (pp. 187-211). New York: Oxford University Press.
- Kleijer, H., Van Reekum, R., & Tillekens, G. (2004). Respect! De alledaagse werkelijkheid van het 'zwarte' vmbo. *Sociologische Gids, 51*, 101-129.
- Kluegel, J.R., & Smith, E.R. (1983). Affirmative action attitudes: Effects of self-interest, racial affect and stratification beliefs on whites' views. *Social Forces, 61*, 797-824.
- Knight, G.P., Bernal, M.E., Garza, C.A., Cota, M.C., & Ocampo, K.A. (1993). Family socialization and the ethnic identity of Mexican American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 24*, 99-114.
- Leeman, Y. (1994). *Samen jong: Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Liebkind, K., & McAlister, A.L. (1999). Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology, 29*, 765-780.
- Lind, G. (2005). Moral dilemma discussion revisited: The Konstanz method. *Europe's Journal of Psychology, 1-6*.
- Lucassen, L., & Köbben, A.J.F. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in eigen taal en cultuur in beleid en wetenschap*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ministerie van Justitie (Augustus, 2005). *Radicalisme en radicalisering*. Den Haag
- Ministerie voor Vreemdelingenzaken en Integratie (Augustus, 2005). *Weerbaarheid en integratiebeleid*. Den Haag.
- Mummendey, A., & Wenzel, M. (1999). Social discrimination and tolerance in intergroup relations: Reactions to intergroup differences. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 158-174.

- Niekerk, M. Van (1990). Etniciteit: Turkse en Nederlandse jongeren in een naoorlogse wijk. *Migrantenstudies*, 6, 18-30.
- Onderwijsraad (2002). *Samen leren leven: Een verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osborne, J.W. (2004). Identification with academics and violence in schools. *Review of General Psychology*, 8, 147-162.
- Oudenhoven, van J.P., Prins, K.S., & Buunk, B.P. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013.
- Paulle, B. (2005). *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools*. Academisch Proefschrift, Universiteit Amsterdam.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, M. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phalet, K., & Güngör, D. (2004). *Moslim in Nederland: religieuze dimensies, etnische relaties en burgerschap: Turken en Marokkanen in Rotterdam*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2005). *Niet langer met de ruggen naar elkaar: Een advies over verbinden* (advies 37). Den Haag: Sdu.
- Reicher, S. (2004). The context of social identity: Domination, resistance, and change. *Political Psychology*, 25, 921-945.
- Robinson, J., Witenberg, R., & Sanson, A. (2001). The socialization of tolerance. In M. Augoustinos & K.J. Reynolds (Eds), *Understanding prejudice, racism and social conflict* (pp. 57-72). London: Sage.
- Ruble, D.N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Caoll, C.G., & Rhee, E. (2004). The development of a sense of 'we': The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 29-75). Hove, UK: Psychology Press.

- Sellers, R.M., Smith, M.A., Shelton, J.N., Rowley, S.A.J., & Chavous, T.M. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 18-39.
- Shih, M., & Sanchez, D.T. (2005). Perspectives and research on the positive and negative implications of having multiple racial identities. *Psychological Bulletin*, 131, 569-591.
- Steele, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Sullivan, J.L., & Transue, J.E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Thornton, M.C., Chatters, L.M., Taylor, R.J., & Allen, W.R. (1990). Sociodemographic and environmental correlates of racial socialization by Black parents. *Child Development*, 61, 401-409.
- Vedder, P., & Van de Vijver, F.J.R. (2003). De acculturatie en adaptatie van migrantenjongeren in Nederland: Een vergelijkende studie. *Migrantenstudies*, 19, 252-265.
- Verkuyten, M. (1992). Ethnic group preferences and the evaluation of ethnic identity among adolescents in the Netherlands. *Journal of Social Psychology*, 132, 741-750.
- Verkuyten, M. (1999). *Etnische identiteit: Theoretische en empirische benaderingen*. Amsterdam: Spinhuis.
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 107-122.
- Verkuyten, M. (2005a). *The social psychology of ethnic identity*. London: Psychology Press.
- Verkuyten, M. (2005b). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 121-138.

- Verkuyten, M. (2006a). Groepsidentificaties en intergroep relaties onder Turkse Nederlanders. *Mens en Maatschappij* (in druk).
- Verkuyten, M. (2006) Nederlandse identiteit en 'witte etnisering'. In R. Gowricharn & D. Blom (red) *Heikele kwesties. Vraagstukken van de multiculturele samenleving*. Utrecht: Uitgeverij De Graaff..
- Verkuyten, M., & Brug, P. (2002). Ethnic identity achievement, self-esteem, and discrimination among Surinamese adolescents in the Netherlands. *The Journal of Black Psychology*, 28, 122-141.
- Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2006). Understanding multicultural attitudes: The role of group status, identification, friendships, and justifying ideologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 1-18.
- Verkuyten, M., K. Masson & H. Elffers (1995). Racial categorization and preference among older children in the Netherlands, *European Journal of Social Psychology*, 25, 637-656.
- Verkuyten, M., Masson, K., & De Jong, W. (1984). *Hebben allochtone jongeren problemen? Onderzoek naar sociaal-emotionele en identiteitsproblemen bij allochtone jongeren in een oude stadswijk te Rotterdam*. Rotterdam: Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit, nr. 26.
- Verkuyten, M., Masson, K., & de Jong, W. (1990). Nederlanders over 'positieve actie': Oordelen over maatregelen ten behoeve van etnische minderheden. *Amsterdam Sociologisch Tijdschrift*, 17, 119-132.
- Verkuyten, M., & Pouliasi, K. (2002). Biculturalism among older children: Cultural frame switching, attributions, self-identification and attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 596-608.
- Verkuyten, M., & Reijerse, A. (2006). Intergroup structure and identity management among ethnic minority and majority groups: The interactive effects of perceived stability, legitimacy, and permeability. (manuscript onder beoordeling).
- Verkuyten, M., & Steenhuis, A. (2005). Preadolescents' understanding and reasoning about asylum seeker peers and friendships. *Applied Developmental Psychology*, 26, 660-679.

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2000). *Leren (en) waarden: Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' basisscholen*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Psychological disengagement from the academic domain among ethnic minority adolescents in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 109-125.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescence: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development* (in print).
- Verkuyten, M., & Zaremba, K. (2005). Inter-ethnic relations in a changing political context. *Social Psychology Quarterly*, 68, 375-386.
- Vogt, W.P. (1997). *Tolerance and education: learning to live with diversity and difference*. Thousand Oakes: Sage.
- Vollebergh, W. (1991). *The limits of tolerance*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Wainryb, C., Shaw, L.A., Laupa, M., & Smith, K.R. (2001). Children's , adolescents' and young adults' thinking about different types of disagreement. *Developmental Psychology*, 37, 373-386.
- Wainryb, C., Shaw, L.A., & Maianu, C. (1998). Tolerance and intolerance: Children's and adolescent's judgments of dissenting beliefs, speech, persons and conduct. *Child Development*, 69, 1541-1555.
- Weinreich, P. (1986). The operationalisation of identity theory in racial and ethnic relations. In J. Rex & D. Mason (Eds.), *Theories of race and ethnic relations* (pp. 299-344). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1979). *Etnische minderheden, nr. 17*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Witenberg, R.T. (2002). Reflective racial tolerance and its development in children, adolescents and young adults: Age related difference and context effects. *Journal of Research in Education*, 12, 1-8.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C.M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of

groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 635-654.

Yzerbyt, V., Castano, E., Leyens, J-P., & Paladino, M-P. (2000). The primacy of the ingroup: The interplay of entativity and identification. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (vol. 11, pp. 257-295). London: Wiley.

Zirkel, S., & Cantor, N. (2004). 50 years after Brown v. Board of Education: The promise and challenge of multicultural education. *Journal of Social Issues*, 60, 1-15.