

Gebalanceerd begeleiden in uitwisselingsproject

**Onderzoek naar de Wijze waarop de Houding en Competenties van Begeleiders
kunnen Bijdragen aan Project: Welkom in Mijn Vreedzame Wijk.**

Marieke Hegeman en Sabine Legtenberg

Universiteit Utrecht

Gebalanceerd begeleiden in uitwisselingsproject

**Onderzoek naar de Wijze waarop de Houding en Competenties van Begeleiders
kunnen Bijdragen aan Project: Welkom in Mijn Vreedzame Wijk.**

Bachelor Thesis

Opleiding: Pre-master Clinical Child Family and Education Studies

Universiteit Utrecht 2019-2020

Studenten: Marieke Hegeman (9009868) & Sabine Legtenberg (3774929)

Begeleider: Isabelle Dielwart MSc.

Tweede beoordelaar: Ruben van Esch, MSc.

Datum: 25-06-2020

Woorden: 8499

Abstract

Segregation can still be seen in the Netherlands as a possible cause of inequality of opportunity in society. Exchange project "Welkom In Mijn Vreedzame Wijk (WIMVW)" tried to combat this through organizing an exchange program for children from different neighbourhoods, with the main goal to get to know each other. During this program coaches play an important role. Current research focuses on the question: Which attitude and competencies are needed for coaches to contribute to the program of WIMVW? Specific sub-questions which are asked, are about (1) entering the dialogue with children, through coexistence or mutual differentiation approach and (2) attitudes and competencies of coaches in the guidance of cultural divers children. To answer these questions, participants (N=5) are interviewed. Participants are coaches from previous exchange projects, similar to WIMVW. Analysis shows that the general competences social- and leadership skills are important to have or develop as a coach in addition to the capacity to reflect on own prejudice in general, but also in facilitating a balanced dialogue. In this dialogue it is important for coaches to let children feel heard and empowered, and to look beyond both differences and similarities between children. It takes developed competencies to walk on the balance beam at this matter. A limitation for current research is that results cannot be generalized to other exchange projects right away. Further research can focus on the role of the teacher, because he or she also plays a significant role in this program.

Keywords: Exchange project, coach, coexistence approach, mutual differentiation approach, competences, attitude, to balance

Samenvatting

Middels uitwisselingsproject Welkom In Mijn Vreedzame Wijk (WIMVW) wordt getracht tegengewicht te bieden aan de segregatie in Nederland. Door kinderen van verschillende wijken kennis met elkaar te laten maken. In dit uitwisselingsproject spelen begeleiders een grote rol, de vraag van huidig onderzoek is op welke wijze de houding en competenties van begeleiders kunnen bijdragen aan WIMVW. Hierbij wordt ingezoomd op twee deelvragen: (1) over de wijze van dialoog aangaan met kinderen, middels de coexistence of mutual differentiation benadering (2) over de attitudes en competenties van begeleiders in de begeleiding van cultuur diverse leerlingen. Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden zijn diepte interviews met respondenten (n=5) gevoerd. Respondenten zijn begeleiders van eerdere uitwisselingsprojecten, gelijksoortig aan WIMVW. Uit de analyse van dit onderzoek blijkt dat competenties zoals sociale- en leiderschapsvaardigheden van belang zijn voor begeleiders om te hebben of te ontwikkelen. Naast het vermogen om te reflecteren op eigen vooroordelen in het algemeen, en ook als het aankomt op het faciliteren van een gebalanceerde dialoog. In deze dialoog laten begeleiders kinderen zich het liefst gehoord en

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

empowered voelen, wordt er verder gekeken dan alleen de overeenkomsten maar ook dan de verschillen tussen kinderen. Het vergt ontwikkelde competenties om op de evenwichtsbalk te kunnen lopen aangaande dit onderwerp. Limitatie van huidig onderzoek is dat resultaten niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden naar andere uitwisselingsprojecten.

Vervolgonderzoek zou de rol van de leraar verder kunnen onderzoeken, omdat hij/zij ook een significante rol speelt in het behalen van het doel van het project.

Sleutelwoorden: Uitwisselingsproject, begeleider, coexistence approach, confrontational approach, competenties, attitude, balanceren.

Gebalanceerd begeleiden in uitwisselingsproject

Onderzoek naar de wijze waarop de houding en competenties van begeleiders kunnen bijdragen aan project: Welkom in Mijn Vreedzame Wijk.

De ongelijke kansen van leerlingen in het basisonderwijs zijn afgelopen jaar stabiel gebleven (Inspectie van het Onderwijs, 2019, p18). Dit lijkt goed nieuws, echter kijkend naar de cijfers is de kansongelijkheid nog twee keer zoveel in vergelijking tot negen jaar geleden. Ondanks pogingen in het afgelopen jaar om dit te verbeteren heeft er geen afname plaatsgevonden (Inspectie van het Onderwijs, 2019, p18). Een benoemde oorzaak voor deze situatie is de blijvende segregatie binnen het onderwijs. Zo concludeert de Inspectie van Onderwijs in het rapport 'De Staat van het Onderwijs 2017/2018' dat groepen leerlingen elkaar steeds minder tegenkomen doordat de (sociaal-economische) segregatie in het onderwijs groeit (Inspectie van het Onderwijs, 2019, p6). Dit wordt geschaard onder de noemer sociaal-economische segregatie, maar gaat vaak gepaard met cultureel-etnische segregatie (Bakker, Denessen, Peters & Walraven, 2011). Wanneer er geen verdere acties worden genomen, zal deze segregatie toenemen (Inspectie van het Onderwijs, 2019, p6). Deze segregatie brengt het risico van polarisatie met zich mee, dit kan mogelijk leiden tot spanning tussen groepen en daardoor tot geweld (Ghorashi, 2009).

Stichting Vreedzaam en Stichting Welkom in Mijn Wijk zien het als een pedagogische opdracht om gezamenlijk tegenwicht te bieden aan de ontwikkelingen op het gebied van segregatie (de Vries & Dechène, z.d.). Dit doen zij door middel van het initiëren van het project: Welkom In Mijn Vreedzame Wijk (WIMVW), waar kinderen van scholen uit verschillende wijken, met andere (culturele, religieuze, en/of sociaal-economische) achtergrond de gelegenheid krijgen elkaar te ontmoeten.

Bij het uitwisselingsproject WIMVW wordt de contacthypothese van Allport (1954) als uitgangspunt genomen. In deze hypothese wordt gesteld dat, wanneer voldaan aan een viertal sleutelvoorwaarden, de ontmoeting tussen groepen met verschillende achtergronden, het zogenoemde intergroup contact, wel degelijk zinvol is. Pettigrew (2016) omschrijft positieve effecten zoals een afname van vooroordelen en discriminatie. Ondersteuning door autoriteit is een van de sleutelvoorwaarden voor het intergroup contact (Allport 1954; Pettigrew, 2006, 2016). In het project laat autoriteit zich vertalen in de intergroup-begeleiding tijdens de uitwisseling.

Huidig onderzoek legt de focus op het handelen van begeleiders tijdens het uitwisselingsproject WIMVW. Uit diverse onderzoeken blijkt vervolgens dat de attitude en manier van communiceren door leraar van belang zijn in een klas met cultureel diverse leerlingen, maar dat de literatuur nog niet in overeenstemming is op welke wijze leraren dit het beste kunnen doen (o.a. Bakker, 2012, Leeman & Wardekker, 2013; New & Merry, 2014; Pels, 2012; Subašić, Reynolds, Reicher, & Klandermans, 2012; van Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009).

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

Niet alleen in de klas, maar ook naar aanleiding van een gelijksoortige kortdurende uitwisseling in Nederland, wordt geconcludeerd dat leraren ondersteuning nodig hebben tijdens het faciliteren van een dergelijke uitwisseling (Schuitema & Veugelers, 2011). Verder is er nog weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop begeleiders een uitwisseling zoals WIMVW kunnen faciliteren. In dit onderzoek wordt daarom de vraag gesteld: Op welke wijze kunnen de houding en competenties van begeleiders bijdragen aan het project Welkom In Mijn Vreedzame Wijk?

Theoretisch kader

Dialoog faciliteren met betrekking tot overeenkomsten versus verschillen

In het project WIMVW zullen twee schoolklassen met leerling-populaties die van elkaar verschillen elkaar ontmoeten. Hierbij gaan zij gezamenlijk taken uitvoeren in kleine subgroepen, samengesteld uit leerlingen van beide schoolklassen. Beide klassen hebben een eigen *ingroup identiteit*: een gezamenlijke groepscultuur met eigen normen, waarden en doelen (Baysu, Phalet & Brown, 2011; Dovidio, Gaertner & Saguy, 2008). Zodoende bestaan de subgroepen in het project uit kinderen met een verschillende ingroup identiteit, waarmee de kinderen wederzijds kennismaken tijdens de ontmoeting.

Tijdens deze interactie tussen groepen ontstaat mogelijk spanning of controverse, hetzij expliciet in discussie of conflict, hetzij impliciet in de belevingswereld van de deelnemers (Abu-Nimer & Smith, 2016; Harris, 2004; Hess, 2005). Het is aan de leraar om hierop te anticiperen (Veugelers & Schuitema, 2013). Om tot een constructief verlopend contact te komen is het van belang dat de leraar het gesprek over de uitwisseling aangaat (Abu-Nimer & Smith, 2016). In deze dialoog ontstaat namelijk de mogelijkheid om van en met elkaar te leren op sociaal en emotioneel niveau (Abu-Nimer & Smith, 2016; Hess, 2005; Hymel & Darwich, 2018; Ladson-Billings, 2014). De manier waarop de dialoog door de leraar gevoerd wordt is eveneens belangrijk want zijn of haar houding dient als voorbeeldfunctie van democratisch burgerschap en pro-sociaal gedrag (de Winter, 2012; Hymel & Darwich, 2018; Parker, 2005).

Hieruit redenerend wordt verondersteld dat het van belang is op welke manier de leraren in WIMVW de dialoog openen in de lessen ter voorbereiding op de uitwisseling. Aannemelijk is dat hetzelfde zal gelden voor de manier waarop de begeleiders van de subgroepen de dialoog aangaan tijdens de uitwisseling zelf. Dit roept de vraag op of in de dialoog het beste de verschillen of de overeenkomsten tussen de schoolklassen benadrukt kunnen worden.

Wanneer groepen met verschillende ingroup identiteiten met elkaar in contact komen, zoals in het project WIMVW, is de dialoog door de leraar en de begeleider te faciliteren door het benadrukken van de intergroup overeenkomsten (overeenkomsten tussen de klassen). Deze benadering wordt de *coexistence approach*, ofwel *recategorization* genoemd (Hammack, Pilecki & Merrilees, 2013). Door het benadrukken van intergroup overeenkomsten wordt een

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

gezamenlijke identiteit gevormd, waarbij nieuwe gedachten over elkaar ontstaan. Deze benadering vindt zijn oorsprong in de *common-ingroup identity theory* (Gaertner & Dovidio, 2000). Volgens deze theorie nemen groepen in onderling contact liever een nieuwe gezamenlijke identiteit aan dan dat zij zichzelf als aparte groepen blijven beschouwen. Het bevoordelen van de eigen ingroup, de intergroup bias, neemt hierbij af waarbij een vermindering in onderlinge vooroordelen of discriminatie en een betere intergroup samenwerking kunnen ontstaan (Bekerman 2007, Dovidio et al., 2009; Dovidio, Schellhaas, Love & Hewstone, 2017; Gaertner & Dovidio, 2008; González & Brown, 2006; Riek, Mania, Gaertner, McDonald & Lamoreaux, 2010).

Het voorgaande zou voor het project WIMVW kunnen betekenen dat de kinderen in de subgroepen een nieuwe gemeenschappelijke identiteit gaan vormen waarbij mogelijk intergroup bias afneemt en de samenwerking verbetert. In lijn hiermee zou de leraar of begeleider dit effect mogelijk kunnen versterken door binnen de dialoog met de kinderen de coexistence benadering te gebruiken. Een valkuil hierbij echter kan zijn dat leraar of begeleider onderlinge verschillen vermijdt. Het intergroup proces kan als gevolg daarvan stagneren waarbij de kans om van elkaar te leren afneemt (Bekerman, 2007; Bigelow & Peterson, 2002; Hammack et al., 2014; Hess, 2005; Maoz, 2011).

De leraar of begeleider kan ook de verschillen tussen de klassen benadrukken. Dit wordt de *confrontational approach* of *mutual differentiation* genoemd (Baysu et al., 2011). Bij confrontatie met de verschillen wordt onderlinge wedijver opgewekt waardoor ingroup kracht en status toeneemt (o.a. Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Dovidio et al., 2009; González & Brown, 2006; Martinovic & Verkuyten, 2014). Deze toename kan met name een positief effect hebben op leden uit een minderheidsgroepering. Onderzoek (o.a. Beaton et al., 2011; Gonzalez & Brown, 2006; Hammack et al., 2014; Riek et al., 2010) wijst namelijk uit dat minderheidsgroepen zich eerder gesterkt voelen door mutual differentiation. Het erkennen van de afwijkende ingroup identiteit kan aldus leiden tot meer *empowerment*, probleemoplossend vermogen (Kamans, Otten, Gordijn, & Spears, 2010; Maoz, 2011; Roets, Kruglanski, Kossowska, Pierro, & Hong, 2015). Aanvullend hierop wordt binnen de *dual-identity theory* beschreven dat leden van een minderheidsgroep schakelen tussen de eigen (bijvoorbeeld etnische) ingroup identiteit en die van de grotere maatschappelijke groep. In lijn met de mutual differentiation benadering kan het benadrukken van deze afwijkende ingroup identiteit juist bekrachtigend werken (o.a. Berry et al., 2006; Martinovic & Verkuyten, 2014). Voor de kinderen die uit een minderheidsgroepering komen, zou bovenstaand mechanisme tijdens het project werkzaam kunnen zijn.

Tegelijkertijd zou mutual differentiation als bedreigend kunnen worden ervaren door de kinderen in het project doordat controverses meer naar voren komen. De dialoog daarbij veilig stellen vergt goede begeleiding van de leraar en begeleider, waarbij deze zich open dient op te stellen ten opzichte van kinderen uit beide klassen (o.a. Abu-Nimer & Smith,

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

2016; Bekerman, 2009; New & Merry, 2014). Idealiter worden bij mutual differentiation verschillen onderling erkend maar wordt tegelijkertijd geen enkele identiteit ontkracht (Hornsey & Hogg, 2000). Daarbij stelt Hess (2005; 2009) dat het balanceren bij controversen aangewezen is: faciliteer een dialoog waarin de verschillende meningen benoemd worden en in alle eerlijkheid een plaats krijgen. Aldus redenerend zou, wanneer het de begeleider lukt waardering te hebben voor de verschillen zowel als voor de ingroup identiteit van beide klassen, mutual differentiation een goede benadering kunnen zijn in de dialoog bij de uitwisseling.

Echter, de dialoog voeren bij diversiteit en controversen in de schoolklas kan voor de leraar wel een spannend en moeilijk te begeleiden proces zijn (Agirdag, Bigelow & Peterson, 2002; Merry & Van Houtte, 2016; Hess, 2005, 2009). Het lijkt aannemelijk dat het des te ingewikkelder is voor begeleiders om een open en eerlijke dialoog te faciliteren bij de mutual differentiation benadering, omdat deze een eigen sociaal-culturele identiteit heeft (Klein, 2017; Leeman & Wardekker, 2013; Richardson, 2017). Een mogelijk gevolg hiervan is in de *double bind* terecht komen waarbij de begeleider enerzijds de wens heeft om coexistence, harmonie tussen groepen na te streven, terwijl deze anderzijds zelf het overwicht en mogelijk zelfs de machtspositie over de minderheidsgroep wil bewaren (Bateson, 1972; Bekerman, 2009). Hetgeen zou kunnen betekenen dat de begeleider bij de uitwisseling verschillend omgaat met kinderen van de ene schoolklas ten opzichte van kinderen van de andere klas.

Huidig onderzoek wil bestuderen hoe bovenstaande aspecten naar voren komen in de manier waarop begeleiders in de praktijk, bij een relatief kortdurend intergroup contact, de dialoog faciliteren met kinderen van rond tien jaar, en wat hun voorkeuren hierin zijn. Hierbij is de volgende vraag het uitgangspunt: Op welke manier gaan begeleiders de dialoog aan met kinderen van rond tien jaar uit twee verschillende schoolklassen in het uitwisselingsproject, middels de *coexistence approach* of de *mutual differentiation approach*? Om bewust en verantwoord vorm te geven aan de dialoog met kinderen tijdens het project, hebben begeleiders mogelijk specifieke attitude en vaardigheden nodig, dit wordt hieronder toegelicht.

Attitudes van en competenties toegepast door begeleiders

Cultuurdiverse klassen of multiculturele klassen worden omschreven als klassen waar diversiteit bestaat van achtergrond in etniciteit, religie, moedertaal en/of culturele tradities (Ben-Peretz, Eilam & Yankelevitch, 2013). Leerlingen nemen in zulke klassen verschillende normen, waarden, gewoonten, omgangsvormen en voorkennis met zich mee (Theeuwes, Saab, Denessen, Admiraal, 2019). Onderzoek laat zien dat in Amerikaanse cultuurdiverse klassen, het van cruciaal belang is dat een leraar competent kan omgaan met deze verschillende culturen (Howard, 2001; Ladson-Billings, 2008, Milner, 2011).

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

In de literatuur worden meerdere, op elkaar aansluitende, concepten beschreven die kaders scheppen over het lesgeven aan deze cultuurdiverse klassen. Deze concepten zorgen voor een gemeenschappelijk kader voor huidig onderzoek. Onderzoeker Ladson-Billings creëerde een coherent, theoretisch kader over dit onderwerp, door de introductie van het concept: Cultuur relevante pedagogiek (Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012; Ladson-Billings, 2014). Zij deed onderzoek naar succesvolle leraren van Afrikaans-Amerikaanse leerlingen. Hieruit bleek dat deze leraren tijdens het lesgeven focuste op drie doelen: (1) het leren van academische vaardigheden (2) het ontwikkelen van een culturele identiteit (3) het begrijpen en bekritisieren van sociale ongelijkheden (Ladson-Billings, 1995; Ladson-Billings, 2008). Als deze doelen centraal stonden konden leraren hun leerlingen, niet alleen intellectueel, maar ook sociaal, emotioneel en politiek ondersteunen (Ladson-Billings, 2008).

Hierop voortbordurend ontwikkelde Gay (2013) een raamwerk met focus op de manier van lesgeven. Dit noemt hij: cultuur responsief lesgeven en wordt door hem gedefinieerd als: "het gebruik maken van de culturele kennis, eerdere ervaringen, referentiekaders en prestatie stijlen van etnisch diverse studenten om leer ontmoetingen relevanter en effectiever te maken voor hen" (Gay, 2013, p50). Later beschreven Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran (2004) het concept: Cultuur responsief klassenmanagement. In hun onderzoek tonen zij aan dat leraren enerzijds kennis moeten hebben van de culturen en gemeenschappen waarin leerlingen leven, en anderzijds hen ook dienen te leren hoe ze moeten interacteren in de heersende dominante cultuur (Weinstein et al., 2004).

Recente artikelen schrijven dat de terminologie van cultuur 'responsief' en 'relevant' niet meer de geheel de lading dekt over het concept wat eronder ligt (Paris, 2012; Ladson-Billings, 2014; Paris & Alim, 2014). Paris (2012) stelt voor om een ander term te gebruiken, namelijk: *Cultural sustained pedagogy*, waarin de nadruk wordt gelegd op het bestendigen en bevorderen van cultureel pluralisme als een vaststaand onderdeel van lesgeven (Paris, 2012). Omdat deze term in Nederlandse artikelen nog niet bekend is, wordt in dit onderzoek verwezen naar culturele responsiviteit. Waarbij er rekening mee wordt gehouden dat dit concept over meer gaat dan responsief zijn voor culturen of culturen relevant vinden.

Hierboven zijn een aantal kernconcepten uit de literatuur uitgelegd omtrent cultuur responsief lesgeven, maar hoe werkt dit binnen de muren van een klaslokaal? Een Amerikaans onderzoek van Brown (2004) probeert hier inzicht in te geven door middel van interviews met leraren in stedelijke gebieden over cultuur responsief klassenmanagement. Effectief klassenmanagement zorgt over het algemeen voor een omgeving waarin leerlingen willen samenwerken met leraren en medeleerlingen om zo te streven naar academische groei. Klassenmanagement wordt beïnvloedt door veel en verschillende factoren in de klas (Brown, 2004). Ondanks deze complexiteit probeert Brown (2004) een aantal aspecten te duiden die belangrijk zijn voor een leraar voor effectief cultuur responsief klassenmanagement, zoals: (1) het aangaan van persoonlijke relaties met leerlingen (2) het

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

creëren van een zorgzame gemeenschap (3) het bewerkstelligen van een zakelijke leeromgeving (4) congruent communiceren (5) assertiviteit tonen (6) duidelijke verwachtingen uit te spreken.

In Nederland hebben Wubbels, den Brok, Veldman en van Tartwijk (2006) in een exploratieve studie ook onderzoek gedaan naar cultuur responsief klassenmanagement in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek wordt samengevat welke competenties en kennis van leraren in cultuurdiverse klassen eerder zijn onderzocht in Nederland, namelijk: (1) leraar-leerling relatie, (2) leiding & coördinatie, (3) bevorderen van aandacht en betrokkenheid van de leerling en (4) de onderliggende attitudes en kennis van leraren (Van der Werf & van der Weide, 1991; Hajer, 2002; Derriks, Ledoux, Overmaat & van Eck, 2002 in Wubbels et al., 2006). De competenties (1 t/m 3) worden in dit onderzoek vergeleken met onderzoek over algemene competenties van leraren. Hieruit blijkt dat dit redelijk overeenkomt. Zij krijgen hierdoor de indruk dat het lesgeven aan een cultuurdiverse klas dezelfde competenties vraagt, maar door de complexiteit van factoren, er een hoger niveau van deze competenties wordt gevraagd (Wubbels et al., 2006). Dit is in lijn met Hajer (in Wubbels et al., 2006), zij geeft aan dat de literatuur nog geen duidelijk antwoord heeft gevonden op de vraag of lesgeven in cultuurdiverse klassen specifiek andere competenties vraagt van leraren.

In vervolgonderzoek van, van Tartwijk, den Brok, Veldman en Wubbels (2008) zijn dezelfde competenties en kennis onderzocht door video opnames en interviews met leraren van cultuurdiverse klassen. Hieruit blijkt dat element 2 door leraren het vaakst genoemd werd als belangrijke competentie. Samengevat, omdat structuur en duidelijke regels, escalaties en een negatieve sfeer voorkomen. Daarnaast bleek voor leraren met een oorspronkelijk Nederlandse achtergrond, dat hoe groter het aandeel niet-westerse leerlingen in hun klas, hoe minder vaak deze leraren praten over culturele verschillen in hun klas (van Tartwijk et al., 2008). Terwijl waar leraren in deze klassen juist wel verschil door lijken te maken zijn hun (etnische) attitudes en kennis over culturele achtergronden van leerlingen (Weinstein et al., 2003).

Uit de literatuur blijkt dat prestatieverschillen tussen leerlingen in cultuurdiverse klassen samen lijken te hangen met verwachtingen van leraren over hun leerlingen (Agirdag, 2011; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010). Ondanks het doel van dit onderzoek niet het verhogen van leerprestaties is, is het mogelijk dat de (etnische) attitude van leraren/begeleiders, via hun verwachtingen, invloed hebben op het begeleiden van leerlingen.

Samenvattend kan men zeggen dat bovenstaande onderzoeken richting trachten te geven over welke kennis en competenties leraren nodig hebben om cultuur responsief les te geven. Echter lijkt er nog weinig consensus te zijn in de literatuur hoe een leraar dit moet toepassen binnen de muren van het klaslokaal (Bakker, 2012).

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

Huidig onderzoek gaat over de kennis over culturele achtergronden en competenties die begeleiders toepassen tijdens een kortdurende uitwisseling tussen kinderen met verschillende culturele achtergronden. Dit onderzoek gaat niet over langdurig cultureel responsief klassenmanagement, waar hierboven naar wordt verwezen door gebrek aan onderzoek over gelijksoortige uitwisselingen. Deze literatuur wordt wel meegenomen als richting voor huidig onderzoek, omdat verwacht dat de achterliggende concepten niet alleen gelden voor leraren, maar ook voor begeleiders. In de literatuur lijkt er nog geen consensus te zijn over kennis en competenties die leraren nodig hebben voor cultureel responsief klassenmanagement (Bakker, 2012). Daarnaast is er nog niet eerder onderzoek gedaan naar de kennis en competenties van begeleiders die nodig zijn tijdens een uitwisseling zoals WIMWV. Dit onderzoek wil daarom een bijdrage leveren aan het opbouwen van deze kennis. De vraag die hierbij wordt gesteld is: Welke attitudes hebben begeleiders, en welke competenties passen begeleiders toe tijdens het begeleiden van leerlingen van verschillende culturele achtergronden, tijdens een uitwisselingsproject van twee verschillende schoolklassen?

Methode

Procedure en participanten

In onderstaande sectie wordt beschreven hoe de kwalitatieve stapsgewijze content analyse uitgevoerd is voor de onderzoeksvragen, hiertoe zijn diepte-interviews gevoerd met begeleiders die twee tot drie jaar terug meerdere uitwisselingsprojecten van Welkom In Mijn Wijk (WIMW) hebben begeleid. Dit project heeft grotendeels overeenkomstige uitgangspunten als WIMVW. Door de ervaringsdeskundigheid van deze begeleiders, konden de onderzoeksvragen diepgaand beantwoord worden.

De respondenten ($n=5$) zijn geworven middels een selecte, doelgerichte steekproef. Projectleider van WIMW heeft via mail contact tot stand gebracht met begeleiders die eerder hebben deelgenomen aan het project WIMW, waarna de interviews afgesproken konden worden en een informed consent voorafgaand hieraan gegeven is door de respondenten (zie bijlage 1). Respondenten waren vrouwelijke begeleiders van midden twintig tot midden dertig jaar met een afgeronde studie in de sociale of culturele wetenschappen die als projectleider of als vrijwilliger bij WIMW werkzaam zijn (geweest). Zie hiertoe de tabel in bijlage 2.

De interviews zijn online afgenomen via Microsoft Teams waarbij twee onderzoekers aanwezig waren, waarvan een onderzoeker de vragen stelde en de andere onderzoeker zich bezighield met het observeren en het opnemen van het interview en bijkomende technische aspecten. Een opname van elk interview is gemaakt middels geluidsoptname middels de optie 'scremopname' via Microsoft Teams waarna de interviews zijn getranscribeerd en geanonimiseerd.

Meetinstrumenten en analyse

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

Er is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde diepte-interviews waarin de expertise en ervaring van respondenten centraal kwamen te staan. De interviews werden opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd, hiertoe is voorafgaand aan dit onderzoek een analyse plan opgesteld (zie bijlage 5). Beide deelvragen zijn middels 3 fasen gecodeerd: (1) het open coderen, (2) het axiaal coderen en (3) selectief coderen. De interviews bestonden uit 4 delen: (1) demografische gegevens, (2) gegevens over het uitwisselingsproject, (3) vignetten en (4) vragen specifiek gericht op de deelvragen van het onderzoek. De vragen en vignetten gebaseerd op topics zijn als leidraad gebruikt, zodat elk interview dezelfde onderdelen bevat. Daarnaast bleef er ruimte voor respondenten om hun ervaring te delen, om zo de diepgang te creëren over het onderwerp. Gemiddeld duurden deze interviews anderhalf uur.

Voorkeur begeleiders "verschil versus overeenkomst benadrukken"

Voor deze deelvraag is voornamelijk deductief onderzocht hoe begeleiders bij uitwisselingen omgaan met diversiteit van kinderen met betrekking tot hun (sociaal/economische, etnische en/of religieuze) achtergrond. De coexistence benadering (benadrukken van overeenkomsten) en mutual differentiation (benadrukken van verschillen) zoals beschreven door Hammack, Pilecki & Merrilees (2014) en Baysu, Phalet & Brown (2011) zijn voor de analyse als interpretatieve lens gebruikt. Hierbij is onderzocht wat ervaring en voorkeur is van begeleiders betreffende de aspecten "verschil benadrukken", "overeenkomst benadrukken" en of de respectievelijke valkuilen "vermijden van verschillen" en "opgeroepen spanning" (Abu-Nimer & Smith, 2016; Hammack, Pilecki & Merrilees, 2014; Hess, 2005) herkend worden. Zo zijn alle antwoorden tegen het licht van coexistence- en mutual differentiation benaderingen en hun respectievelijke valkuilen. Door middel van het voorleggen van een tweetal vignetten is gekeken naar een voorkeur voor en ervaring met het benadrukken van overeenkomsten (vignet 1) of verschillen (vignet 2) en hun respectievelijke valkuilen "het vermijden van onderlinge verschillen" (o.a. Bekerman, 2007) en het "oproepen van spanningen" (Abu-Nimer & Smith, 2016; Hess, 2005). Na het bespreken van de vignetten zijn nog een aantal persoonlijke vragen gesteld over attitude en voorkeur van de begeleider.

Competenties en attitude omtrent cultuur responsief begeleiden van begeleiders

Voor deelvraag 1 is voornamelijk inductief onderzocht welke attitudes begeleiders hebben en welke competenties zij toepassen tijdens het begeleiden van leerlingen van verschillende culturele achtergronden. In het interview wordt eerst gevraagd in hoeverre zij aandacht besteden aan cultuur responsief lesgeven (volgens definitie van Gay, 2013). Vervolgens wordt er gevraagd naar de (etnische) attitude van begeleiders, hoe bewust ze zijn over, en hoe geïnteresseerd ze zijn in, culturele achtergronden van leerlingen (Wubbels et al., 2006; Wubbels et al., 2009). Als laatste wordt er gevraagd naar de competenties die begeleiders toepassen tijdens de begeleiding van leerlingen, er wordt er vervolgens specifiek gevraagd naar de competenties: leerling-begeleider relatie, leiding & coördinatie en het

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

bevorderen van motivatie en betrokkenheid (Wubbels et al., 2009, Wubbels et al., 2006). Zie bijlage 3 voor operationalisatie van de beschreven concepten en bijlage 4 voor het interview.

Betrouwbaarheid en validiteit

De interne validiteit van dit onderzoek is mogelijk beïnvloed doordat de interviews ingaan op de eigen attitude van de respondenten in de manier waarop zij omgaan met een cultureel-maatschappelijk vraagstuk. Mogelijk ervaren de begeleiders het bespreken van de eigen houding als gevoelige informatie. Deze sensitiviteit heeft mogelijk het risico op sociaal wenselijk antwoorden vergroot. Door open vragen te stellen, hierop verder door te vragen en door het inzetten van vignetten werd voornoemd risico beperkt (Baarda & van der Hulst, 2017; Barter & Renold, 1999; Ritchie, Lewis, McNaughton Nicholls & Ormston, 2014). Ondanks dat het gebruik van vignetten ter discussie staat zijn er genoeg aanwijzingen gevonden om vignetten in te zetten om sensitive topics te helpen desensitiseren, het sociaal wenselijk antwoorden te beperken en door *prompting* en open vragen na inzet van realistische vignetten de antwoorden meer te laten corresponderen met daadwerkelijk gedrag (Hughes, & Huby, 2012).

Vanwege de social distancing in verband met COVID-19 zijn de interviews via beeldbellen afgenomen. Mogelijk heeft dit beperkingen opgeleverd voor het response proces van de respondent en voor de interactie tussen respondent en onderzoekers. De onderzoekers konden slechts beperkt invloed uitoefenen op het creëren van een rustige interview setting. Het opbouwen van rapport zou bemoeilijkt kunnen zijn door de fysieke afstand en het feit dat je elkaar maar deels kunt zien. Het zou kunnen zijn dat het opvangen van non-verbale signalen door de interviewers bemoeilijkt is (Ritchie et al., 2014). Al deze zaken kunnen van invloed zijn geweest op focus, verloop en inhoud van het gesprek waarbij niet met zekerheid te stellen is of er reacties gemist werden. Om voornoemde risico's te beperken is ervoor gekozen de interviews af te nemen in aanwezigheid van een tweede, observerende onderzoeker. De signalen konden zodoende door twee personen worden opgemerkt, waardoor er adequaat op gereageerd kon worden.

Ethische verantwoording

Participanten gaven middels informed consent, voorafgaand aan de interviews schriftelijk toestemming aan de onderzoekers om de inhoud van hun interview geanonimiseerd te gebruiken voor wetenschappelijke publicatie en rapportages voor de Universiteit Utrecht, Stichting Vreedzaam en Stichting Welkom in Mijn Wijk (zie bijlage 1). De interviews vonden met wederzijdse instemming middels beeldbellen via een beveiligde verbinding plaats. De inspanning die de participanten leverden voor de diepte interviews wegen op tegen het profijt dat dit onderzoek oplevert, door het uitbreiden van kennis en inzicht in benodigde houding en vaardigheden van begeleiders met betrekking tot polarisatie en segregatie in zijn algemeenheid, en voor Stichting Vreedzaam en Stichting WIMW in het bijzonder.

Resultaten

De onderzoeksvraag 'Op welke wijze kunnen de houding en competenties van begeleiders bijdragen aan het project WIMVW' wordt onderzocht aan de hand van de gecodeerde descriptieve informatie uit de interviews uitgesplitst per deelvraag.

1. Dialoog faciliteren met betrekking tot overeenkomsten versus verschillen

Onderzocht is, of en hoe de begeleiders de verschillende benaderingen met betrekking tot overeenkomsten en verschillen herkennen en beleefden tijdens hun uitwisselingen. Aan de hand van de vooraf geselecteerde thematische concepten volgen hierna stapsgewijs de bevindingen: Hoe spraken de respondenten over de concepten verschillen benadrukken, overeenkomsten benadrukken, de valkuilen van de twee benaderingen te weten verschillen vermijden en opgeroepen spanningen, of zij hierover in waardeoordelen spraken, en of begeleiders een voorkeur uitspraken voor het benadrukken van verschillen of het benadrukken van overeenkomsten in de dialoog met de kinderen. Tot slot: Wat noemen zij zelf als aanbeveling voor komende uitwisselingen van WIMVW.

Verschillen benadrukken

Geen van de respondenten geeft aan dat zij verschillen *benadrukken* tijdens de projecten al lijken de verschillen wel aan bod te komen gedurende de uitwisselingen. Met name bij het onderdeel 'speurtocht door elkaars wijk' komen er wel opmerkingen over verschillen vanuit de bezoekende kinderen. De algemene indruk in dit onderzoek is dat de respondenten zich hier zeer genuanceerd over uitlaten. *Het is wel goed om kinderen iets te laten zeggen over het verschil wat ze zien of ervaren, maar je moet niet alleen de verschillen benadrukken.* Het onderwerp 'verschil' wordt voorzichtig benaderd, het lijkt erop dat respondenten niet willen dat bepaalde kinderen zich benadeeld voelen, of minderwaardig aan de anderen. *"Het is niet leuk om te zeggen dat ze in een flat woont en niet in een huis zoals het andere meisje, je wilt niet dat zij zich daar rot over gaat voelen"* (R4).

Een van de vijf respondenten (R3) laat zich als enige wel heel direct en ook zeer positief uit over het naar voren komen van bestaande verschillen tussen de groepen in de uitwisselingen: *"hoe groter de verschillen, hoe betere bruggen er te bouwen zijn. Des te meer is er uit te halen ook."* Verderop in het interview zegt ze echter wel dat wanneer ze moet kiezen tussen verschillen of overeenkomsten benadrukken, ze liever kiest voor de overeenkomsten. Er is één respondent (R5) die aangeeft dat zij wel uit zichzelf begint over verschillen omdat de kinderen *"dan wel gaan vergelijken en daar kun je dan op doorvragen"*. Dit doet zij liefst vragenderwijs naar *wat ze zien of hoe ze iets vinden*.

Overeenkomsten benadrukken

Het programma van WIMW is zodanig opgebouwd *dat de eerste dag met name gezocht wordt naar overeenkomsten* (R1). Alle respondenten geven aan dat zij actief zoeken naar overeenkomsten, *gelijksoortige verhalen*, tussen de verschillende groepen tijdens het

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

project: *"juist die gemeenschappelijke deler is zo waardevol, daar verbind je juist de verschillende groepen mee"* (R3). Ze geven allemaal op hun eigen manier aan, dat het overeenkomsten benadrukken bijdraagt aan het doel van het project omdat het de boodschap afgeeft: *"de grote gelijkenissen laten zien, zodat kinderen zien dat wat op het eerste ogenblik anders is, niet echt zoveel anders hoeft te zijn"* (R2).

Valkuilen herkennen (verschillen vermijden of spanning oproepen bij verschil benadrukken)

De valkuilen van het benadrukken van verschillen (spanning oproepen) of van overeenkomsten (verschillen vermijden), zoals verwerkt in de vignetten, worden herkend door de respondenten. Verschillen vermijden is voor geen van hen een optie. Dan komt er niet veel uit het project, blijft het te oppervlakkig naar hun mening: *"als je er verder niks mee doet dan is het eigenlijk alleen mensen bij elkaar brengen...dan blijft het er zo bij...en dan blijft misschien het verkeerde beeld over elkaar bestaan"* (R4).

Er wordt door een enkeling beaamd dat sommige opmerkingen best wel *"ongemakkelijk kunnen zijn voor de begeleider"* en dat het *"lastig is om ermee om te gaan"* (R4). Het blijkt dat de kinderen zich wel eens kunnen uitspreken over iets in de wijk waarin ze worden rondgeleid, vergelijkbaar met hoe dit in de vignetten ook beschreven wordt. Het gaat niet altijd over hele grote zaken, maar wel iets waar een reactie passend is. *Wat veel afval zie je hier op straat* (R5) bijvoorbeeld. Ad hoc een *handige reactie geven*, daar zouden sommige begeleiders *behendiger in willen zijn* (R4). Ook wordt opgemerkt *dat er snel competitiedrang kan ontstaan* (R5), kinderen benoemen dan vergelijkingspunten die in hun eigen wijk nog beter of mooier zijn. Dat er spanning kan ontstaan bij verschillen die zichtbaar worden en meningen die daarover gegeven worden ervaart ook R1. Zij stelt daarbij dat wanneer je open doorvraagt hierop, kinderen tot nieuwe inzichten komen in plaats van tot ruzie: *"Uiteindelijk ontdekken kinderen dat ze met elkaar en van elkaar kunnen leren"*.

Over het algemeen komt in dit onderzoek naar voren dat begeleiders bedachtzaam spreken over eventuele opgeroepen spanning maar mocht het aan de orde zijn in de uitwisseling, dat spanning of meningsverschillen aan te grijpen zijn als ingang voor gesprek. Wel binnen bepaalde veilige grenzen en aansluitend bij de leeftijd van de betreffende kinderen. Met een kind van acht wordt er minder de discussie aangegaan dan met een kind van tien jaar. De sfeer dient open en veilig te zijn eer je kunt discussiëren. Omgaan met spanning bij de kinderen kan van daaruit ook voor de begeleiders een leuke uitdaging zijn: *"de meningen zijn juist interessant (...) juist als het spannend is kinderen helpen die eerste stap te zetten"* (R3).

Eén van de respondenten benoemt ook een nadeel van het benadrukken van overeenkomsten: ook dat is vergelijken en kan leiden tot het bagatelliseren van problemen, met als gevolg de mogelijke reactie *"allemaal leuk en aardig maar we zijn niet hetzelfde en ik heb het moeilijker"* (R3).

Spreken in termen van waardeoordelen

Geïntervieweerd is of respondenten in waardeoordelen spreken naar aanleiding van de vignetten, omdat daarin valkuilen of mogelijke nadelen van het benadrukken van verschillen of overeenkomsten naar voren komen. Er is bekeken of respondenten meer of minder in waardeoordelen spreken wanneer zij niet over hun eigen attitude spraken maar over die van iemand anders.

Het blijkt dat er door de respondenten nauwelijks gesproken wordt in waardeoordelen over een van de benaderingen. Bewoordingen die zij allen gebruiken zijn bijvoorbeeld: *"het lijkt me wel goed dat.."* of *"het is niet zo handig om..."*. Hierin spreken de respondenten op consistente wijze over de eigen attitude ten opzichte van verschillen vermijden of benadrukken, als wel met betrekking tot de attitude van de ander in de vignetten.

Voorkeur voor benadrukken van verschillen of van overeenkomsten

De respondenten geven allemaal aan dat ze liever overeenkomsten benadrukken maar dat je verschillen wel een plaats moet geven in het project. Het gesprek aangaan.

Taalgebruik, open vragen stellen en de toon waarop je iets zegt is hierbij een belangrijke factor, dat wordt impliciet of expliciet door alle respondenten genoemd. Wanneer je het als begeleider over verschillen hebt, dan doe je dat *niet in waardeoordelen of in wij-zij-termen* maar wel *op een positieve wijze, genuanceerd en zoek je een balans hierin*. Zodat *"je echt de kansen grijpt om de diversiteit positief in het daglicht te zetten...dat ze zich daar goed over voelen: dit is wie ik ben"* (R2).

Welke aanbevelingen doen de respondenten voor de dialoog met kinderen binnen uitwisselingen

Wanneer respondenten gevraagd wordt aanbevelingen te doen voor de begeleidingswijze voor een komend project noemen zij allemaal de volgende twee punten.

1) "Balanceren": Alle respondenten brengen graag balans in de dialoog door bijvoorbeeld *"de nuance tussen de verschillen zien en daar een beetje balans in proberen te vinden"* (R1), dat je niet voortdurend iets hoeft te benoemen of te benadrukken maar *"wel oplettend zijn als iets niet leuk is voor een kindje"* (R4). Balanceren voorkomt dat een te grote competitiedrang en vergelijking uitmond in *het bijhouden van een puntentelling* van leuke punten van hun eigen wijk door de kinderen (R5): *"je hoeft de parken niet te vergelijken, maar als het park hier leuk is, en de markt in de andere wijk is leuk, dan til je de discussie naar een ander level"*.

2) "Open vragen stellen in de dialoog" wordt daarbij aanbevolen: Balanceren doe je met name door open vragen te stellen als *"Hoe is het om..."* en *"Wat vind je ervan dat..."*.

Echter, er wordt aangegeven dat dit balanceren en een open gesprek voeren niet altijd meevalt in een project met tienjarigen die je veilig door het openbaar vervoer en een onbekende wijk moet zien te loodsen. *"Maar ik moet ook wel eerlijk zeggen dat...soms beginnen ze allemaal door elkaar te schreeuwen en dan moet je ook maar zien wat je er uit"*

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

haalt" (R2). Drie respondentent geven aan dat er tijdens de uitwisseling geen bedenktijd is over hoe je het beste op situaties kunt reageren zoals bij de vignetten wel het geval is. *"Pas wanneer je er wat langer over praat of nadenkt"* komen ze tot dieper inzicht: *"zo zou ik het nu voelen maar mag ik het even uitproberen?"* (R5). Een goede voorbereiding en training wordt belangrijk gevonden, zeker wanneer je geen pedagogische achtergrond of opleiding hebt genoten, *zodat je bewust wordt gemaakt dat kinderen opmerkingen over verschillen kunnen maken en hoe je hiermee om kan gaan* (R4). Gelukkig is er ruimte voor fouten maken, zoals R5 het verwoordt: *"het is sowieso goed om wat anders van de wereld te zien en ook als je niet zo'n goede gids hebt kun je toch nog zelf zien"*.

2. Attitudes van en competenties toegepast door begeleiders

Onderzocht is op welke attitudes begeleiders hebben en welke competenties begeleiders toepassen tijdens het begeleiden van leerlingen van verschillende culturele achtergronden in de WIMW uitwisselingen. Eerst is onderzocht op welke wijze begeleiders spreken over cultuur responsief lesgeven (hierna genoemd: begeleiden) in dit project. Vervolgens worden de eigen attitudes van respondentent beschreven, betreft hun eigen culturele achtergrond en de diverse culturele achtergronden van leerlingen. Tenslotte is onderzocht welke competenties worden toegepast tijdens de begeleiding van leerlingen met verschillende culturele achtergronden.

Cultuur responsief begeleiden

Als eerste is onderzocht op welke manier respondentent nadenken over de verschillende culturen van leerlingen die meedoen aan de uitwisseling. Alle respondentent geven aan na te denken over, en rekening te houden met, de verschillende culturen van leerlingen in het groepje waar zij begeleider van waren. Drie van de vijf respondentent deden dit door gedrag van een leerling te interpreteren door de lens van de culturele achtergrond van deze leerling. De kennis die ze in hun achterhoofd hadden over verschillende culturen, hielp hen om dit gedrag in een ander daglicht te zien. Een andere manier van rekening houden die is benoemd door twee van de vijf respondentent, is het denken aan gewoontes en feestdagen van diverse culturen tijdens de uitwisseling. Een respondent geeft hier een voorbeeld van: *"Of we hebben ook uitwisselingen gehad tijdens de ramadan, dat je er dan ook rekening mee houdt in het communiceren naar de leerlingen die niet de ramadan hebben, dat je dan leerlingen uitnodigt om uit te leggen wat ze doen"* (R1). Tenslotte is er door drie van de vijf respondentent benoemd dat zij bewust nadenken over hun taalgebruik naar de leerlingen toe, waarin ze opletten dat ze geen kwetsbare uitspraken doen en niet iedereen van een bepaalde cultuur over één kam scheren.

Daarnaast wordt benoemd door vier van de vijf respondentent dat het rekening houden met verschillende culturele achtergronden van leerlingen niet de boventoon zou moeten voeren in de gesprekken tijdens de uitwisseling. Het hoeft niet continu benoemd te worden volgens hen omdat het binnen dit project geen hoofdthema is. Op de vraag of een

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

respondent het belangrijk vindt om aandacht te hebben voor culturele achtergronden van leerlingen wordt door geantwoordt: *"Ik vind dat er wel ruimte voor moet zijn, of ruimte om het gesprek hierover aan te gaan. Het hoeft niet de hele tijd de boventoon te voeren"* (R5).

Etnische attitude

Om de etnische attitude te bevragen bij respondenten is er onderzocht hoe respondenten zelf aankijken tegen hun eigen culturele achtergrond en tegenover andere culturele achtergronden. Alle respondenten benoemen dat culturele diversiteit voor hen over het algemeen als iets leuks, nuttigs, waardevols en/of leerzaams wordt gezien. Ze geven aan hierdoor nieuwsgierig te zijn naar de culturele achtergronden van leerlingen in hun groepje en willen hier graag meer over horen.

Drie van de vijf respondenten reflecteert ook op hun eigen attitude, waarin zij benoemen dat ze het belangrijk vinden om bewust te zijn van hun eigen overtuigingen ten opzichte van culturele achtergronden van leerlingen. Ze benadrukken dat zij ook vooroordelen hebben over culturen, maar dat het er omgaat om dit te herkennen bij jezelf. Door deze bewustwording sta je volgens deze respondenten open voor andere perspectieven dan alleen die van jezelf. Een respondent is hier tijdens een uitwisseling zoekende in en reflecteert hierop, op de volgende manier. *"Dat was wel een momentje, oja je moet wel rekening houden met dat ieder kind iets anders denkt en dat jij toch ook nog je eigen gedachte en je eigen overtuigingen hebt. Daar moet je wel de balans in vinden"* (R5). Daarnaast reflecteren drie van de vijf begeleiders, niet alleen op de vooroordelen die ze hebben over andere culturen, maar ook over de invloed die hun eigen culturele identiteit heeft op het omgaan met de leerlingen. Een respondent vraagt zich af in hoeverre zij toegankelijk is voor verschillende leerlingen door haar witte huidskleur. Twee respondenten geven aan dat ze door hun bi-culturele achtergrond gedrag en/of opmerkingen van leerlingen soms beter begrijpen, waardoor ze hier genuanceerder op kunnen reageren. Een van de respondenten omschrijft dat als volgt:

"omdat ik zelf gemixt ben weet ik dat er soms wel wat dingen gezegd kunnen worden op een bepaalde tonen die niet perse bot bijvoorbeeld zijn, maar dat dat wel zo over kan komen. En dan zeg maar dat ik een beetje de nuance tussen verschillen zie en dan een beetje een balans probeer te vinden of meer uit ga kijken of dat ze het nog een keertje uit willen leggen wat ze daarmee bedoelen." (R1)

Competenties

Als laatste wordt er gevraagd welke competenties respondenten toepassen tijdens WIMW uitwisselingen, om leerlingen van verschillende culturele achtergronden te begeleiden. Als algemene tendens wordt gezien dat twee competenties belangrijk worden gevonden voor begeleiders van deze uitwisseling, namelijk: sociaal vaardig zijn en leiderschapsvaardigheden hebben. Daarnaast zijn er een aantal competenties die door drie of minder respondenten belangrijk worden gevonden.

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

De eerste competentie wordt door twee van de vijf respondenten: 'sociaal vaardig' genoemd. Dit wordt omschreven, door alle respondenten, als het gesprek aangaan met leerlingen, zodat ze elkaar binnen het groepje leren kennen en beter begrijpen. Dit gaat zowel over de gesprekken die gaan over culturen van leerlingen, als over andere onderwerpen. Het is hierin volgens hen belangrijk dat je goed luistert naar leerlingen, vragen stelt en zorgt dat iedereen betrokken wordt in het gesprek. Een respondent voegt hieraan toe, dat het belangrijk is om op gelijkwaardig niveau te communiceren van begeleider naar leerling. Een andere respondent benadrukt hierbij dat de focus ligt op dat leerlingen elkaar leren kennen en niet de focus ligt op de relatie van de begeleider met de leerlingen. Door drie van de vijf respondenten worden gelijksoortige vaardigheden grotendeels als belangrijker gezien specifiek bij een groep met leerlingen van diverse culturele achtergronden, in vergelijking met een meer homogene groep. Ze geven aan dat het in een groep waar de (zichtbare) verschillen groter zijn, het nog belangrijker is dat een begeleider zorgt dat er contact gelegd wordt met elkaar en dat elke leerling zich gehoord voelt in de groep. Een respondent legt dat als volgt uit:

"omdat je natuurlijk verschillende culturen bij elkaar zet en dan is het ooit extra spannend natuurlijk om dat contact te maken of om een bepaalde stap te zetten. Dan is het juist belangrijk om kinderen te helpen om die stap te zetten. Dus ik denk, als je in een meer homogene groep hebt, dan hoef je minder moeite te steken, en dat er ook minder verschil zal zijn tussen hoe snel en gemakkelijk leerlingen met elkaar omgaan dan wanneer je verschillende culturen bij elkaar zet" (R3).

Eén van de vijf respondenten kijkt daar anders tegenaan en vindt dat een begeleider dezelfde competenties nodig heeft voor groepen leerlingen met dezelfde en verschillende soorten culturele achtergronden. Mogelijk moet de begeleider in dit project meer moeite doen zodat leerlingen elkaar leren kennen, maar dat heeft meer te maken met dat ze van twee andere scholen komen dan dat ze verschillende culturele achtergronden hebben, volgens deze respondent.

De tweede competentie die alle respondenten noemen wordt door een respondent: 'leiderschapsvaardigheden' genoemd. Dit wordt in het algemeen gezien als overzicht houden binnen het groepje en grenzen kunnen aangeven aan leerlingen. Wat drie van de vijf respondenten benadrukken is dat het vooral belangrijk is dat het niet uit de hand loopt in een groepje, door ruzies of doordat leerlingen op straat gaan rennen. Twee van de vijf respondenten gaven hierbij aan dat het niet nodig is om streng en belerend over te komen als begeleider. De vaardigheden die horen bij deze competentie worden door drie van de vijf respondenten als even belangrijk gezien in een groep met diverse culturele achtergronden, als in een meer homogene groep. Ze geven aan dat het in elk groepje met leerlingen belangrijk is om rust te houden en dat dit niets te maken heeft met de culturele verschillen binnen een groep.

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

Andere competenties die volgens respondenten belangrijk zijn in de rol als begeleider tijdens deze uitwisselingen zijn: (1) bewustzijn van eigen vooroordelen en hierop reflecteren (drie van de vijf respondenten), dit is in lijn met de resultaten die hierboven zijn gepresenteerd op het gebied van etnische attitude, (2) openstaan voor het leren kennen van anderen (twee van de vijf respondenten), waarbij nieuwsgierigheid naar verschillende culturen en toegankelijkheid naar verschillende kinderen benoemd en (3) het positieve benoemen (een van de vijf respondenten), deze respondent beschrijft dit als dat we geneigd zijn eerder naar het negatieve te kijken, maar dat complimenten geven ook van belang is bij kinderen.

Discussie

Stichting Vreedzaam en Stichting Welkom In Mijn Wijk (WIMW) stellen zich de gezamenlijke pedagogische opdracht om tegengewicht te bieden aan polarisatie als gevolg van segregatie middels het uitwisselingsproject Welkom In Mijn Vreedzame Wijk (WIMVW). (Ghorashi, 2009; de Vries & Dechène, z.d.). Middels kwalitatief, exploratief onderzoek is onderzocht op welke wijze houding en competenties van begeleiders kunnen bijdragen aan het uitwisselingsproject WIMVW. Hierbij is dieper ingezoomd op twee deelvragen: 'op welke manier gaan begeleiders de dialoog aan met kinderen van rond de tien jaar uit twee verschillende schoolklassen in het uitwisselingsproject, middels de coexistence approach of de mutual differentiation approach' en 'welke attitudes hebben begeleiders, en welke competenties passen begeleiders toe tijdens het begeleiden van leerlingen van verschillende culturele achtergronden, tijdens een uitwisselingsproject van twee verschillende schoolklassen?' Om deze vragen te beantwoorden zijn diepte interviews met begeleiders van WIMW ($n=5$) inhoudelijk geanalyseerd. In deze sectie wordt antwoord gegeven op deze deelvragen en de overkoepelende onderzoeksvraag, om zo een bijdrage te leveren voor de rol van begeleider in de pilot WIMVW.

Uit de interviews is naar voren gekomen dat de respondenten betreft de eerste deelvraag zeer genuanceerd en voorzichtig omgaan met het onderwerp 'verschillen tussen groepen'. Mutual differentiation wordt door geen van de begeleiders als eerste uitgangspunt gekozen. Liever zorgen deze begeleiders voor een harmonieuze groepsfeer waarin meer plaats voor wederzijdse overeenkomsten is.

De begeleiders ervaren verschillen als een gevoelig onderwerp waarbij ze behoedzaam en liefst met bedenktijd reageren, maar waarbij ze zelf aangeven dat bedachtzaamheid niet altijd mogelijk is wanneer door opmerkingen of discussies tussen kinderen de veiligheid van de prille groeps cultuur in het geding komt. Het vergt de nodige kunde van de begeleider om zichtbare controversen en eventuele opgeroepen spanning voortvarend maar op pedagogische wijze te adresseren.

Hierbij worden de respectievelijke valkuilen van de benaderingen herkend door de respondenten. Het verschillen vermijden bij coexistence wordt door hen geen goede

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

begeleidingsstijl gevonden, daarmee worden ingangen tot gesprek en dus kansen voor het project gemist. Deze bevinding is in lijn met de theorie (o.a. Bekerman, 2007; Maoz, 2011). Het risico van opgeroepen spanning of emotie bij mutual differentiation vinden begeleiders evenmin een goede bijdrage aan het project omdat dit voor sommige kinderen als bedreigend ervaren kan worden. Precies dit risico wordt genoemd door onder andere Hess (2005).

Het lijkt er aldus op dat best practices om de dialoog aangaan in het midden van de twee approaches ligt, waarbij liefst eerst een nieuwe gezamenlijke groepsidentiteit wordt gevormd, vergelijkbaar beschreven in de *common-group identity theory* (Gaertner & Dovidio, 2000). Deze groepsvorming wordt bereikt onder andere door het benadrukken van overeenkomsten. Vanuit een harmonieuze en veilige nieuwe groepsidentiteit kunnen vervolgens verschillen wel erkend worden zonder een aanval op de identiteit van de ander te zijn, zoals ook Hornsey en Hogg beschrijven (2000). Genuanceerd taalgebruik en open vraagstelling worden genoemd als manier waarop je de dialoog kunt balanceren. Het blijkt echter dat de mate waarin verschillen vervolgens een plaats krijgen niet voor iedere respondent hetzelfde is. Deze bevindingen zijn in lijn met wat Hess zegt over de dialoog voeren: Balanceren bij controversie is aangewezen maar niet eenvoudig (2005, 2009), er is kunde en reflectief vermogen voor nodig. Niet voor niets wordt het vermogen om te nuanceren een van de vaardigheden voor kritisch burgerschap genoemd waaraan gewerkt wordt in een lesprogramma van Maatschappijwetenschappen (van Boxtel, Hemker, Klijnstra, & Ruijs, 2017). Een punt wat daarmee echter mogelijk kan blijven liggen is dat bij een al te voorzichtige benadering van verschillen en het te snel afzwakken van onderlinge wedijver het perspectief van de minderheidsgroepen in het project onderbelicht wordt waarbij de kans op empowerment afneemt (o.a. Berry et. al., 2006; Kamans et. al., 2010; Roets et. al., 2015). Zo kan de kunst om te nuanceren wellicht gezien worden als een vaardigheid waarmee valkuilen omzeild kunnen worden, tegelijkertijd als attitude waarbij een volgende valkuil op de loer ligt.

Ook blijkt uit de analyse betreft de tweede deelvraag van dit onderzoek, dat het voor alle respondenten belangrijk is om rekening te houden met de culturele achtergronden van de leerlingen die zij begeleiden, bijvoorbeeld door het gedrag van een leerling te interpreteren in het licht van zijn/haar culturele achtergrond. Dit komt in grote mate overeen met de definitie van Gay (2013) waarin hij cultureel responsief lesgeven ziet als het gebruik maken van kennis over culturele achtergronden van leerlingen, om de leer ontmoetingen relevanter en effectiever te maken. In dit uitwisselingsproject gaat het niet zozeer om het relevanter of effectiever te maken van een les, maar wel om als begeleider iedereen zo gehoord te laten voelen en leerlingen elkaar te leren begrijpen. Echter moet de culturele achtergrond van leerlingen volgens de meerderheid van respondenten niet de boventoon voeren in het gesprek. Het lijkt voor begeleiders van dit uitwisselingsproject belangrijk dat de

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

nadruk ligt op het kennis maken met elkaar. Leren over de culturele achtergrond van een andere leerling is hier een onderdeel van, maar er zijn ook veel andere aspecten van een leerling waardoor ze meer over elkaar te weten komen (bijv. verschillende hobby's die ze hebben).

Het lijkt belangrijk te zijn om als begeleider te reflecteren op je eigen vooroordelen en op je eigen (bi) culturele identiteit om zo meerdere perspectieven van leerlingen te begrijpen. Dit is in lijn met onderzoek over leraren waarin wordt uitgelicht dat leraren kritisch zouden moeten zijn op hun eigen gedachten en handelingen (en die van de school) om zo gedrag dat gebaseerd is op vooroordelen niet te versterken (Hajer, 2002; in Wubbels et al., 2006; Howard, 2003). Het lijkt een soort basishouding die nodig is om de rol als begeleider goed uit te voeren, hierbij wordt vanuit de literatuur opgemerkt dat dit een innerlijk, langdurig proces is waarbij jezelf blijft verbeteren om aan te sluiten bij de diverse leerlingpopulatie (2003).

Tenslotte zijn er twee competenties die voor begeleiders van belang zijn in het omgaan met cultureel diverse leerlingen in dit project, namelijk sociaal vaardig zijn en leiderschapsvaardigheden hebben. Sociaal vaardig wordt over het algemeen omschreven als het gesprek aangaan met leerlingen, zodat ze elkaar beter leren kennen; waarin je goed luistert, vragen stelt en zorgt dat iedereen betrokken is in het gesprek. Leiderschapsvaardigheden worden over het algemeen omschreven als overzicht houden binnen een groepje en grenzen kunnen aangeven aan leerlingen. Deze competenties, ondanks anders geformuleerd, komen voor een groot deel overeen met de competenties die worden omschreven in onderzoek van Wubbels en collega's (2006), namelijk: leerling-begeleider relatie, het begeleiden voor aandacht en betrokkenheid van leerlingen en leidinggeven en coördineren. Waarin er een mogelijkheid is dat de competentie sociaal vaardig zijn nog belangrijker lijkt te zijn in een groep waar de verschillen zichtbaar zijn, door de verschillende culturele achtergronden van leerlingen. Voorzichtig kan geïnterpreteerd worden dat deze verschillen door een begeleider makkelijker te overbruggen zijn als ze deze competentie goed vaardig zijn.

Met betrekking tot de overkoepelende onderzoeksvraag: op welke wijze kunnen de houding en competenties van begeleiders bijdragen aan het project Welkom In Mijn Vreedzame Wijk, kan samenvattend gesteld worden dat begeleiders een taak wacht waarbij bepaalde competenties en kunde van ze gevraagd wordt. Best practices lijken te omvatten dat competenties zoals sociaal vaardig en leiderschapsvaardigheden van belang zijn. Ook lijkt het vermogen om te reflecteren op eigen vooroordelen van belang, vooral als het aankomt op het faciliteren van een gebalanceerde dialoog. In deze dialoog laten begeleiders kinderen het liefst gehoord en empowered voelen, waardoor verschillen worden overbrugd en het gesprek zowel genuanceerd en waar nodig op directe wijze wordt gevoerd.

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

Aan het doel van het onderzoek is voldaan waarbij wel enkele onvermijdelijke limitaties besproken dienen te worden. De beperkte onderzoeksopzet geeft naast de bereikte diepgang, de beperking dat resultaten, de ervaringen van respondenten van WIMW, niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden naar andere uitwisselingsprojecten.

Een vraag betreffende de betrouwbaarheid is in hoeverre de bedachtzaamheid en genuanceerdheid van de respondenten in het antwoorden tijdens de interviews overeenkomt met de daadwerkelijke attitude tijdens de uitvoering van het project. Mogelijk zou er hierin discrepantie kunnen zijn ontstaan door bijvoorbeeld sociaal wenselijk antwoorden, het retrospectieve aspect en het feit dat in het interview meer tijd is om na te denken wat door meerdere respondenten werd benoemd (o.a. Baarda & van der Hulst, 2017; Hughes, & Huby, 2012). Volgend onderzoek zou deze aanname kunnen toetsen, door naast interviews ook te observeren tijdens het project.

In dit onderzoek is de rol van begeleiders onder de loep genomen. In het project is echter ook de leerkracht actief, in de voorbereiding op het project in eigen klas, en ook is de leerkracht een van de begeleiders van een gemengd groepje tijdens de uitvoering. De invloed van de leraar wordt in dit onderzoek niet meegenomen, terwijl zijn/haar rol waarschijnlijk ook invloed heeft op de uitwisseling. Om tot dieper inzicht te komen voor attitudes en competenties van de leerkracht tijdens het project zou verder onderzoek aangewezen zijn.

Huidig onderzoek is, zover bekend, het eerste onderzoek de rol van begeleiders in een uitwisselingsproject tussen scholen in Nederland. Waardoor wordt verwacht dat het een bijdrage levert aan kennisopbouw voor best practices van begeleiders van uitwisselingsprojecten. Verwacht wordt dat als begeleiders zich in hun rol ontwikkelen, ze bewuster bijdragen aan het doel van het project; waardoor het tegengaan van segregatie wordt ondersteund. Dit onderzoek adviseert om te selecteren op, of begeleiders te trainen in, competenties zoals sociale vaardigheid en leiderschapsvaardigheden. Daarnaast pleit dit onderzoek om verder te kijken. Als je begeleiders het doel van het project wil laten uitdragen en ze niet alleen wil laten bijdragen aan een 'leuke uitwisseling', dan moet je ze helpen te balanceren op een evenwichtsbalk en hierop te reflecteren. Waar je balanceert als begeleider tussen je eigen overtuigingen, versus de overtuigingen van de kinderen, overzicht houdt over je groep versus ruimte geeft aan het individu, en in de dialoog met kinderen balanceert tussen genuanceerd zijn versus de verschillen die je ziet te durven benoemen.

Referenties

- Abu-Nimer, M., & Smith, R. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education: Journal of Lifelong Learning*, 62(4), 393-405. doi:10.1007/s11159-016-9583-4
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582. doi:10.1177/0013124514536610
- Allport, Gordon W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass., Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, 279-308. The University of Chicago Press edition 2000. Geraadpleegd via:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35656168/bateson_1972_logic_alcategories_learningcommunication.pdf
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2011). Dual identity as a two-edged sword: Identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 121-143. doi:10.1177/0190272511407619
- Beaton, A. M., Monger, T., Leblanc, D., Bourque, J., Levi, Y., Joseph, D. J., ... & Chouinard, O. (2012). Crossing the divide: The common in-group identity model and intergroup affinity. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(3), 365-376. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.12.003
- Bekerman, Z. (2009). Identity versus peace: Identity wins. *Harvard Educational Review*, 79(1), 74-83. doi:10.17763/haer.79.1.m30672027u72x633
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37. doi: 10.1080/17400200601171198
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. E. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Bigelow, B., & Peterson, B. (2002). *Rethinking globalization: Teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee, Wis.: Rethinking Schools. Geraadpleegd via:
[https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=gfv2NePkYngC&oi=fnd&pg=PA4&dq=+Bigelow,+B.,+%26+Peterson,+B.+\(2002\).&ots=BuN3-6_zLn&sig=vVneZcDkL7D_YxQdBQURZ5t7-](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=gfv2NePkYngC&oi=fnd&pg=PA4&dq=+Bigelow,+B.,+%26+Peterson,+B.+(2002).&ots=BuN3-6_zLn&sig=vVneZcDkL7D_YxQdBQURZ5t7-)

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

[xE#v=onepage&q=Bigelow%2C%20B.%2C%20%26%20Peterson%2C%20B.%20\(2002\).&f=false](#)

- Dovidio, J., Gaertner, S., & Saguy, T. (2008). Another view of "we": Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European review of social psychology, 18*(1), 296-330. doi:10.1080/10463280701726132
- Dovidio, J., Schellhaas, F., Love, A., & Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes and Intergroup Relations, 20*(5), 606-620. doi:10.1177/1368430217712052
- Gaertner, S., & Dovidio, J. (2008). Addressing contemporary racism: The common ingroup identity model. *Nebraska Symposium on Motivation, 53*, 111-133. doi:10.1007/978-0-387-73233-6_5
- Gaertner, S., Dovidio, J., & Samuel, G. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Psychology Press. Geraadpleegd via: <https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=mQIb1UGfjS0C&oi=fnd&pg=PP11&dq=Reducing+intergroup+bias:+The+common+ingroup+identity+model>.
- González, R., & Brown, R. (2006). Dual identities in intergroup contact: Group status and size moderate the generalization of positive attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*(6), 753-767. doi:10.1016/j.jesp.2005.11.008
- Hammack, P., Pilecki, A., & Merrilees, C. (2014). Interrogating the process and meaning of intergroup contact: Contrasting theoretical approaches. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 24*(4), 296-324. doi:10.1002/casp.2167
- Harris, I.,M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education, 1*(1), 5-20. doi:10.1080/1740020032000178276
- Hess, D. (2005). "How do teachers' political views influence teaching about controversial issues?" *Social Education*, vol. 69, no. 1, 2005, p. 47+. *Gale Academic OneFile*. Geraadpleegd via: https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6901047.pdf
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom : The democratic power of discussion* (The critical social thought series). New York: Routledge. Geraadpleegd via: [https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=ETGUAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hess,+D.+\(2009\).+Controversy+in+the+classroom+:+&ots=r0z8srtDhR&sig=JwKKkl-ExHR8il2MQkSrpw2Z5sc#v=onepage&q=Hess%2C%20D.%20\(2009\).%20Controversy%20in%20the%20classroom%20%3A&f=false](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=ETGUAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hess,+D.+(2009).+Controversy+in+the+classroom+:+&ots=r0z8srtDhR&sig=JwKKkl-ExHR8il2MQkSrpw2Z5sc#v=onepage&q=Hess%2C%20D.%20(2009).%20Controversy%20in%20the%20classroom%20%3A&f=false)

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

- 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(2), 242-256. doi:10.1177/2F0146167200264010
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice*, 42(3), 195-202. doi:10.1207/s15430421tip4203_5
- Hughes, R., & Huby, M. (2012). The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work and Social Sciences Review*, 11(1), 36-51. doi:10.1921/swssr.v11i1.428
- Hymel, S., & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345-357. doi:10.1080/17400201.2018.1535475
- Kamans, E., Otten, S., Gordijn, E., & Spears, R. (2010). How groups contest depends on group power and the likelihood that power determines victory and defeat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(6), 715-724. doi:10.1177/1368430210375252
- Klein, S. (2017). Preparing to Teach a Slavery Past: History Teachers and Educators as Navigators of Historical Distance. *Theory & Research in Social Education*, 45, 75-109. doi:10.1080/00933104.2016.1213677
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*: April 2014, Vol. 84, No. 1, pp. 74-84. doi:10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2013). The contested professionalism of teachers meeting radicalising youth in their classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1053-1066. doi:10.1080/13603116.2012.729228
- Maoz, I. (2011). Does contact work in protected asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians. *Journal of Peace Research*. doi:10.1177/0022343310389506
- Martinovic, B., & Verkuyten, M. (2014). The political downside of dual identity: Group identifications and religious political mobilization of Muslim minorities. *British Journal of Social Psychology*, 53(4), 711-730. doi:10.1111/bjso.12065
- Merry, M., Driessen, G., & Oulali, I. (2012). Doet onderwijssegregatie ertoe? *Pedagogiek*, 32(2), 151-164. doi:10.5117/PED2012.2.MERR
- New, W., & Merry, M. (2014). Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory*, 64(3), 205-225. doi:10.1111/edth.12058

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

- Parker, W. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 344-344. Geraadpleegd via: https://journals-sagepub.com.proxy.library.uu.nl/doi/pdf/10.1177/003172170508600504?casa_token=bwrAUutWJQ4AAAAA:-UQEmJnNbb2mm-7FKB8yR28GPCF9uURsMBI0W2BxSIH24UCtxTApZBox3giQOugb7HRL-tmudX0U
- Pels, T. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek*, 32(2), 180-195. doi:10.5117/PED2012.2.PELS
- Pettigrew, T. (2016). In pursuit of three theories: Authoritarianism, relative deprivation, and intergroup contact. *Annual Review of Psychology*, 67, 1-21. doi:10.1146/annurev-psych-122414-033327
- Pettigrew, T., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Richardson, J. (2017). Using controversy as a teaching tool: An interview with Diana Hess. *Phi Delta Kappan*, 99(4), 15-20. doi:10.1177/0031721711745542
- Riek, B., Mania, E., Gaertner, S., McDonald, S., & Lamoreaux, M. (2010). Does a common ingroup identity reduce intergroup threat? *Group Processes and Intergroup Relations*, 13(4), 403-423. doi:10.1177/1368430209346701
- Roets, A., Kruglanski, A. W., Kossowska, M., Pierro, A., & Hong, Y. Y. (2015). The motivated gatekeeper of our minds: New directions in need for closure theory and research. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 52, pp. 221-283). Academic Press. doi:10.1016/bs.aesp.2015.01.001
- Subašić, E., Reynolds, K., Reicher, S., & Klandermans, B. (2012). Where To From Here for the Psychology of Social Change? Future Directions for Theory and Practice. *Political Psychology*, 33(1), 61-74. doi:10.1037/a0011989.supp
- Van Boxtel, C., Hemker, A., Klijnsstra, T., & Ruijs, G. (2017). Toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis: bij Maatschappijwetenschappen. Geraadpleegd via: https://www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl/wp-content/uploads/NRO_Onderzoeksrapport_Toetsen_denkvaardigheden_MW_2017_samenvatting.pdf
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(3), 453-460. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.005

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

Veugelers, W. & Schuitema, J. (2013). *Docenten En Controversiële Issues : Levensbeschouwelijke En Politieke Thema's in De Schoolvakken Biologie En Geschiedenis*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Department of Child Development and Education. Geraadpleegd via:
https://www.researchgate.net/profile/Jaap_Schuitema/publication/284727936_docenten-en-en-controversiele-issues_Levensbeschouwelijke-en-politieke-thema's-in-de-schoolvakken-biologie-en-geschiedenis/links/5658531108ae1ef9297da9c7/docenten-en-controversiele-issues-Levensbeschouwelijke-en-politieke-themas-in-de-schoolvakken-biologie-en-geschiedenis.pdf

de Vries, D. & Dechène (z.d.). Projectomschrijving: 'Welkom in mijn Vreedzame Wijk'. Geraadpleegd via: uu.blackboard.com.

de Winter, M. (2012). *Socialization and civil society: How parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Rotterdam: Sense. doi:10.1007/978-94-6209-092-7

Bijlage 1. Formulier informed consent

Met mijn toezegging tot medewerking aan het onderzoek "Welkom in mijn Wijk" verklaar ik op de hoogte te zijn van de volgende punten.

Het onderzoek bestaat uit een interview van maximaal anderhalf uur. Het interview zal in verband met de huidige maatregelen rondom het COVID-19 virus online plaatsvinden via Microsoft Teams of eventueel een ander gezamenlijk afgesproken manier. Het gesprek zal beveiligd worden opgenomen zodat het achteraf geanonimiseerd kan worden uitgewerkt door de onderzoekers. Na de uitwerking zal de opname worden vernietigd.

Het is voor mij mogelijk om mijn deelname aan het onderzoek te stoppen op ieder moment, zonder opgave van redenen en zonder consequenties.

Het interview wordt afgenomen door een interviewer en wordt daarnaast door 1 andere onderzoeker bijgewoond voor tijdsbewaking.

De gegevens door mij verstrekt worden gebruikt voor eenmalig onderzoek ten behoeve van de Universiteit Utrecht, Stichting Vreedzaam en Stichting Welkom in mijn Wijk. Deze gegevens mogen geanonimiseerd gebruikt worden voor publicatie voor wetenschappelijke doeleinden door de onderzoekers. De uitkomsten van het onderzoek worden geanonimiseerd gedeeld met Stichting Vreedzaam en Stichting Welkom In Mijn Wijk.

In de maand volgend op het interview worden de uitkomsten van het gehele onderzoek met mij gedeeld wanneer ik tijdens het interview aangeef dat ik daar prijs op stel.

Voor akkoord,

Plaats en Datum:.....

Naam:.....

Handtekening:.....

Bijlage 2. Tabel kenmerken respondentenTabel 2.1. *Kenmerken Respondenten*

Begeleider	Sexe/leeftijd	Opleiding en beroep
R1	Vrouw, 32	MSc Culturele Antropologie en ontwikkelingssociologie Projectleider en recensent
R2	Vrouw, 25	MSc Culturele Antropologie Werkzoekend
R3	Vrouw, 24	Studie algemene sociale wetenschappen
R4	Vrouw, 26	Master Social Policy en Social interventions Thuisblijfmoeder
R5	Vrouw, 25	Studie Culturele Antropologie Horeca, schoolprojecten

Noot. Om privacy te waarborgen zijn de namen van de respondenten geanonimiseerd.

Bijlage 3. Operationalisatie van de concepten

De concepten die in huidig onderzoek worden onderzocht, zijn hieronder aan de hand van literatuur gedefinieerd. Daarnaast wordt geconcretiseerd hoe deze concepten worden gemeten door te verwijzen naar de onderdelen in het interview (zie tabel 1 en 2)

Tabel 3.1. Definitie en wijze van operationalisatie van concepten deelvraag 1

Concept	Definitie	Operationalisatie
Overeenkomsten benadrukken	Attitude begeleider waarbij deze tijdens uitwisseling de overeenkomsten tussen groepen kinderen uit verschillende wijken met een andere (sociaal/economische/etnische/religieuze) achtergrond expliciet benoemt (o.a. Hammack, Pilecki & Merrilees, 2014).	Vignet 1 (deel 3 A)
Verschillen benadrukken	Attitude begeleider waarbij deze tijdens uitwisseling de verschillen tussen groepen kinderen uit verschillende wijken met een andere (sociaal/economische/etnische/religieuze) achtergrond expliciet benoemt (Baysu, Phalet & Brown, 2011; Hammack et al., 2014).	Vignet 2 (deel 3 B)
Verschillen vermijden	Attitude begeleider waarbij deze tijdens uitwisseling de verschillen tussen groepen kinderen uit verschillende wijken met een andere (sociaal/economische/etnische/religieuze) achtergrond niet benoemt (Hammack et al., 2014; Hess, 2005; Maoz, 2011).	Vignet 1 (deel 3 A)
Opgeroepen spanningen rondom verschillen ervaren	Beleving begeleider bij het zichtbaar worden of genoemd worden van verschillen tussen groepen kinderen uit	Mogelijk Vignet 1: "ziet Arend dat de kinderen wat ongemakkelijk

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

	verschillende wijken met een andere (sociaal/economische/etnische/religieuze) achtergrond tijdens uitwisseling (Abu-Nimer & Smith, 2016; Harris, 2004; Hess, 2005).	worden bij deze opmerking”(over politie) Mogelijk Vignet 2:”kijken veel kinderen weg” Deel 3 C: vragen volgend na het bespreken van de vignetten
Voorkeur voor benadrukken verschillen of benadrukken overeenkomsten	De begeleider noemt een voorkeur te hebben voor het benadrukken van verschillen ofwel voor het benadrukken van overeenkomsten tussen groepen kinderen uit verschillende wijken met een andere (sociaal/economische/etnische/religieuze) achtergrond tijdens uitwisseling (o.a. Hess, 2005).	Vignetten voorleggen (deel 3A en deel 3B) en de vragen volgend na het voorleggen van de vignetten (deel 3C).

Tabel 3.2. Definitie en wijze van operationalisatie van concepten deelvraag 2

Concept	Definitie	Operationalisatie
Cultuur responsief lesgeven	Het gebruik maken van de culturele kennis, eerdere ervaringen, referentiekaders en prestatie stijlen van 49 etnische diverse studenten om leer ontmoetingen relevanter en effectiever te maken voor hen (Gay, 2013)	Deel 4A
Etnische attitude van leraar	Bewust zijn en geïnteresseerd zijn in, leerling diversiteit, culturele achtergrond van	Deel 4B

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

	<p>leerlingen en persoonlijke situatie van leerlingen, en de consequenties die deze aspecten hebben op de interacties in de klas. (Wubbels et al., 2006).</p>	
<p>Competentie: leraar/begeleider-leerling relatie</p>	<p>Een voorbeeld hiervan is: tonen van persoonlijke interesse in leerlingen (Jones, 1996; Cummings, 2000 in Wubbels et al., 2006).</p>	<p>Vraag 4C</p>
<p>Competentie: leiding & coördinatie</p>	<p>Het formuleren van regels en leerlingen hieraan houden, zodat gepast leerling gedrag wordt vertoond en verstorend gedrag wordt voorkomen. Bepalen welk leerlinggedrag wel/niet kan en leerlingen verantwoordelijk houden voor hun gedrag.(Jones, 1996; Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997; Evertson & Harris, 1999; Cummings, 2000 in Wubbels et al., 2006)</p>	<p>Deel 4C</p>
<p>Competentie: motivatie en betrokkenheid bevorderen</p>	<p>Een voorbeeld hiervan is: uitleg geven in heldere instructies in een passend tempo (Jones, 1996; Evertson & Harris, 1999 in Wubbels et al., 2006).</p>	<p>Deel 4C</p>

Bijlage 4. Interview**Deel 1: Introductie****Deel 1: Demografische gegevens**

1. Wat is uw leeftijd?
2. Wat is uw nationaliteit?
3. Wat is uw beroep?
4. Wat is uw opleidingsachtergrond? Incl. trainingen/opleidingen over deze doelgroep
5. Wat is uw culturele/religieuze achtergrond?

Deel 2: Vragen omtrent project

1. Hoeveel projecten van Welkom in mijn Wijk heeft u begeleid?
2. Wat is het recentste project wat u heeft begeleid?
3. In welke rol heeft u dit begeleid?
4. Hoe oud waren de leerlingen die hier een meededen?
5. Hoe was de samenstelling van uw groepje dat u begeleidde (qua jongens/meisjes en verschillende culturele achtergronden)
6. Hoeveel leerlingen deden er in totaal mee aan de uitwisselingsprojecten waar u begeleider/leraar was?
7. Wat was het doel van het project waar u begeleider/leraar was?

Deel 3: Vragen/vignetten deelvraag 1

Introductie vignetten, in neutrale bewoordingen: ik leg u een tweetal casussen voor die gaan over een uitwisselingsproject. Graag hoor ik na elke casus wat u hierbij vindt, denkt of voelt.

A. Vignet 1: Casus project uitwisseling met docent Arend

Er vindt een uitwisseling plaats tussen twee schoolklassen van verschillende scholen uit twee verschillende wijken van Utrecht. Begeleider Arend is met zijn groepje kinderen op pad in een van de twee wijken, waarbij een rondleiding wordt gegeven door een paar kinderen uit die wijk aan het bezoekende groepje. "Hier staan veel flats," merkt een van de bezoekende kinderen op. "Ja, dat is waar" zegt Arend, "in jullie buurt staan toch die woontorens bij het winkelcentrum? Dat is net zoiets he?" Ewoud, ook een bezoeker, zegt daarop: "mijn vader zegt dat de politie hier vaak moet komen." Aan de reacties in het groepje ziet Arend dat de kinderen wat ongemakkelijk worden bij deze opmerking, er wordt geen antwoord gegeven. Arend kijkt op zijn horloge en zegt: "nou, we hebben nog een kwartiertje de tijd, misschien is het leuk als jullie je school nog even laten zien voordat we teruggaan naar ons verzamelpunt?"

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

Vragen: Wat valt u op in dit verhaal? Wat vindt u daarvan?

Probes wanneer er niet veel reactie komt:

Hoe omschrijft u wat er gebeurt wanneer de bezoekende leerling iets zegt over politie in de wijk?

Hoe gaat Arend hierop in? Wat vindt u daarvan?

Mist u iets in de reactie van Arend of is zijn reactie voldoende?

Hoe zou u dit aanpakken? Hoe dan?

Is de project uitwisseling in de casus nuttig geweest? Voor wie dan/niet? Waarom dan/niet?

B. Vignet 2

Lianne begeleid bij deze uitwisseling een van de andere groepjes. "Wat gaan we eigenlijk doen, het is zeker ver lopen?"vraagt Achmed van tien. Sanne zegt: "nee het is niet ver meer, kijk hier om de hoek is onze school. "Woooooow, jullie hebben een cool schoolplein, kijk dan, dat klimrek!" De kinderen rennen het plein op, naar de schommels en het klimrek. Lianne roept na tien minuten de kinderen bij elkaar. "Zo, we hebben de school nu van buiten gezien, wat vinden jullie er van? Zo te zien vinden jullie het plein wel leuk. Als we volgende week naar jullie school gaan, zien we een heel ander plein toch?" Lianne bespreekt ook het straatbeeld. "Wat zien jullie aan de straten?" Wanneer Fatima opmerkt: "Ik woon in een flat, niet in een groot huis", kijken veel kinderen weg van haar. Dan reageert Lianne:"Hoe is het om in een flat te wonen?" En daarna vraagt ze aan Sanne: "Jij woont hier vlakbij in een groot huis zoals Fatima vindt, toch? Hoe is het om in zo'n huis te wonen?"

Vragen: Wat valt u op in dit verhaal over een uitwisseling? Wat vindt u daarvan?

Probes wanneer er niet veel reactie komt:

Wat vindt u van de houding van Lianne? Hoe omschrijft u de interactie tussen de kinderen en Lianne?

Mist u iets in de reacties van Lianne of is haar reactie afdoende?

Wat gebeurt er met de kinderen?

Hoe zou u het aanpakken wanneer Fatima de opmerking over in een flat wonen maakt?

Is de project uitwisseling in de casus nuttig geweest? Voor wie dan wel/niet waarom wel/niet?

C. Vragen volgend na het bespreken van de vignetten:

-Als u terugdenkt aan hoe uw eigen uitwisselingsproject verliep, ziet u dan overeenkomsten met een van deze casussen ? Kunt u dit toelichten, hoe bedoelt u,

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

hoe ging dit dan, waarom wel waarom niet, wat ging er dan anders in uw project, wat hebt u anders gedaan

-Wat heeft u geleerd van de uitwisseling die u heeft begeleid? Heeft het project u iets opgeleverd, en heeft u dit kunnen gebruiken bij uw vervolgwerkzaamheden? Wat dan? Hoe dan?

-Als er tussen deelnemende groepen in een uitwisseling verschillen zijn in bijvoorbeeld cultuur of achtergrond, hoe zou de begeleider er volgens u het beste mee om kunnen gaan? Vindt u het verstandig om verschillen te benadrukken hierbij of juist overeenkomsten te benoemen? Kunt u zeggen of er nadelen kleven aan die manier van begeleiden?

Deel 4: vragen deelvraag 2

Introductie: Alle vragen zijn van toepassing op het project (of meerdere projecten) die u heeft begeleid in de rol van begeleider of leraar voor Welkom in mijn Wijk.

A. Cultuur relevant lesgeven/ begeleiden

-Op welke manier zou u uw wijze van begeleiden omschrijven?

-Denkt u wel eens na over de verschillende culturen die leerlingen hebben die u begeleidde?

Zo ja, wat zijn uw overdenkingen?

-Hoe gaat u om met de verschillende culturele achtergronden van leerlingen?

-Wat werkt hierin wel/niet volgens u?

-Wat ziet u als cultuur relevant begeleiden?

B. Etnische attitude

-Vindt u het belangrijk om aandacht te hebben voor de verschillende culturele achtergronden van leerlingen? (waarom wel/waarom niet?)

-Vindt u het belangrijk om kennis te hebben over de culturele achtergronden van leerlingen? (waarom wel/waarom niet?)

-Kunt u vertellen hoe u communiceert over de culturele achtergronden van leerlingen met leerlingen?

-Hoe kijkt u aan tegen culturele achtergronden die anders zijn dan uw eigen culturele achtergrond?

C. Competenties

-Welke competenties moet een begeleider/leraar, volgens u, hebben om een uitwisseling te begeleiden tussen leerlingen van verschillende culturele achtergronden?

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

- Hoe zou u de leerling-begeleider relatie omschrijven binnen dit project (een voorbeeld hiervan is: tonen van persoonlijke interesse in leerlingen).
- Wat voor invloed heeft de leerling-begeleider relatie binnen dit project?
- Hoe zou u omschrijven hoe u de leiding neemt en de leerlingen coördineert (dit houdt in: het formuleren van regels en leerlingen hieraan houden, zodat gepast leerling gedrag wordt vertoond en verstorend gedrag wordt voorkomen. Bepalen welk leerling gedrag wel/niet kan en leerlingen verantwoordelijk houden voor hun gedrag.)
- Wat voor invloed heeft uw coördinatie stijl op de leerlingen?
- Hoe zou u omschrijven hoe uw leerlingen motiveert en betrokken houdt? (Een voorbeeld hiervan is: uitleg geven in heldere instructies in een passend tempo)
- Wat voor invloed heeft dit op de leerlingen?

- Denkt u dat deze competenties (leerling-begeleider relatie, leiding & coördinatie en leerlingen gemotiveerd en betrokken houden) minder belangrijk, even belangrijk of belangrijker zijn voor het omgaan met kinderen met diverse culturele achtergronden versus een meer homogene groep qua culturele achtergronden?
- Stel er was nu nieuwe begeleider, wat voor tips zou u degene geven om leerlingen van verschillende culturen te begeleiden in dit project?

Bijlage 5. Analyseplan

Om de eerder gestelde onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er semi-gestructureerde interviews afgenomen waarbij onderstaande analyse vragen leidend waren. De interviews zijn getranscribeerd. Deelvraag 1 wordt overwegend deductief gecodeerd aan de hand van de de aspecten van de MD en de RC die in de literatuur zijn uitgelegd. Deelvraag 2 wordt voornamelijk inductief gecodeerd. Beide deelvragen zijn middels 3 fasen gecodeerd: (1) het open coderen, (2) het axiaal coderen en (3) selectief coderen. Het open coderen wordt toegepast op de eerste drie interviews, op deze manier kunnen de aanpassingen in codes mee worden genomen in de volgende interviews. Voor deelvraag 1 werd dit gedaan op basis van de aspecten en valkuilen van de MD en RC benaderingen. Voor deelvraag 2 zijn eerst globale labels gehangen aan stukken tekst. Na fase 1, zijn de de eerste drie interviews axiaal gecodeerd. Codes zijn vergeleken met elkaar en bij elkaar horende codes zijn samengevoegd. Zo zijn er hoofdcategorieën ontstaan. Als laatste zijn de interviews selectief gecodeerd, waarbij de relaties tussen de hoofdcategorieën zijn gelegd. De volgende analyse vragen waren leidend bij het analyseren van de transcripten van interviews:

Deelvraag 1:

- Spreken respondenten over verschillen tussen groepen/ deelnemers aan het project?
 - Spreken zij over verschillen in neutrale of positieve bewoordingen of als zijnde problematisch?
 - Spreken zij over (mogelijke) gevolgen van deze verschillen voor het verloop van het project, voor het appel wat dit op henzelf doet, voor de uitkomsten van het project?
- Spreken respondenten over overeenkomsten tussen groepen/deelnemers aan het project?
 - Spreken zij over overeenkomsten in neutrale of positieve bewoordingen of als zijnde problematisch?
 - Spreken zij over (mogelijke) gevolgen van deze overeenkomst voor het verloop van het project, voor het appel wat dit op henzelf doet, voor de uitkomsten van het project?
- Spreken respondenten over hoe zij omgaan met verschillen tussen groepen/deelnemers van het project?
 - Spreken respondenten over het benadrukken van verschillen?
 - Spreken zij over (mogelijke) gevolgen hiervan voor het verloop en de uitkomsten van het project en voor het appel wat dit op henzelf doet?
- Spreken respondenten over hoe zij omgaan met overeenkomsten tussen groepen/deelnemers van het project?

GEBALANCEERD BEGELEIDEN IN UITWISSELINGSPROJECT

- Spreken respondenten over het benadrukken van overeenkomsten tussen groepen/deelnemers van het project?
- Spreken zij over (mogelijke) gevolgen hiervan voor het verloop en de uitkomsten van het project en voor het appel wat dit op henzelf doet?

Deelvraag 2:

-Op welke wijze spreken respondenten over cultuur responsief lesgeven?

-Op welke wijze gaan respondenten om met de verschillende culturen van de leerlingen tijdens het begeleiden?

-In hoeverre vinden respondenten het belangrijk om aandacht te besteden aan de culturele verschillen van leerlingen?

-Hoe kijken respondenten aan tegen leerlingen met andere culturele achtergrond dan hun eigen culturele achtergrond?

-Wat zijn volgens respondenten competenties die zij toepassen bij het begeleiden van leerlingen met verschillende culturele achtergronden?

- Hoe omschrijven respondenten de leerling-leraar/begeleider relatie
- Wat voor invloed heeft dit op het omgaan met leerlingen van verschillende culturele achtergronden volgens hen?
- Hoe omschrijven respondenten het 'coördineren en overzien van leerlinggedrag'
- Wat voor invloed heeft dit op het omgaan met leerlingen van verschillende culturele achtergronden volgens hen?
- Hoe omschrijven respondenten het 'lesgeven vanuit aandacht & betrokkenheid voor de leerling'
- Wat voor invloed heeft dit op het omgaan met leerlingen van verschillende culturele achtergronden volgens hen?

-Zijn deze competenties volgens de respondenten minder belangrijk, even belangrijk of belangrijker bij leerlingen van een diverse culturele achtergronden in vergelijking met een meer homogene groep qua culturele achtergronden?