

De Rol van de Leerkracht bij Interculturele Uitwisselingsprojecten

Een onderzoek naar de ideale situatie en de huidige rol van de leerkracht bij interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie op Nederlandse basisscholen.

Bachelorthesis (200600042)

Pedagogische Wetenschappen

Universiteit Utrecht

20 juni 2019

Caya Beijer (5813735) & Anne Ouwerling (4281888)

Begeleidster: Elsemiek J. Schepers

Samenvatting

Aangezien in Nederland sprake is van schoolsegregatie, zijn interculturele uitwisselingsprojecten opgezet om dit tegen te gaan. Deze projecten zijn gebaseerd op de contacthypothese van Allport (1954). Dit onderzoek richt zich op de rol van de leerkracht bij deze uitwisselingsprojecten. Binnen dit onderzoek is gefocust op cultuur-responsiviteit, de rol van reflectie hierbij en op het contact tussen de leerkrachten van de uitwisselingsscholen. Door middel van semi-gestructureerde interviews met een directeur, twee experts en drie leerkrachten is een beeld geschetst van de huidige rol van de leerkracht. Uit dit onderzoek lijkt cultuur-responsiviteit iets te zijn waar leerkrachten meer over dienen te leren voordat zij dit effectief kunnen toepassen. Ondanks dat nog niet duidelijk is of cultuur-responsiviteit en reflectie inderdaad samenhangen lijkt het wel belangrijk dat leerkrachten productieve reflectie toepassen, zowel gezamenlijk als in teamverband. Hoewel de vier voorwaarden voor optimaal contact volgens de contacthypothese van Allport (1954) niet eenduidig terug te zien zijn in het contact tussen leerkrachten van uitwisselingsscholen, lijkt het belangrijk dat de leerkrachten investeren in het contact met elkaar om op die manier het goede voorbeeld te geven aan leerlingen. Aangeraden wordt om onder andere de uitwisseling bij alle klassen van de school plaats te vinden, opdat de leerkrachten van dezelfde school een team te laten vormen dat ook teamreflecties kan toepassen. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de rol die teamreflecties spelen tijdens de uitwisselingsprojecten.

Sleutelwoorden: segregatie, interculturele uitwisselingsprojecten, cultuur-responsiviteit, reflectie, contacthypothese

Abstract

Dutch primary education is getting increasingly segregated. Intercultural exchange programs have been designed to help solve this problem. These projects are based on the contact hypothesis by Allport (1954). The main focus of this study is to examine the role of teachers in these programs. Cultural responsiveness, the role of reflection and contact between teachers of the exchange schools are subtopics of this study. Semi-structured interviews were conducted with one principal, two experts and three teachers. The results of this study indicate that teachers should be taught more about cultural responsiveness before being able to use this principle effectively. Teachers should also use productive reflection to reflect both on themselves, as well as lead joint reflections with the students. Furthermore, the four conditions of the contact hypothesis by Allport (1954) are present in the contact between the teachers, but it is not clear to what degree they play a role. However, it seems important that teachers invest in contact with the teachers from the exchange school. It is recommended that all classes of a school participate in the exchange program. Teachers from the same school could then form a team and use team reflections in the process. Future research should focus on the role of team reflections in these exchange projects.

Key words: segregation, intercultural exchange programs, cultural responsiveness, reflection, contact hypothesis

De Rol van de Leerkracht bij Interculturele Uitwisselingsprojecten

Nederland kent een multiculturele samenleving, waarin mensen met verschillende opvattingen, talen en religies naast elkaar leven (Leeman, 2008; Portera, 2008). Hoewel het Nederlandse beleid gericht is op de integratie van mensen van al deze verschillende culturen, heeft voornamelijk in stedelijke gebieden juist cultureel-etnische segregatie plaatsgevonden (Bakker, 2012; Boschman, 2012). Mensen met eenzelfde culturele achtergrond zijn bij elkaar gaan wonen, waardoor wijken aan te wijzen zijn waarin een groot deel van bewoners dezelfde culturele achtergrond heeft. Dit heet residentiële segregatie (Boschman, 2012).

Doordat ouders vaak een school in de buurt kiezen, leidt residentiële segregatie tot schoolsegregatie (Bakker, 2012). Een andere ontwikkeling die schoolsegregatie bevordert, is de zogenoemde ‘witte vlucht’. Sommige autochtone Nederlandse ouders sturen hun kinderen liever naar een ‘witte’ school waar voornamelijk autochtone Nederlandse kinderen heen gaan, dan naar een ‘zwarte’ of gemengde school waar meer kinderen met een andere culturele achtergrond die meestal niet-westers is, heen gaan. Aangezien segregatie de sociale cohesie in een samenleving vermindert, wordt schoolsegregatie gezien als een ongewenst fenomeen dat derhalve bestreden moet worden (Bakker, 2012). Een manier om desegregatie in het onderwijs te bevorderen is om kinderen van verschillende cultureel-etnische groepen met elkaar in contact te brengen (Onderwijsraad, 2015).

Meerdere grote gemeenten in Nederland hebben interculturele uitwisselingsprojecten opgezet om contact tussen leerlingen van verschillende scholen te bewerkstelligen (Klok, 2008). Deze projecten pogen via het principe van *bridging* bij te dragen aan de desegregatie van het basisonderwijs. Bridging houdt in dat verschillende groepen in de samenleving met elkaar in contact komen door de afstand tussen hen te overbruggen (De Winter, 2017). Het doel van deze projecten is om uitwisselingen tussen basisscholen uit verschillende wijken te laten plaatsvinden om zo leerlingen met elkaar in contact te laten komen (De Winter, 2017).

Contact tussen verschillende groepen zorgt namelijk voor een afname van stereotypen en vooroordelen (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Dit is alleen het geval, wanneer het contact aan de volgende voorwaarden voldoet: het hebben van een gelijkwaardige groepsstatus, een intergroup samenwerkingsverband, een gemeenschappelijk doel en de ondersteuning van autoriteiten (Allport, 1954). Bij de laatste voorwaarde voor optimaal contact, de ondersteuning van autoriteiten, speelt de leerkracht een belangrijke rol binnen deze projecten, doordat de leerkracht deze uitwisselingsprojecten faciliteert en/of begeleidt. Daarnaast is de leerkracht samen met de ouders een van de belangrijkste autoriteitsfiguren voor een kind (Kesselring, De Winter, Horjus, & Van Yperen, 2013).

Ondanks dat leerkrachten een belangrijke rol lijken te spelen in het faciliteren en/of begeleiden van interculturele uitwisselingsprojecten, is nog geen onderzoek gedaan naar de rol die leerkrachten daadwerkelijk spelen binnen deze projecten en hoe hun rol er op basis van onderzoeken idealiter uit zou zien. De onderzoeksvraag die daarom in dit paper centraal staat is: Hoe kunnen leerkrachten bij interculturele uitwisselingsprojecten binnen Nederland bijdragen aan desegregatie op basisscholen? Binnen deze hoofdvraag wordt gekeken naar cultuur-responsiviteit van de leerkracht en de rol die reflectie hierbij speelt, en hoe het contact tussen de leerkrachten van de uitwisselende scholen eruit ziet. Aan de hand van literatuuronderzoek wordt voor beide aspecten van de rol van de leerkracht een ideale situatie geschetst.

Cultuur-Responsiviteit en Reflectie

Contact dat aan de voorwaarden van Allport (1954) voldoet is van invloed op de attitudes van kinderen op de basisschool tegenover leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond (Hewstone, 2015; Feddes, Noack, & Ruthland, 2009; Walton, Priest, & Paradies, 2013). Bij het creëren van dit contact kan intercultureel onderwijs een belangrijke rol spelen, aangezien hierin geleerd wordt om met verschillende culturele opvattingen en gedragingen om te gaan (Portera, 2008; Walton et al., 2013). De term intercultureel onderwijs wordt vaak gebruikt in de context van klassen met gemixte leerlingenpopulaties (Portera, 2008), maar lijkt ook toepasbaar op de gemengde klas die ontstaat tijdens een uitwisseling.

Intercultureel onderwijs wordt vormgegeven door cultuur-responsieve leerkrachten en de manier waarop zij spreken over en omgaan met culturele diversiteit (Bakker, 2012; Civitillo et al., 2017; Farmer, Lines, & Hamm, 2011; Walton et al., 2013). Een cultuur-responsieve leerkracht houdt rekening met wat kinderen op cultureel gebied nodig hebben door de kennis, ervaringen en leerstijlen van cultureel diverse leerlingen te gebruiken bij het lesgeven (Bakker, 2012; Brown, 2004). Hiermee creëert de cultuur-responsieve leerkracht een klas waarin iedereen gelijk is (Gay, 2013).

Om op een cultuur-responsieve manier les te geven binnen de uitwisselingsprojecten, hebben leerkrachten bepaalde competenties nodig, waarvan reflectie het meest genoemd wordt (Denson, Oviden, Wright, Paradies, & Priest, 2017; Walton et al., 2013). Leerkrachten zouden productief moeten reflecteren op de manier waarop zij denken over en omgaan met culturele diversiteit (Acquah & Commins, 2015; Davis, 2006; Kidd, Sánchez, & Thorp, 2008). In productieve reflectie wordt naast de eigen ideeën ook rekening gehouden met de ideeën van de kinderen, en deze ideeën worden ook geïntegreerd in de manier van lesgeven (Davis, 2006). Lesgeven dient hierbij een interactief proces te zijn, waarbij het

belangrijk lijkt dat leerkrachten in hun communicatie rekening houden met de ideeën en culturele opvattingen van leerlingen (Baraldi & Rossi, 2011; Davis, 2006; Gay, 2013). Deze manier van reflecteren leidt tot “*reflection-in-action*” (Clarà, 2014). Dit houdt in dat de uitkomsten van de reflectie leiden tot een bepaalde actie (Moore-Russo & Wilsey, 2014). In dit geval kan de uitkomst zijn: het beter kunnen bespreken van en omgaan met culturele diversiteit.

Kortom, het lijkt belangrijk dat leerkrachten cultuur-responsief lesgeven om leerlingen een meer positieve attitude tegenover leerlingen met een andere culturele achtergrond mee te geven en daarmee een uitwisselingsproject tot een succes te maken. Hiervoor zouden zij idealiter productief reflecteren. De eerste deelvraag die hierom centraal staat is: Welke rol speelt cultuur-responsiviteit van leerkrachten bij interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie en welke rol speelt reflectie hierbij? Een antwoord op deze vraag zou duidelijk maken in hoeverre de competenties die leerkrachten in de praktijk gebruiken overeenkomen met de competenties die zij idealiter bezitten. Dit zou inzicht kunnen geven in de competenties, die leerkrachten aangeleerd moeten krijgen om zo de effectiviteit van het uitwisselingsproject te verhogen.

Contactvoorwaarden bij Leerkrachten

Zoals hierboven genoemd, is de ondersteuning van leerkrachten bij het contact tussen verschillende groepen leerlingen voorwaardelijk, omdat de leerkracht voor de leerlingen een autoriteit is (Kesselring et al., 2013). Naast zijn rol als autoriteit, vervult de leerkracht voor de leerlingen echter ook een belangrijke voorbeeldfunctie. Volgens de sociale leertheorie van Bandura (1986) leren kinderen door het gedrag van anderen te observeren en te ervaren. Een leerkracht kan contact tussen de leerlingen van de verschillende scholen bevorderen door zelf ‘het goede voorbeeld’ te geven. Het goede voorbeeld zou in het geval van de uitwisselingsprojecten vorm kunnen krijgen in goed contact tussen de leerkrachten van de uitwisselingsscholen. In dit onderzoek wordt daarom onderzocht op welke manier de voorwaarden voor optimaal contact volgens de contacthypothese van Allport (1954) ook toepasbaar zijn op het contact tussen de leerkrachten van de verschillende uitwisselingsscholen.

De eerste voorwaarde voor optimaal contact is het hebben van een gelijke groepsstatus. Hoewel de individuele leerkrachten van de uitwisselende scholen op zichzelf geen groepen vormen, kunnen zij wel als onderdeel of zelfs als vertegenwoordiger van een groep, hun klas, gezien worden. Het feit dat zij binnen deze groep dezelfde functie vervullen, namelijk het zijn van leerkracht, geeft hun een gelijke status. Toch ontstaat vaak een ongelijke

machtsverhouding waarbij de ene leerkracht onderwijst en de andere leerkracht assisteert, wanneer twee leerkrachten nog nooit samengewerkt hebben (Graziano & Navarrete, 2012). Door vanaf het begin van het project om de beurt een les te geven of de lessen volledig samen te geven, kunnen de leerkrachten van uitwisselingsscholen een gelijke status te creëren (Graziano & Navarrete, 2012; Yopp, Ellis, Bonsangue, Duarte, & Meza, 2014).

Met deze manier van lesgeven, werken de leerkrachten ook meteen aan de tweede voorwaarde van Allports contacthypothese (1954), namelijk het hebben van een *intergroup* samenwerkingsverband. Het samenwerken van leerkrachten bij de voorbereiding, uitvoering en toetsing van gezamenlijke lessen wordt *cooperative teaching*, oftewel, co-teaching genoemd (Graziano & Navarrete, 2012; Yopp et al., 2014). Interessant voor dit onderzoek is dat het contact tussen de leerkrachten een belangrijke rol lijkt te spelen bij co-teaching (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010; Mastropieri et al., 2005; Yopp et al., 2014). In de klassen van leerkrachten die niet goed met elkaar overweg kunnen, zijn de positieve effecten van co-teaching minder duidelijk waar te nemen dan in klassen waar de relatie tussen de leerkrachten goed is.

Ten derde moeten de leerkrachten een gemeenschappelijk doel hebben (Allport, 1954). In het geval van de hier te onderzoeken interculturele uitwisselingsprojecten vormt desegregatie het verre doel. Het met concrete doel van deze projecten is om uitwisselingen tussen basisscholen uit verschillende wijken te laten plaatsvinden om zo leerlingen met elkaar in contact te laten komen (De Winter, 2017).

Tot slot is de ondersteuning van een autoriteit voorwaardelijk voor optimaal contact tussen de leerkrachten (Allport, 1954). Voor leerkrachten kan de directie deze rol als autoriteit aannemen. De ondersteuning van de directie kan zorgen voor een hogere motivatie bij de leerkrachten om het project uit te voeren (Cemaloğlu & Savaş, 2018; Wahlstrom & Seashore Louis, 2008). Wanneer de directie weinig steun biedt, in de vorm van interesse, begeleiding en contact met de leerkrachten, is de kans groter dat het project voortijdig stopt en niet in het curriculum opgenomen wordt (Ainscow, 2005; Mangin, 2007; Riehl, 2000).

Samenvattend lijkt uit wetenschappelijk onderzoek naar voren te komen dat de voorwaarden voor contact volgens Allport (1954) ook op het contact tussen de leerkrachten toepasbaar zijn. Dit is echter nog niet onderzocht voor interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie. Vandaar dat de tweede deelvraag die in dit onderzoek centraal staat als volgt luidt: Op welke manier zijn de vier voorwaarden van Allports contacthypothese terug te zien bij het contact tussen leerkrachten die deelnemen aan interculturele uitwisselingsprojecten?

Samenvattend is voor beide deelvragen aan de hand van literatuuronderzoek een ideale situatie geschetst voor de rol van de leerkracht bij interculturele uitwisselingsprojecten. Daarnaast dienen analyses van interviews met leerkrachten, experts en een directeur een beeld van de huidige situatie te geven. Op basis van deze uitkomsten zullen tot slot aanbevelingen worden gedaan met betrekking tot cultuur-responsiviteit van de leerkrachten en contact tussen leerkrachten onderling om interculturele uitwisselingsprojecten tot een succes te maken.

Methode

Om inzicht te krijgen in de huidige rol van de leerkracht binnen interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie zijn ervaringen en meningen van ervaringsdeskundigen waardevol. Aan de hand van een exploratief kwalitatief onderzoek kan een eerste schets gemaakt worden van deze huidige rol van de leerkracht. Vanuit de bevindingen kan door middel van inductie een nieuwe theorie opgesteld worden over de rol die leerkrachten spelen binnen soortgelijke uitwisselingsprojecten.

Participanten

De onderzoeksgroep bestond uit leerkrachten die deelnemen of deelgenomen hebben aan een intercultureel uitwisselingsproject ter bevordering van desegregatie. Daarnaast behoorden directeurs die een uitwisselingsproject op hun school hebben of hadden lopen, tot de onderzoeksgroep. In dit onderzoek werd immers ook gekeken naar de rol van de directie als autoriteit en als begeleider van het contact tussen de leerkrachten van de verschillende scholen. Tot slot maakten projectbegeleiders ook deel uit van de onderzoeksgroep. Zij zijn expert op het gebied van de uitwisselingsprojecten, doordat zij meerdere projecten hebben begeleid en verschillende leerkrachten en directeurs daarover gesproken hebben. Voor dit onderzoek werden drie leerkrachten, twee experts en één directeur geïnterviewd. Deze participanten zijn of waren verbonden aan drie verschillende uitwisselingsprojecten die plaatsvonden tussen 2012 en 2019, project A, B en C.

Project A was een uitwisselingsproject op initiatief van een grote gemeente in Zuid-Holland om segregatie tegen te gaan. Deelnemende scholen konden een subsidie ontvangen van de gemeente wanneer zij een geslaagde uitwisseling organiseerden. In welke vorm de uitwisseling werd gegoten, konden de schoolbesturen volledig zelf bepalen. Zogenaemde 'kartrekkers' - meestal ambulante werknemers op de school - organiseerden de uitwisseling in samenspraak met de uitvoerende leerkrachten. Participant 1 was vijf jaar lang projectbegeleidster bij project A en wordt aangeduid met 'expert A'. Participant 2 is als lerares de kartrekker geweest van een uitwisseling binnen project A en naar haar wordt gerefereerd als 'leerkracht A'.

Project B is door participant 3, een basisschooldirecteur, zelf opgezet met als doel een structurele uitwisseling voor groep 1 tot en met 8 op te zetten tussen zijn eigen ‘zwarte’ school en een ‘witte’ school uit een aangrenzende wijk, ook ter bevordering van desegregatie. Participant 3 wordt aangeduid met ‘directeur B’. De organisatie van project B lag bij directeur B en een leerkracht van de school waar mee uitgewisseld werd.

Project C wordt georganiseerd door een stichting die scholen benadert met een kant-en-klaar lespakket om de uitwisseling uit te voeren. De stichting koppelt scholen aan elkaar, stuurt de informatie op, brengt de scholen met elkaar in contact en voert de uitwisseling met eigen mensen uit. De leerkrachten hebben enkel een begeleidende rol bij project C. Participant 4 is werkzaam als projectbegeleidster bij de stichting die project C organiseert. Zij zal als ‘expert C’ aangeduid worden. Participant 5 heeft als leerkracht deelgenomen aan project C. Naar haar wordt als ‘leerkracht C1’. Participant 6 heeft eveneens als leerkracht deelgenomen aan project C. Naar haar wordt gerefereerd als ‘leerkracht C2’. Leerkracht C1 en C2 hebben beide eenmaal deelgenomen aan project C in 2016 en zij waren op dat moment elkaars uitwisselingspartner.

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat de projecten waar de participanten bij betrokken zijn of waren op meerdere vlakken van elkaar verschillen. De overeenkomst tussen de projecten is echter dat zij alle drie gebaseerd zijn op de voorwaarden van de contacthypothese van Allport (1954). Aangezien deze contacthypothese een belangrijke rol speelt in dit onderzoek, kunnen participanten van alle drie de projecten bijdragen aan het onderzoek.

Instrument

Bij de leerkrachten, directeur en experts werd een semigestructureerd interview afgenomen, zodat de participanten veel eigen inbreng konden geven. Om te zorgen dat de interviews een soortgelijke inhoud hebben, bood een *topic list* de onderzoeker houvast waardoor rekening gehouden werd met de betrouwbaarheid (Appendix A). Per topic werden meerdere interviewvragen gesteld om zo rekening te houden met de interne validiteit. Daarnaast is bij het opstellen van de vragen opgelet dat de bias van de onderzoekers zoveel mogelijk uitgesloten werd door neutrale vragen te stellen, zonder dat bij die vragen een oordeel ingesloten zit.

De topics die betrekking hebben op de eerste deelvraag waren cultuur-responsiviteit, reflectie en belangrijke competenties voor reflectie. De interviewvragen voor de leerkrachten sloten dan ook bij deze topics door vragen zoals “Welke rol neemt u in bij de reflectie?” en “Welke competenties denkt u dat belangrijk zijn bij deze reflectie?” te stellen. De vragen die aan de directeur gesteld werden, waren vergelijkbaar van aard, maar focusten meer op de

instructies die hij de leerkrachten gaf over deze onderwerpen. Aan de experts werd vooral gevraagd naar de ervaringen die zij van leerkrachten hebben gehoord over bovenstaande topics.

De tweede deelvraag gaat over het contact tussen de leerkrachten van de verschillende uitwisselingsscholen en de rol van de directeur bij dit contact. Samenwerking, communicatie, gemeenschappelijke doelen stellen, de rol van de directie bij het contact, zijn voorbeelden van onderwerpen die uit onderzoek naar voren zijn gekomen en daarom uitgevraagd werden. Voorbeelden van vragen die opgenomen zijn in de topic list zijn “Kunt u iets vertellen over het contact met de leerkracht van de uitwisselingsgroep?” of “Op welke manier is de directeur betrokken bij de uitwisseling?”. Voor het interview met de directeur lag de focus op de rol die hij had bij de begeleiding van het uitwisselingsproject en zijn ondersteuning van het contact tussen de leerkrachten van de verschillende scholen. De experts werd gevraagd om een algemener beeld te geven over het contact tussen de leerkrachten van de uitwisselingsscholen en de rol van de directeur. Een voorbeeld van een vraag die aan de experts gesteld werd, is: “Hoe zag het contact tussen de leerkrachten van de verschillende scholen eruit?”

Procedure

Aan de hand van een selecte gemakssteekproef zijn verschillende scholen, die deelgenomen hebben aan een uitwisselingsproject, via de telefoon of e-mail benaderd. Aan hen is een korte beschrijving van dit onderzoek gegeven en gevraagd of zij deel zouden willen nemen aan dit onderzoek. De participanten werden geselecteerd op vrijwillige deelname aan het onderzoek. Na deze toezegging van deelname is een e-mail verstuurd met aanvullende informatie over het onderzoek. Inhoudelijk werd in deze e-mail weinig geschreven over het onderzoek, om ervoor te zorgen dat de participanten niet gestuurd werden in een bepaalde denkrichting en om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. Met de participanten die daadwerkelijk deelnamen aan het onderzoek is een afspraak gemaakt om het interview af te nemen. Aan hen is verteld dat het interview ongeveer 45 minuten duurt en opgenomen werd. De interviews vonden plaats op een tijd en plek, die voor de participanten goed uitkwam. Bij aanvang van de interviews werd aan de participanten gevraagd een *informed consent* te geven, waarmee zij instemden met de anonieme verwerking van de gegevens.

Analyse

De interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd. Deze analyse werd eerst door beide onderzoekers apart gedaan, om zo rekening te houden met de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Bij deze analyse werd gebruik gemaakt van analysevragen

die gebaseerd waren op de topics, zoals deze eerder genoemd werden. Bij het topic ‘reflectie’ werden vragen zoals “Wat verstaat deze participant onder ‘reflectie op de uitwisseling?’” en “Hoe past deze participant reflectie toe?” gesteld. Voor de overige topics werden vergelijkbare analysevragen opgesteld.

Bij de eerste analyse werden de uitspraken gemarkeerd die antwoord gaven op de betreffende deelvraag. Vervolgens werden de gemarkeerde delen van beide onderzoekers vergeleken en zijn uitspraken met dezelfde inhoud geclusterd. Daarna kregen deze clusters een label en werden deze labels gecategoriseerd. De gecategoriseerde labels gaven zo een overzichtelijk antwoord op de betreffende analysevraag. Uiteindelijk kon een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag door de gecategoriseerde labels aan elkaar te koppelen. Zo ontstond een beeld van de rol die leerkrachten vervullen binnen uitwisselingsprojecten in de huidige situatie.

Resultaten

Om antwoord te kunnen geven op de vraag ‘Hoe kunnen leerkrachten bij interculturele uitwisselingsprojecten binnen Nederland bijdragen aan desegregatie op basisscholen?’ zijn interviews afgenomen met zes participanten die deelgenomen hebben aan drie verschillende uitwisselingsprojecten: project A op initiatief van een gemeente in Zuid-Holland, project B opgezet door een directeur in de provincie Utrecht en project C vanuit een stichting in Noord-Holland. Aan project A namen expert A en leerkracht A deel. Aan project B was directeur B verbonden en bij project C horen expert C, leerkracht C1 en leerkracht C2. De resultaten die uit de analyse van de interviews naar voren zijn gekomen, worden in deze sectie besproken per deelvraag.

Cultuur-Responsiviteit en Reflectie

De eerste deelvraag luidt: Welke rol speelt cultuur-responsiviteit van leerkrachten bij interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie en welke rol speelt reflectie hierbij? Om antwoord te geven op deze deelvraag is in de interviews met de participanten gefocust op de drie aspecten van de rol van de leerkracht, zoals deze in de inleiding aan bod zijn gekomen. Deze aspecten zijn het cultuur-responsief zijn, de reflectie van leerkrachten na afloop van de uitwisseling en de competenties die zij hiervoor gebruiken.

Cultuur-responsiviteit. Directeur B en expert A geven aan dat communicatie over cultuur niet zou moeten draaien om de verschillen die bestaan tussen verschillende culturen. Directeur B geeft aan dat het belangrijk is om te kijken naar “*wat we samen hebben*”. Hij stelt dat cultuur-responsief zijn dus niet per se nodig is als leerkracht. Ook expert A geeft aan dat de focus moet liggen op het zien van de overeenkomsten tussen leerlingen in plaats van de

verschillen. Leerkrachten C1 en C2 geven aan regelmatig met hun leerlingen te communiceren over cultuur, doordat zij werken op een gemengde school waar cultuur een relevant onderwerp is. Leerkracht C2 stelt dat het van belang is de kinderen vrij te laten in de communicatie over cultuur. Daarnaast geeft zij aan kinderen juist aan te moedigen om te kijken naar verschillen. Ook expert C stelt dat er ruimte moet zijn voor verschil, omdat kracht gehaald kan worden uit deze verschillen.

Expert A benadrukt dat leerkrachten die al lang op een ‘witte’ school werken hun “*aanspreektoon en niveau van benaderen*” daarop aanpassen. Tijdens de uitwisseling zouden zij dan moeite kunnen hebben in de communicatie met leerlingen, die een andere culturele achtergrond hebben. Bij leerkracht A is cultuur-responsief zijn niet aan bod gekomen. Expert C2 geeft daarnaast aan dat zij denkt dat wanneer leerkrachten niet zo cultuur-responsief zijn als gehoopt, dit eerder voortkomt uit een onwetendheid dan uit “*botheid of racisme of discriminatie*”. Zij stelt dat er een kloof is tussen wat op de PABO, de leerkrachtenopleiding basisonderwijs, geleerd wordt en wat een leerkracht in de praktijk meemaakt met betrekking tot leerlingen van cultureel diverse achtergronden.

Reflectie. Directeur B geeft aan dat het de bedoeling is dat een nagesprek van de leerkracht met de leerlingen plaatsvindt. Leerkracht A, leerkrachten C1 en C2 en expert C geven aan dat zij inderdaad een gesprek met de leerlingen hebben gevoerd na afloop van de uitwisseling. Leerkracht A geeft aan dat het nagesprek echter “*tussen neus en lippen (door) ’s ochtends*” gedaan werd. Leerkracht C2 stelt dat het juist gaat om de evaluatie: “*Als je d’r daarna niks aan doet, zou ’t een beetje raar zijn.*” Leerkracht C1 en leerkracht A geven beide aan dat ze in deze nagesprekken leidend waren, maar wel veel open vragen stelden zodat de leerlingen hun ervaringen konden delen. Leerkracht C2 en expert C geven beide aan dat zij de leerlingen zelf met elkaar in gesprek lieten gaan, maar dat ze ook vragen stelden om de kinderen richting te geven zoals: “*Wat neem je er nou van mee?*”.

Directeur B, expert A en expert C benadrukken het belang van een teamevaluatie, waarin zij met de andere leerkrachten spraken over het verloop van de uitwisseling. Directeur B geeft aan dat het belangrijk is om als directeur aanwezig te zijn bij de uitwisseling, zodat hij met het team van de school kan reflecteren op de uitwisselingen en ervaringen hierover te delen. Expert A geeft ook aan dat het belangrijk is om zowel van tevoren als achteraf gesprekken met het team te voeren, omdat het project dan “*van de grond komt*”. Zij stelt ook dat leerkrachten moeten kunnen reflecteren op hoe zij zelf in de klas staan. Ook expert C geeft aan dat zij na afloop van een uitwisseling een mondelinge evaluatie heeft gevoerd met de leerkrachten over wat zij hier van vonden en of ze nog tips hadden.

Competenties voor reflectie. Leerkracht C1 benoemt dat het tijdens het nagesprek belangrijk is om overzicht te hebben, open vragen te stellen en een veilige omgeving te creëren, waarin kinderen weten dat je niet oordeelt. Leerkracht C2 benoemt ook dat de leerlingen vrij moeten zijn om te zeggen wat ze willen en hiervoor de ruimte krijgen zonder beoordeeld te worden en zonder dat hier labels van ‘goed’ of ‘fout’ aan geplakt worden. Ze stelt dat het hiervoor belangrijk is om als leerkracht neutraal in het nagesprek te staan.

Leerkracht A en expert C benadrukken dat speciale vaardigheden niet nodig zijn voor de reflectie, omdat het volgens hen niet anders is dan de andere gesprekken die je met kinderen voert. Expert C geeft verder aan dat het in een nagesprek belangrijk is open te staan voor kritiek of opbouwende feedback. Ook moet de leerkracht volgens haar “*een goed gevoel voor zelfreflectie*” hebben en dingen in perspectief kunnen zien.

Contactvoorwaarden bij Leerkrachten

De tweede deelvraag luidt: Op welke manier zijn de vier voorwaarden van Allports contacthypothese terug te zien bij het contact tussen leerkrachten van uitwisselingsscholen? Om antwoord te geven op deze deelvraag zijn de uitspraken van de participanten geanalyseerd en onderverdeeld in de volgende vier categorieën, zoals deze logisch voortvloeien uit de inleiding: contact tussen de leerkrachten, samenwerking tussen de leerkrachten, het stellen van gemeenschappelijke doelen en de rol van de directeur. De resultaten met betrekking tot deze vraag worden hieronder per categorie besproken

Contact tussen de leerkrachten. Uit de antwoorden van alle participanten blijkt dat de mate van contact en de manier waarop contact plaatsvond tussen de leerkrachten van de uitwisselingsscholen per persoon verschilt. Leerkracht C1 en leerkracht C2 hebben bijvoorbeeld in twee weken tijd ongeveer zes keer via e-mails contact met elkaar gehad, maar expert C kent ook gevallen waarbij leerkrachten wel dertig e-mails naar elkaar stuurden over de uitwisseling. In deze e-mails werden voornamelijk praktische dingen besproken, zoals de tijden en locaties van de uitwisselingsscholen, de grootte van de groep en welke kinderen er in de klas zaten. Expert C stelt dat de leerkrachten vooral per e-mail afspraken maken om de tijd die een ontmoeting kost te besparen.

Expert A en directeur B zeggen daarentegen dat leerkrachten de praktische zaken niet via e-mail bespreken, maar hier bijna altijd voor bij elkaar kwamen. “*Dat maakt het veel makkelijker dan dat je gaat zitten mailen of bellen met elkaar. Dan kunnen ze gelijk afspraken maken.*”, zegt directeur B. Expert A vertelt dat er ook leerkrachten waren die het vooral heel erg leuk vonden om van tevoren af te spreken en op die manier veel plezier beleefden aan de voorbereiding van de uitwisseling. Leerkracht A heeft het contact bijvoorbeeld als “*heel erg*

gezellig” ervaren. Haar team en het team waar de uitwisseling mee was, hadden samen borrels en gingen samen naar de feesten bij elkaar op school. Expert A merkt op dat de schoolteams die goed contact hadden, de uitwisseling meerdere jaren achter elkaar uitgevoerd hebben. Zij ziet een verband tussen goed contact tussen de leerkrachten en een grotere slagingskans van het project.

Samenwerking tussen de leerkrachten. Bij project A en project C werd tijdens de uitwisseling geen ‘normale’ lesdag gevolgd door de leerlingen. Zij gingen bijvoorbeeld op excursie met twee klassen samen of deden speurtochten door elkaars wijk. Met die uitwisselingen was weinig sprake van samenwerking tussen de leerkrachten. Het samenwerken zat vooral in het maken van afspraken voorafgaand aan de uitwisseling. Bij project B vond wel een samenwerking tussen de leerkrachten plaats, omdat zij bij dit project samen les gaven. Directeur B vertelt hierover dat hij de leerkrachten uit zijn team leerde hoe zij met de andere leerkrachten konden communiceren over de werkvormen die ze wilden gebruiken, over hoe ze de leerlingen actief bij de les konden betrekken en over de doelen die ze op wilden stellen.

Het stellen van gemeenschappelijke doelen. Zoals in de vorige alinea aangeduid werd, heeft directeur B het met zijn team actief gehad over het opstellen van doelen voor de uitwisseling en hij vertelt dat de leerkrachten van de verschillende scholen daar samen overleg over hebben. De doelen moesten volgens de directeur passen binnen het vreedzame onderwijs dat op de school gegeven wordt en moesten door de leerkrachten als haalbaar gezien worden. Bij project A stonden de doelen al vast: *“De doelen kreeg je eigenlijk van de gemeente.”*, aldus leerkracht A. Volgens expert A moesten leerkrachten wel nog specifieke doelen benoemen voor de subsidieaanvraag, maar vonden ze dat erg lastig. Bij project C lag de organisatie van de uitwisseling bij de stichting. Deze stichting had ook de doelen voor het project opgesteld en leerkrachten C1 en C2 geven aan dat zij het geen moment over het opstellen van doelen hebben gehad, omdat die doelen al vaststonden. Expert C merkt dat bijna alle deelnemende leerkrachten van project C niet zo bewust stilstaan bij de doelen, want *“die doelen die er zijn, die zijn best wel specifiek en oké te bereiken”*.

De rol van de directie. Over de rol van de directie zijn de antwoorden van de participanten zeer uiteenlopend. Alle leerkrachten geven aan dat de directie amper een rol speelde bij het uitwisselingsproject en ook expert C geeft aan dat alleen voor de toestemming voor het project een directie in beeld is. Leerkracht C1 zegt hierover: *“Voor de bekostiging is een directeur van een school wel nodig. Maar verder... Als je een beetje leerkracht bent, dan kun je dat zelf wel regelen.”*

Uit een uitspraak van leerkracht C2 lijkt ook naar voren te komen dat de directeur niet gemist werd tijdens de uitwisseling, maar dat de betrokkenheid van het team door haar wel gemist werd. Dat sluit deels aan bij wat expert A zegt over de rol van de directie en het team. Uit de evaluaties die zij met leerkrachten heeft gehad, komt namelijk naar voren dat de betrokkenheid van het team inderdaad heel belangrijk is: *“Als je team erachter staat, gaat het van de grond. In je eentje gaat dat veel moeilijker.”* Maar zij kreeg ook terug dat *“het nodig is dat het management of de directie er helemaal achter staat en ons daarin steunt.”* Directeur B vindt ook dat hij ondersteuning moet bieden en daarnaast dat hij zelf het goede voorbeeld moet geven: *“Als directeur... je bent het levende lesje of zo.”*

Volgens expert A is zelfs boven de directeur nog ondersteuning nodig om scholen deel te laten nemen aan de uitwisselingsprojecten. Haar mening is dat *“als de bestuurders van de overkoepelende scholenorganisaties zich actiever hadden opgesteld naar hun directies [...] er nog meer scholen daadwerkelijk ingestapt zouden zijn.”* Hiermee lijkt expert A te suggereren dat de overkoepelende scholenorganisaties invloed konden hebben op de directies van de scholen die zich onder hen bevinden om hen te overtuigen om daadwerkelijk mee te doen aan het project.

Discussie

Segregatie is een ongewenst fenomeen (Bakker, 2012), waardoor het van belang is om projecten die desegregatie bevorderen kritisch te bekijken en indien mogelijk te verbeteren. Dit onderzoek heeft zich gericht op interculturele uitwisselingen op basisscholen binnen Nederland die desegregatie bevorderen. Binnen deze uitwisselingsprojecten is specifieke aandacht gevestigd op de rol van de leerkracht, omdat de leerkracht samen met de ouders een van de belangrijkste autoriteitsfiguren voor een kind is (Kesselring et al., 2013). De leerkracht kan als autoriteitsfiguur ondersteuning bieden bij het contact tussen de verschillende groepen leerlingen. Dit komt overeen met de laatste voorwaarde van Allports contacthypothese (1954).

Aan de hand van een literatuurstudie en de resultaten van de interviews met leerkrachten, experts en een directeur wordt gepoogd een antwoord te geven op de hoofdvraag die als volgt luidde: Hoe kunnen leerkrachten bij interculturele uitwisselingsprojecten binnen Nederland bijdragen aan desegregatie op basisscholen? Daarnaast worden ook voorzichtige conclusies getrokken ten aanzien van de twee deelvragen. De eerste deelvraag luidde: Op welke manier wordt invulling gegeven aan cultuur-responsiviteit door leerkrachten die deelnemen aan interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie en welke rol speelt reflectie hierbij? De tweede deelvraag luidde: Op welke manier zijn de vier

voorwaarden van Allports contacthypothese (1954) terug te zien bij het contact tussen leerkrachten van uitwisselingsscholen?

Uit de resultaten met betrekking tot de eerste deelvraag lijkt naar voren te komen dat cultuur-responsiviteit bij leerkrachten niet altijd een vereiste was voor de uitwisselingsprojecten. Dit komt niet overeen met de verwachting die uit literatuuronderzoek naar voren kwam. Hieruit bleek namelijk dat het wel belangrijk is dat leerkrachten cultuur-responsief zijn tijdens intercultureel onderwijs (o.a. Farmer et al., 2011; Walton et al., 2013), ofwel interculturele uitwisselingsprojecten. Deze discrepantie zou verklaard kunnen worden door de kloof die lijkt te bestaan tussen datgene wat geleerd wordt op de PABO, met betrekking tot culturele diversiteit van leerlingen, en de vaardigheden die nodig zijn om hier in de praktijk mee om te gaan. Deze kloof heeft er mogelijk voor gezorgd dat niet alle participanten precies wisten wat cultuur-responsiviteit inhield. Dit is terug te zien in de tegenstrijdigheden in hun antwoorden.

Daarentegen speelde reflectie wel een belangrijke rol bij de uitwisselingsprojecten, wat deels overeenkomt met de resultaten van het literatuuronderzoek (Acquah & Commins, 2015; Davis, 2006; Kidd et al., 2008). In deze onderzoeken is immers gesteld dat reflectie een onderdeel is van cultuur-responsiviteit. Doordat werd aangegeven dat cultuur-responsiviteit niet belangrijk was, maar reflectie wel, kan in dit onderzoek niet automatisch aangenomen worden dat dit met elkaar samenhangt. Uit de resultaten kwam echter wel het culturele aspect van de reflectie naar voren, zoals het benoemen van culturele verschillen dan wel overeenkomsten tussen de leerlingen van de uitwisselingsscholen. Hiermee lijkt reflectie wel degelijk als een onderdeel van cultuur-responsiviteit gezien te worden.

Zelfreflectie leek geen vereiste voor de meeste participanten, terwijl uit literatuuronderzoek naar voren kwam dat dit naast een gezamenlijke reflectie met de klas ook belangrijk is (o.a. Acquah & Commins, 2015, Baraldi & Rossi, 2011). Teamreflectie werd daarentegen wel benoemd als een belangrijk onderdeel van de uitwisselingsprojecten. In een teamreflectie kunnen de leerkrachten van een school met elkaar spreken over het verloop van de uitwisseling en hierbij kan de leerkracht reflecteren op zichzelf en collega's. Op die manier lijkt zelfreflectie onderdeel van teamreflectie. Daarnaast is teamreflectie, in tegenstelling tot zelfreflectie, een interactief proces, welke een voorwaarde is voor productieve reflectie (Davis, 2006; Gay, 2013).

De competenties voor reflectie die uit dit onderzoek naar voren kwamen, lijken deels aan te sluiten bij de competenties die in recentelijke literatuur zijn benoemd. Een open omgeving creëren en geen oordeel hebben over wat de leerlingen zeggen, sluit namelijk aan

bij de voorwaarde voor productieve reflectie waarin wordt gesteld dat de leerkracht rekening dient te houden met de ideeën van leerlingen (Davis, 2006). Een andere voorwaarde voor productieve reflectie is dat leerkrachten deze ideeën van kinderen integreren in hun manier van lesgeven (Davis, 2006). Of deze ideeën daadwerkelijk geïntegreerd worden is echter met interviews lastig te bepalen, waardoor hier geen conclusies over getrokken kunnen worden.

Uit de resultaten behorende bij de tweede deelvraag kan geconcludeerd worden dat de eerste en tweede voorwaarde van de contacthypothese van Allport (1954), het hebben van een gelijke status en het hebben van een *intergroup* samenwerkingsverband, met name terug te zien zijn in het contact tijdens de voorbereidingen van de uitwisseling. Dit contact verschilde per persoon en per project, maar er lijkt een verband te zijn tussen goed contact tussen de leerkrachten en een grotere slagingskans van het project. Dit komt overeen met de veronderstelling dat de positieve effecten van co-teaching duidelijker naar voren komen bij leerkrachten die goed met elkaar overweg kunnen (Friend et al., 2010; Mastropieri et al., 2005; Yopp et al., 2014). Het lijkt dus een voorwaarde dat beide leerkrachten investeren in contact met elkaar.

De derde voorwaarde van Allport (1954), het hebben van een gemeenschappelijk doel, is bij alle drie de onderzochte projecten aanwezig. De mate waarin het gemeenschappelijke doel door de leerkrachten zelf werd opgesteld en besproken, verschilde echter per project. Volgens de contacthypothese van Allport (1954) is het slechts van belang dat de leerkrachten hetzelfde doel hebben en dat was bij alle projecten het geval.

Ook de manier waarop de vierde voorwaarde van Allport (1954), de ondersteuning van een autoriteit, terug te zien is bij het contact tussen uitwisselende leerkrachten, verschilt per project. Verondersteld werd dat de ondersteuning van de directie een belangrijke motivatie is voor leerkrachten (Cemaloğlu & Savaş, 2018; Wahlstrom & Seashore Louis, 2008). De directie was echter weinig betrokken bij de onderzochte projecten en werd daarbij niet gemist door de leerkrachten. Het kan zijn dat de leerkrachten de steun van de directie ervaren in de autonomie die zij van hem/haar ontvangen, aangezien alle leerkrachten aangeven de grote mate van autonomie te waarderen. Uit onderzoek blijkt inderdaad dat de ondersteuning van autonomie door de directie onder andere samenhangt met meer betrokkenheid van leerkrachten (Collie, Granziera, & Martin, 2018).

Hoewel de betrokkenheid van de directie niet gemist werd door de leerkrachten, werd de ondersteuning van het leerkrachtenteam wel genoemd als een gemis. De ondersteuning van het team op school is ook volgens onderzoek een belangrijke factor voor de motivatie van leerkrachten om onderwijsvernieuwingen, zoals interculturele uitwisselingsprojecten, door te

voeren (Lam, Cheng, & Choy, 2010). Deze bevindingen leiden tot het nieuwe inzicht dat de leerkracht mogelijk niet als onderdeel van de klas gezien moet worden, maar als onderdeel van het leerkrachtenteam.

Wanneer de leerkrachtenteams als groep worden gezien, is de vraag of de directie de rol van autoriteit blijft vervullen of deel uitmaakt van dit team. Resultaten uit dit onderzoek sturen aan op de tweede optie en suggereren dat de ondersteuning van een autoriteit nog een niveau hoger ligt. De ondersteuning van overkoepelende scholenorganisaties lijkt namelijk nodig om interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie van de grond te krijgen.

Voortvloeiend uit bovenstaande informatie kan voorzichtig geconcludeerd worden dat leerkrachten aan desegregatie middels interculturele uitwisselingsprojecten zouden kunnen bijdragen mits de volgende punten in acht worden genomen. Cultuur-responsiviteit lijkt iets waar leerkrachten meer over dienen te leren voordat zij dit effectief kunnen toepassen. Ondanks dat nog niet duidelijk is of cultuur-responsiviteit en reflectie inderdaad samenhangen lijkt het wel belangrijk dat leerkrachten productieve reflectie toepassen, zowel gezamenlijk als in teamverband. Hoewel de vier voorwaarden voor optimaal contact volgens de contacthypothese van Allport (1954) niet eenduidig terug te zien zijn in het contact tussen leerkrachten van uitwisselingsscholen, lijkt het belangrijk dat de leerkrachten investeren in het contact met elkaar om op die manier het goede voorbeeld te geven aan leerlingen.

Beperkingen

Met de uitvoering van het onderzoek zijn een paar beperkingen opgetreden. Ten eerste zijn niet alle interviews door twee onderzoekers samen afgenomen. Dit heeft ertoe geleid dat sommige uitspraken van de respondenten minder goed zijn uitgevraagd wanneer slechts één onderzoeker aanwezig was bij het interview dan wanneer beide onderzoekers aanwezig waren. Deze methodologische beperking heeft er ook voor gezorgd dat de interne validiteit minder hoog is. Hoewel meerdere vragen per topic zijn opgesteld om de interne validiteit te waarborgen, zijn deze vragen niet allemaal aan elke participant gesteld. Daarnaast is de externe validiteit van het onderzoek laag, doordat de geïnterviewde participanten bij verschillende projecten betrokken waren en verschillende functies bekleedden. De participanten gaven daardoor echter wel een breder inzicht in de rol van de leerkracht bij interculturele uitwisselingsprojecten.

Implicaties en Vervolgonderzoek

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen enkele aanbevelingen gedaan worden. Ten eerste dient er op de PABO al meer aandacht te komen voor de competenties die

nodig zijn voor cultuur-responsiviteit en hoe deze in de praktijk gebruikt kunnen worden bij de uitwisselingsprojecten. Zo kan de schijnbare kloof die bestaat tussen de opleiding en de praktijk mogelijk gedicht worden. Vervolgonderzoek zou meer nadruk kunnen leggen op de verschillende competenties die nodig zijn om cultuur-responsief te zijn, doordat in dit onderzoek enkel reflectie is meegenomen.

Ten tweede lijkt het nuttig dat koepelorganisaties het belang inzien van interculturele uitwisselingsprojecten ter bevordering van desegregatie. Zij kunnen namelijk als autoriteit dienen voor de directie en op die manier indirect voor het leerkrachtenteam. De rol van de koepelorganisaties en hun invloed op het slagen van interculturele uitwisselingsprojecten is echter nog niet onderzocht. In vervolgonderzoek zou gericht kunnen worden op deze mogelijke invloed.

Ten slotte dient de uitwisseling bij alle klassen van de school plaats te vinden, opdat de leerkrachten van dezelfde school samen een groep kunnen vormen. De verschillende groepen leerkrachten van de uitwisselingsscholen kunnen dan als leerkrachtenteam contact met elkaar hebben. Zij kunnen dan gebruik maken van teamreflecties, waarin zij met elkaar reflecteren op de de uitwisseling in het algemeen en op de manier waarop zij hierin zelf handelen. De directie kan mogelijk ondersteuning bieden bij deze teamreflecties. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de rol die teamreflecties spelen tijdens de uitwisselingsprojecten.

De aanbeveling om de uitwisseling met de hele school en in teamverband uit te voeren, brengt de verschillende aspecten van dit onderzoek samen. Meer onderzoek naar en aandacht voor interculturele uitwisselingsprojecten zal hopelijk leiden tot landelijke erkenning van het probleem van schoolsegregatie en het belang van de rol van de leerkracht hierbij. Idealiter zal deze erkenning zorgen voor een opname van interculturele uitwisselingsprojecten in het curriculum van alle basisscholen in Nederland.

Literatuur

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison Wesley Publishing Company.
- Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2015). Critical reflection as a key component in promoting preservice teachers' awareness of cultural diversity. *Reflective Practice*, 16, 790-805. doi:10.1080/14623943.2015.1095729
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: Achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32, 104-164.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ.
- Baraldi, C., & Rossi, E. (2011). Promotion of participation and mediation in multi-cultural classrooms. *Irish Educational Studies*, 30, 383- 401. doi:10.1080/03323315.2011.569083
- Boschman, S. (2012). Residential segregation and interethnic contact in the Netherlands. *Urban Studies*, 49, 353-367. doi:10.1177/0042098011402236
- Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education*, 39(3), 266-289. doi:10.1177/0042085904263258
- Clarà, M. (2014). What is Reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261-271. doi: 10.1177/0022487114552028
- Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2018). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10, 244-258. doi:10.15345/iojes.2018.01.018
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., Van de Vijver, F., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. doi:10.1016/j.lcsi.2016.09.002
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136. doi:10.1016/j.tate.2018.04.015
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary

- teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
doi:10.1016/j.tate.2005.11.005
- De Winter, M. (2017, 6 februari). De stadsschool: Een remedie tegen segregatie. *De Volkskrant*. Verkregen van <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/de-stadsschool-een-remedie-tegen-segregatie~bc22e0f7/>
- Denson, N., Ovenden, G., Wright, L., Paradies, Y., & Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education*, 28, 231-249.
doi:10.1080/14675986.2017.1333346
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006
- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, 80, 337-390. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
doi:10.1080/10474410903535380
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43, 48-70.
doi:10.1111/curi.12002
- Graziano, K. J., & Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21, 109-126.
Verkregen van <https://eric.ed.gov/?id=EJ986819>
- Hewstone, M. (2015). Consequences of diversity for social cohesion and prejudice: The missing dimension of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 71, 417-438.
doi:10.1111/josi.12120
- Kesselring, M., De Winter, M., Horjus, B., & Van Yperen, T. (2013). Allemaal opvoeders in de pedagogische civil society. Naar een theoretisch raamwerk van een ander paradigma voor opgroeien en opvoeden. *Pedagogiek*, 33, 5-20.
doi:10.5117/PED2015.3.KESS
- Kidd, J. K., Sánchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316-329. doi:10.1016/j.tate.2007.06.003

- Klok, S. (2008). Vriendschapsscholen: intenties en omstandigheden van scholen die een vriendschap aangaan. *Masterthesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken*. Universiteit Utrecht, Nederland.
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487-497.
doi:10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Leeman, Y. (2008). Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7, 50-59. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00356.x
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 319-357.
doi:10.1177/0013161X07299438
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260-270.
doi:10.1177/10534512050400050201
- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. doi:10.1016/j.tate.2013.10.002
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19, 481-491. doi:10.1080/14675980802568277
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
doi:10.3102/00346543070001055
- Wahlstrom, K. L., & Seashore Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44, 458-495.
doi:10.1177/0013161X08321502
- Walton, J., Priest, N., & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24, 181-194. doi:10.1080/14675986.2013.793036
- Yopp, R. H., Ellis, M. W., Bonsangue, M. V., Duarte, T., & Meza, S. (2014). Piloting a co-teaching model for mathematics teacher preparation: Learning to teach together. *Issues in Teacher Education*, 23, 91-111. Verkregen van <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045811>

Appendix A

Topic Lijsten Semigestructureerde Interviews

Topic list - Expert

Topic	Interviewvragen
Informed consent	Bent u ervan op de hoogte dat het interview wordt opgenomen en stemt u hiermee in? U mag op elk moment met het interview stoppen of uw deelname intrekken.
Algemene informatie	Hoe lang bent u betrokken geweest bij project A/C? Kunt u kort vertellen hoe dat project eruitzag? Kunt u iets vertellen over uw rol binnen het project? Wat vond u van het project? Op welke manier werd het project geëvalueerd? Hoe vaak werd er geëvalueerd? Kunnen we u ook vragen stellen over wat er uit deze evaluaties kwam?
Deelvraag 1: Culturele responsiviteit	Beschouwt u uzelf als cultureel responsief/welke kennis heeft u over andere culturen? Hoe communiceerde u met de leerkrachten en directeuren, die de uitwisseling faciliteren over culturele verschillen? Wat kreeg u van leerkrachten en/of de directie terug over het praten over andere culturen?
Deelvraag 1: Reflectie/nagesprek	Wat weet u van de manier waarop leerkrachten na afloop de uitwisseling met hun leerlingen bespraken? Of de manier waarop de directie de uitwisseling met haar leerkrachten besprak? Kwam er iets over het nagesprek naar voren in de evaluatie? Wat denkt u dat belangrijk is voor dit nagesprek?
Deelvraag 1: Belangrijke competenties voor reflectie/nagesprek	Welke competenties denk u dat belangrijk zijn om dit nagesprek zo goed mogelijk te laten verlopen? Welke competenties denkt u dat leerkrachten nodig hebben om dit nagesprek zo goed mogelijk te faciliteren en krijgen de leerkrachten hier instructies over? Welke van de competenties die belangrijk zijn voor het nagesprek gebruikt u zelf?
Deelvraag 2: Contact met de andere leerkracht	Hoe zag het contact tussen de leerkrachten van de verschillende scholen eruit? Hoe werd dat contact ervaren? Hoe zag het contact tussen de directies van beide scholen eruit? Hoe werd dat contact ervaren?

<p>Deelvraag 2: Samenwerking met de andere leerkracht</p>	<p>Hoe zag de samenwerking tussen de leerkrachten eruit tijdens de voorbereiding van de uitwisseling? Hoe zag de samenwerking eruit tijdens de uitwisseling zelf? Hoe werd de samenwerking ervaren? Wat kwam er in de evaluatie terug over de samenwerking tussen de leerkrachten? Waar liepen de leerkrachten tegen aan? Hoe werd de samenwerking tussen de directies geëvalueerd?</p>
<p>Deelvraag 2: Gemeenschappelijke doelen stellen</p>	<p>Welk(e) doel(en) werden geprobeerd te bereiken met de uitwisseling? Op welke manier probeerde u ervoor te zorgen dat de opgestelde doelen bereikt werden? Werden er per scholenduo ook nog doelen opgesteld? (Indien ja;) Kunt u iets vertellen over de manier waarop deze doelen tot stand kwamen? Werden deze doelen behaald? En op welke manier werd daarop geëvalueerd?</p>
<p>Deelvraag 2: De rol van de directie bij het contact</p>	<p>Op welke manier is de directeur betrokken bij de uitwisseling? Wat vindt u van de rol van de directie bij de uitwisseling? Wat kwam er uit de evaluaties met betrekking tot de rol van de directie bij de uitwisseling?</p>
<p>Deelvraag 2: De rol van de projectbegeleid(st)er bij de uitwisseling</p>	<p>Hoe is het contact tussen u en de deelnemende leerkrachten en directeuren verlopen? Wat vond u van uw rol bij de uitwisseling?</p>
<p>Extra</p>	<p>Zijn er nog dingen die uit evaluatie gesprekken naar voren kwamen met betrekking tot de rol van de leerkracht en directie die wij nu niet uitgevraagd hebben?</p>
<p>Afsluiting interview</p>	<p>Korte samenvatting geven van wat er is besproken. Heeft u zelf nog iets toe te voegen? Bedanken voor deelname en aangeven dat ze het eindresultaat in kunnen zien als ze dat willen.</p>

Topic list - Directeur

Topic	Interviewvragen
Informed consent	Bent u ervan op de hoogte dat het interview wordt opgenomen en stemt u hiermee in? U mag op elk moment met het interview stoppen of uw deelname intrekken.
Algemene informatie	Hoe lang bent u al directeur? Hoe lang neemt u al deel aan/heeft u deelgenomen aan de uitwisseling? Wat vindt u van de uitwisseling?
Deelvraag 1: Culturele responsiviteit	Beschouwt u uzelf als cultureel responsief/welke kennis heeft u over andere culturen? Hoe communiceert u met de leerkrachten, die de uitwisseling faciliteren over culturele verschillen? (directeur)
Deelvraag 1: Reflectie/nagesprek	Praat u achteraf met de leerkrachten over het verloop van de uitwisseling (directeur; indien het antwoord nee is, de volgende vragen hypothetisch stellen) Hoe pakt u dit gesprek achteraf aan? Wat denkt u dat belangrijk is voor dit nagesprek? Welke rol speelt u zelf in dit nagesprek? (leidend of leiden de leerkrachten?) Hoe stelt u zich op in dit nagesprek?
Deelvraag 1: Belangrijke competenties voor reflectie/nagesprek	Welke competenties denk u dat belangrijk zijn om dit nagesprek zo goed mogelijk te laten verlopen? Welke competenties denkt u dat leerkrachten nodig hebben om dit nagesprek zo goed mogelijk te faciliteren en krijgen de leerkrachten hier instructies over? (directeur) Welke van de competenties die belangrijk zijn voor het nagesprek gebruikt u zelf?
Deelvraag 2: De rol van de directie bij de uitwisseling (directeur)	Op welke manier bent u betrokken bij de uitwisseling? Kunt u uw rol bij het uitwisselingsproject beschrijven? Hoe is het contact tussen u en de leerkracht(en) die deelne(e)m(t)(en) aan de uitwisseling? Wat vindt u van uw rol bij de uitwisseling?
Deelvraag 2: Contact met de andere school (directeur)	Kunt u iets vertellen over het contact met de andere school? (met wie heeft u contact?) Hoe vaak heeft u contact met elkaar? Waar heeft u contact over? Hoe ervaart u het contact? Hoe ervaart u de samenwerking met de andere school? Waar loopt u tegen aan?

Afsluiting interview	Korte samenvatting geven van wat er is besproken. Heeft u zelf nog iets toe te voegen? Bedanken voor deelname en aangeven dat ze het eindresultaat in kunnen zien als ze dat willen.
----------------------	--

Topic list - Leerkracht

Informed consent	Bent u ervan op de hoogte dat het interview wordt opgenomen en stemt u hiermee in? U mag op elk moment met het interview stoppen of uw deelname intrekken.
Algemene informatie	Hoe lang bent u al leerkracht? Van welke groep bent u leerkracht? Hoe lang heeft u deelgenomen aan de uitwisseling? Wat is uw rol geweest binnen de uitwisseling? Wat vond u van de uitwisseling?
Deelvraag 1: Culturele responsiviteit	Beschouwt u uzelf als cultureel responsief/welke kennis heeft u over andere culturen? Hoe communiceert u met de leerlingen over culturele verschillen tussen hen en de klas waarmee ze uitwisselen? Wat denkt u dat belangrijke aspecten zijn in de communicatie met leerlingen over culturele verschillen?
Deelvraag 1: Reflectie/nagesprek	Praat u achteraf met de leerlingen over het verloop van de uitwisseling? (indien het antwoord nee is, de volgende vragen hypothetisch stellen) Hoe pakt u dit gesprek achteraf aan? Wat denkt u dat belangrijk is voor dit nagesprek? Welke rol speelt u zelf in dit nagesprek? (leidend of leiden de leerlingen?) Hoe stelt u zich op in dit nagesprek?
Deelvraag 1: Belangrijke competenties voor reflectie/nagesprek	Welke competenties denk u dat belangrijk zijn om dit nagesprek zo goed mogelijk te laten verlopen? Welke van de competenties die belangrijk zijn voor het nagesprek gebruikt u zelf?
Deelvraag 2: Contact met de andere leerkracht (leerkracht)	Kunt u iets vertellen over het contact met de leerkracht van de andere groep? Hoe vaak heeft u contact met elkaar? Waar heeft u contact over met de andere leerkracht? Hoe ervaart u het contact?
Deelvraag 2: Samenwerking met de andere leerkracht (leerkracht)	Hoe ziet de samenwerking met de andere leerkracht eruit tijdens de voorbereiding van de uitwisseling? Hoe ziet deze samenwerking eruit tijdens de uitwisseling zelf? Hoe ervaart u de samenwerking? Waar loopt u tegen aan?
Deelvraag 2:	Welk(e) doel(en) probeert u te bereiken met de uitwisseling?

Gemeenschappelijke doelen stellen (leerkracht)	Op welke manier probeert u ervoor te zorgen dat u uw opgestelde doelen bereikt? Op welke manier betreft u de andere leerkracht bij het opstellen van doelen van de uitwisseling? Op welke manier betreft u de andere leerkracht bij de uitvoering van de doelen van de uitwisseling?
Deelvraag 2: De rol van de directie bij het contact (leerkracht)	Op welke manier is de directeur betrokken bij de uitwisseling? Wat vindt u van de rol van de directie bij de uitwisseling? Wat had u graag anders gezien?
Afsluiting interview	Korte samenvatting geven van wat er is besproken. Heeft u zelf nog iets toe te voegen? Bedanken voor deelname en aangeven dat ze het eindresultaat in kunnen zien als ze dat willen.