

Jij, Zij of Toch Wij?

Het Faciliteren van Positief Contact: Welkom in Mijn Vreedzame Wijk

Maria Hols Reis en Zoë K. Vlemmix

Universiteit Utrecht

Bachelorthesis
Pedagogische Wetenschappen
Universiteit Utrecht 2019-2020

Studenten: Maria Hols Reis & Zoe K. Vlemmix

Studentnummers: 6757251 & 6899250

Begeleider: Isabelle Dielwart Msc.

Tweede beoordelaar: Ruben van Esch Msc.

Cursus code: 200600042

Datum: 25 juni 2020

Abstract

While growing up in a diverse society indicates that children are accustomed to interacting in diverse environments, the opposite may be happening in educational settings. Due to separate neighborhoods and therefore mainly homogenic school populations, children are less likely to engage in diverse environments and interact with children from outside their own neighborhood or school. In order to facilitate these meetings, the intervention WIMVW, based on the contact theory of Allport (1954), was introduced in Dutch primary schools. This qualitative study explores through document analysis and interviews in which way the project can optimize their project design, according to the contact conditions; intergroup cooperation and support of authorities (Allport, 1954). The document analysis focuses on the role of activities and whether the activities provided by the project meet the conditions of cooperative learning. Furthermore, interviews are used to describe best practices for authorities in order to facilitate positive contact. The results show that, in terms of meeting the requirements of cooperative learning, that the project WIMVW takes three of the five conditions into account. The results of the interviews indicate that when authorities adopt a culture sensitive attitude towards the students, this possibly contributes to facilitating positive contact. Therefore, it is advised to take the requirements of cooperative learning and the cultural sensitivity of authorities into consideration when further developing the project WIMVW to facilitate positive contact between students. Moreover, follow up research is advised to focus on the role of the students in terms of participation in the project.

Keywords: Welkom in Mijn Vreedzame Wijk; contact theory, Allport; positive contact; intergroup cooperation; support of authorities

Samenvatting

Alhoewel opgroeien in een diverse samenleving impliceert dat kinderen, vandaag de dag, gewend zijn aan het omgaan met diverse groepen. Lijkt het tegenovergestelde te gebeuren in educatieve instellingen. Doordat kinderen in homogene wijken opgroeien en de schoolkeuze mede bepaald wordt door de woonwijk, is er sprake van toenemende segregatie. Kinderen uit diverse wijken komen niet of nauwelijks met elkaar in contact. Om dit contact te faciliteren is de contact interventie WIMVW ontwikkeld. Deze interventie is gebaseerd op de contacttheorie van Allport (1954). Onderzoek toont aan dat er enkele voorwaarden zijn waaraan contact moet voldoen om positief te verlopen. Om die reden zijn de voorwaarden: coöperatieve werkvormen en steun van autoriteiten middels documentenonderzoek en interviews onderzocht in deze kwalitatieve content analyse. De documentanalyse richt zich op de vormgeving van coöperatieve activiteiten binnen WIMVW. Daarnaast worden interviews gebruikt om best practices voor autoriteiten te beschrijven om positief contact te faciliteren. De resultaten laten zien dat

het project WIMVW, wat betreft de eisen van coöperatief werken, rekening houdt met drie van de vijf voorwaarden. De resultaten van de interviews geven aan dat wanneer autoriteiten een cultuurgevoelige houding aannemen ten opzichte van de leerlingen, dit mogelijk bijdraagt aan het faciliteren van positief contact. Daarom wordt geadviseerd om bij de verdere ontwikkeling van het project WIMVW rekening te houden met de eisen van coöperatief werken en culturele responsiviteit om positief contact tussen leerlingen te faciliteren. Tot slot luidt het advies om de rol van leerlingen in de coöperatieve werkvormen nader te onderzoeken.

Sleutelwoorden: Welkom in Mijn Vreedzame Wijk; contact theorie; Allport; positief contact; coöperatieve werkvormen; steun van autoriteiten

Jij, Zij of toch Wij?

Kinderen met diverse achtergronden uit verschillende wijken komen elkaar steeds minder tegen, met als gevolg dat er minder contact is tussen deze diverse groepen (Bakker, 2012). Deze ontwikkeling lijkt zorgelijk, mogelijk neemt de sociale cohesie in de maatschappij hierdoor af (Onderwijsraad, 2019). De Winter (2005; 2008) stelde al eerder vast dat wanneer kinderen niet of nauwelijks met elkaar in contact komen, de onderlinge verschillen tussen de kinderen toenemen en de empathie tegenover elkaar af kan nemen. De bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs (2019) komen hiermee overeen. Zij beschrijven verschillende redenen waardoor kinderen met diverse achtergronden niet of nauwelijks met elkaar in contact komen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Zo is er sprake van woonsegregatie; kinderen groeien veelal op in cultuur homogene wijken en gaan nauwelijks naar scholen buiten de eigen wijk (Bakker, 2012). De sociaaleconomische status van ouders speelt een belangrijke rol in zowel de school als de wijkkeuze (Inspectie van het Onderwijs, 2019). De wijk waarin men woont speelt een rol in de schoolkeuze. Dit leidt ertoe dat kinderen van veelal dezelfde culturele achtergrond naar scholen gaan in gelijksoortige wijken (Bakker, 2012).

Verschillende initiatieven stellen dat het wenselijk is om bijvoorbeeld contact interventies in te zetten waarbij leerlingen uit verschillende groepen of wijken elkaar ontmoeten, gezien het feit dat leerlingen niet en of nauwelijks met elkaar in contact komen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Een contact interventie beoogt het groepsgevoel te stimuleren en daarmee de sociale cohesie te vergroten (Bakker, 2012). Daarnaast stimuleert het leerlingen, ongeacht de diverse achtergronden, om in een multiculturele samenleving te participeren (Gijsberts & Dagevos, 2007).

Een mogelijke manier om basisschoolleerlingen met elkaar in contact te brengen is middels programma's zoals "*Welkom in Mijn Vreedzame Wijk*" (WIMVW) waar leerlingen van verschillende wijken, gedurende twee weken, met elkaar in contact worden gebracht. Er wordt gebruik gemaakt van een lesprogramma waarin tijdens de eerste week in de eigen schoolklas drie voorbereidingslessen worden gevolgd. De lessen hebben als thema: Jezelf voorstellen en presenteren aan anderen en gastheerschap. De tweede projectweek staat in het teken van de uitwisseling tussen beide scholen, leerlingen bezoeken elkaars wijk en maken opdrachten. De leerlingen worden in samengestelde teams, ook wel kleuren teams, verdeeld. Binnen het kleuren team nemen evenveel leerlingen van beide scholen deel, met als doel om saamhorigheid te ervaren binnen het eigen team, ook al bestaat het team uit leerlingen van de verschillende scholen. Het project wordt feestelijk afgesloten door verschillende spellen te spelen waarbij het saamhorigheidsgevoel nogmaals benadrukt wordt. Na afloop wordt teruggeblikt op de ervaringen en worden deze met elkaar gedeeld. De theoretische

fundering van het programma vertoont overeenkomsten met de *intergroup contact theory*, ook wel, de *contacttheorie* genoemd (Allport, 1954).

Contacttheorie

In de contacttheorie stelt Allport (1954) dat contact zou kunnen bijdragen aan de vermindering van vooroordelen tussen leden van verschillende groepen. Cross (1992) beschrijft dat de wijze waarop men contact ervaart, van invloed is op de ontwikkeling van attitudes over zowel de eigen groep, ook wel de in-group genoemd, als tegenover andere groepen, ook wel de out-group genoemd. In de contact interventie zijn er twee verschillende schoolklassen die zichzelf als in-group beschouwen en het aannemelijk is dat ze de andere schoolklas, als out-group beschouwen. De contacttheorie in acht nemende, is het belangrijk om dit denkpatroon te doorbreken en de beide groepen op positieve wijze met elkaar in contact te brengen (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Op basis van deze theorie zou een contact interventie in een gesegregeerde context mogelijk een positieve invloed kunnen uitoefenen op de wijze waarop leerlingen uit verschillende wijken naar elkaar kijken. Echter, moet wel aan vier voorwaarden worden voldaan om contact positief te laten verlopen: *Gelijke status, samenwerken, gemeenschappelijke doelen en steun van autoriteiten* (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006; Reinders, 2011). De contacttheorie dient als vertrekpunt van dit onderzoek. Het huidige onderzoek richt zich op drie van de vier voorwaarden: Gezamenlijke doelen, samenwerken en steun van autoriteiten. Door deze voorwaarden te onderzoeken beoogt het huidige onderzoek een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van de contact interventie WIMVW. Deze contact interventie heeft als doel om kinderen uit verschillende wijken, die elkaar anders niet zouden ontmoeten, op positieve wijze in contact te brengen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Op welke wijze kan WIMVW een contact interventie vormgeven, zodat deze voldoet aan de voorwaarden van Allport met betrekking tot de vormgeving van activiteiten en de steun van autoriteiten?*

Theoretische Kader

Het project WIMVW is op basis van de contacttheorie van Allport (1954) ontwikkeld om positief contact tussen kinderen te faciliteren. Allereerst wordt de voorwaarde vormgeving van activiteiten onderzocht. Vervolgens wordt de voorwaarde steun van autoriteiten nader uitgewerkt.

Activiteiten als Voorwaarde van Contact

Onder de vormgeving van activiteiten vallen gemeenschappelijke doelen en coöperatief werken. Allereerst zal de voorwaarde gemeenschappelijke doelen verder uitgewerkt worden, gevolgd door coöperatief werken.

Gemeenschappelijke doelen.

D. Johnson en R. Johnson (2005; 2008; 2017) stellen dat het hebben van een gemeenschappelijk doel een voorwaarde is voor een succesvolle samenwerking en het

ervaren van positief contact (Koschate & Van Dick, 2011). Hiernaast stelt Pettigrew (1998) dat het nastreven van gemeenschappelijke doelen een voorwaarde is voor de derde voorwaarde van Allport (1954); samenwerken. Daarbij is het van belang dat beide groepen dezelfde inspanning leveren om deze doelen te bereiken. Pettigrew (1998) stelt namelijk dat wanneer een van de groepen meer inspanning moet leveren, dit waarschijnlijk eerder negatief contact zal uitlokken. Het idee om groepen bij elkaar te brengen onder positieve condities, kan dus de attitude tegenover andere groepen én binnen de eigen groep sterk verbeteren. Naast het creëren van een omgeving met gelijke status, is het belangrijk dat de gezamenlijke activiteiten eerder coöperatief zijn dan competitief (Hewstone et al., 2018). Tot slot lijken gemeenschappelijke doelen en coöperatief werken onderling samen te hangen (Pettigrew, 1998). Om die reden is er gekozen om deze termen als geheel te bespreken in het volgende stuk.

Coöperatieve werkvormen.

Binnen de coöperatieve werkvormen worden alle groepsleden geacht mee te doen aan het delen van ideeën en het oplossen van de opdrachten. Dit zorgt ervoor dat de groep gezamenlijk naar overeenkomsten toe kan werken om het uiteindelijke doel te behalen, elk groepslid profiteert zo van elkaar (D. Johnson & R. Johnson, 2005; 2008; 2017). Volgens Felder en Brent (2007) is deze definitie van D. Johnson en R. Johnson de meest gebruikte definitie van coöperatieve werkvormen. Hiernaast bestaan er andere definities van coöperatief werken. Volgens Laal en Laal (2012) is coöperatief werken een educatieve benadering van lesgeven en leren waarbij groepen met elkaar samenwerken om een probleem op te lossen.

Factoren van coöperatief werken.

Literatuur toont aan dat om coöperatief te werken, rekenschap gegeven dient te worden aan enkele factoren zodat optimale effecten op het gebied van leerervaring en sociaal niveau waar te nemen zijn (Gillies, 2016). Mogelijk zijn de onderstaande aspecten relevant om een contact interventie positief te laten verlopen:

De eerste factor is *positieve wederzijdse afhankelijkheid*. Dit houdt in dat de teamleden afhankelijk van elkaar zijn om het gezamenlijke doel te bereiken (D. Johnson, R. Johnson & Smith, 2013; Tsay & Brady, 2010; Zakaria & Iksan, 2007). Hierbij is het belangrijk dat kinderen begrijpen dat er geen succes ervaren kan worden als ze niet samenwerken. Daarnaast dienen ze hun input af te stemmen op de anderen zodat er een succesvolle samenwerking ontstaat waarbij iedereen verantwoordelijk is voor het eindresultaat (Gillies, 2016). Dit is tevens de tweede factor van coöperatief werken.

Namelijk; *individuele verantwoording*: Elk groepslid wordt verantwoordelijk gehouden voor het leveren van een aandeel in het werk. Naast de eigen individuele verantwoordelijkheid, dienen ze ook anderen verantwoordelijk te houden voor het eindresultaat. Sterker nog, hoe meer de leerlingen merken dat ze met elkaar verbonden

zijn, hoe meer ze het gevoel krijgen dat ze persoonlijk verantwoordelijk zijn en ze bijdragen aan de collectieve inspanning van de groep (Gillies, 2016). Leerkrachten spelen hier een rol in en zorgen ervoor dat elk groepslid participeert in de opdracht door ze bijvoorbeeld te laten presenteren (Johnson, et al., 2013).

De derde factor is het *interactieve proces*, dit wordt gekenmerkt door leerlingen die elkaar helpen waar nodig, door middel van het geven van feedback, uitdaging en aanmoediging van groepsleden (Johnson, et al., 2013; Tsay & Brady, 2010). Gillies (2016) stelt dat wanneer leerlingen zich bewust worden van wat anderen niet begrijpen en daarnaast de noodzaak inzien om uitleg of hulp aan te bieden, het gemakkelijker wordt om elkaar te helpen en samen te werken. De leerlingen gaan dan op creatieve wijze uitleg bieden aan anderen en dit zorgt er op zijn beurt voor dat de eigen cognitieve vaardigheden toenemen.

De vierde factor, *sociale vaardigheden*, betreft het stimuleren van leerlingen om elkaar te helpen in het ontwikkelen en opbouwen van vertrouwen. Verder neemt ook leiderschap, besluitvorming en de communicatie toe. Daarnaast neemt de vaardigheid conflicthantering toe. Hierbij is het van belang dat leerkrachten de groep een kans geeft om elkaar te leren kennen, accepteren en steunen (Zakaria & Iksan, 2007).

Tot slot de vijfde factor, *evaluatie van het groepsproces*. Dit betreft het reflecteren op gezamenlijke wijze. De groep stelt doelen gericht op het samenwerkingsproces op, hier wordt vervolgens op gereflecteerd met behulp van de leerkracht (Felder & Brent, 2007; Gillies, 2016; Zakaria & Iksan, 2007).

Effecten van coöperatief werken.

Wanneer aan deze factoren wordt voldaan, kan dit een positief effect hebben op relaties tussen leerlingen (Pettigrew & Tropp, 2006). Onderzoek toont aan dat leerlingen die gestimuleerd worden om coöperatief te werken, betere prestaties leveren en positievere gevoelens tegenover andere leerlingen ervaren (D. Johnson & R. Johnson, 2008). Hanze en Berger (2007) en Krol-Pot (2005) stellen dat niet alleen tijdens de les, maar ook buiten de les en op langere termijn, positieve effecten van coöperatief werken waarneembaar zijn. Kinderen rapporteren een hogere mate van zelfvertrouwen en daarnaast leren zij hun kennis en vaardigheden toe te passen (Hanze & Berger, 2007; Krol-Pot, 2005). Bovendien stellen Laal en Ghodsi (2012) dat leerlingen sneller geneigd zijn om buiten de les met elkaar om te gaan. Dit zorgt ervoor dat leerlingen langer met elkaar in contact blijven. De effecten van coöperatief werken lijken dus een positief effect te hebben op interpersoonlijke relaties (Pan & Wu, 2013). Het lijkt aannemelijk dat WIMVW rekenschap dient te geven aan coöperatief werken zodat de leerlingen ook op langere termijn met elkaar in contact blijven.

Om de contact interventie WIMVW zo goed mogelijk te laten verlopen is het daarom van belang om nader te onderzoeken hoe het project deze coöperatieve

werkvormen vormgeeft. Dit gebeurt middels de deelvraag: *Op welke wijze geeft WIMVW activiteiten vorm en voldoen deze aan de factoren van succesvolle coöperatieve werkvormen?* Er wordt verwacht, dat wanneer aan de eerder uitgewerkte vijf factoren van coöperatieve werkvormen wordt voldaan, dat positief contact tussen leerlingen mogelijk gefaciliteerd wordt (Pettigrew & Tropp, 2006).

Niet alleen coöperatieve werkvormen en gezamenlijke doelen lijken van belang, ook de steun van autoriteiten speelt mogelijk een rol bij het faciliteren van positief contact tussen diverse groepen kinderen (Allport, 1954; Pettigrew 1998; Koschate & Van Dick, 2011). Alhoewel het merendeel van de wetenschappelijke literatuur gelijkgestemd is over het belang om te voldoen aan de eerste drie contactvoorwaarden van Allport om contact positief te laten verlopen, is er minder consensus over de laatste voorwaarde (Bakker, 2012; McKay, 2018; Stark, 2011). Om deze reden zal de voorwaarde steun van autoriteiten verder onder de loep genomen worden. Om te onderzoeken hoe een contact interventie rekenschap kan geven aan deze voorwaarde van de contacttheorie, is het allereerst van belang deze voorwaarde beter te begrijpen.

Steun van Autoriteiten als Voorwaarde van Contact

De steun van autoriteiten kenmerkt zich doordat de contactgroepen onder toezicht van een autoriteit, zoals een leerkracht of contactpersoon, samenwerken om de gemeenschappelijke doelen te behalen (Pettigrew, 1998). De autoriteit is (mede-) verantwoordelijk voor het vormgeven van contact tussen deze groepen (Koschate & Van Dick, 2011). Zonder deze steun kan er niet aan de overige voorwaarden worden voldaan (Allport, 1954). In het kader van de betreffende contact interventie zijn de betrokken autoriteiten allereerst de leerkrachten. Het lijkt dus van belang na te gaan op welke wijze zij het beste bij dragen aan deze interventie.

De leerkracht als autoriteit: op welke wijze kunnen leerkrachten positief contact stimuleren?

Literatuur lijkt uit te wijzen dat contact tussen jonge adolescenten op verschillende wijzen gestimuleerd kan worden door een leerkracht. De gestructureerde schoolse context, en de veelal gemengde klassensamenstelling, biedt kansen om verschillende groepen op een positieve manier met elkaar in contact te brengen (Van Geel & Vedder, 2010; Vervoort, Scholte & Scheepers, 2011). Gezien het feit dat WIMVW een gestructureerde ontmoeting faciliteert tussen heterogene groepen, veronderstellen we dat het bovenstaande ook geldt voor de contact interventie WIMVW.

Daarnaast stelt Agirdag (2011) dat de *relatie tussen leerkracht en leerling* van belang is. De *attitude* van de leerkracht jegens cultuur diverse groepen lijkt van invloed op de leerkracht-leerling relatie (Hachfeld et al., 2011). Onderzoek van Hornstra, Van den Bergh en Denessen (2011) is in lijn met deze bevindingen, zij stellen dat leerkrachten met *culturele of etnische vooroordelen* lagere verwachtingen hadden van

leerlingen met een dergelijke achtergrond en de eigen klas (onbewust) deze vooroordelen doceren. Banks (2008) stelt daarentegen dat wanneer leerkrachten zich verdiepen in andere culturen, de vooroordelen afnemen en de relatie tussen leerkracht en leerling zal verbeteren. Gezien het feit dat WIMVW beoogd positief contact te faciliteren, lijkt het van belang dat leerkrachten en begeleiders zich bewust worden van vooroordelen en investeren in een goede leerling-leerkracht relatie om positief contact te faciliteren. Verder lijkt het van belang dat een leerkracht zich cultuur responsief opstelt.

Cultuur responsieve houding.

Een *cultuur responsieve houding* kenmerkt zich door kennis over andere culturen te vergaren en zich te verdiepen in de leefwereld van de verschillende leerlingen (Gay, 2010). Hierdoor neemt de empathie van de leerkracht toe en kan beter ingespeeld worden op de leerbehoeften van cultureel diverse leerlingen (Banks, 2008; Dovidio, Gaertner & Kawakami, 2003). Diverse onderzoekers hanteren uiteenlopende definities van cultuur responsiviteit. Zo benoemen Villegas en Lucas (2002) dat het van belang is dat een leerkracht *sociaal en cultuur bewust* is. Gay (2009) benoemt dat enkel bewustzijn niet volstaat en stelt dat de leerkracht dient te *reflecteren* op de eigen overtuigingen om inzicht te krijgen op welke wijze deze overtuigingen doorwerken in het eigen gedrag én in de klas. Daarnaast benoemen Villegas en Lucas (2002) dat een leerkracht inzicht moet hebben in de verschillende achtergronden van zijn leerlingen en deze *leefwereld dient te (v)erkennen*. Severiens, Wolff en Van Herpen (2014) benadrukken echter dat *de pedagogische houding* van de leerkracht afgestemd dient te worden op de culturele diversiteit. Niet enkel het aansluiten bij de leerlingpopulatie is van belang (Villegas & Lucas, 2002), de leerkracht dient te begrijpen hoe leerlingen kennis construeren en op welke wijze dit gestimuleerd kan worden. Gay (2009) voegt hier aan toe dat *verschillende perspectieven* tijdens de instructiemomenten aangeboden dienen te worden. Tot slot benoemen Villegas en Lucas (2002) dat een leerkracht *onpartijdigheid* dient na te streven in de schoolse context, waarbij culturele grenzen overschreden worden. Bakker (2012) voegt hieraan toe dat de focus op *overeenkomsten* en niet op verschillen tussen de groepen dient te liggen.

Belang van peers in de leeftijdsfase van de doelgroep.

Hoewel leerkrachten, beredeneerd vanuit de contacthypothese, mogelijk een belangrijke rol spelen bij het positief laten verlopen van contact, is het gezien de leeftijdsfase van de deelnemende leerlingen mogelijk dat hun *peers* in feite een belangrijker rol spelen in dit proces. Van Zalk en Kerr (2014) stellen namelijk dat attitudes tegenover de in- en out-group zich lijken te vormen tijdens de jonge adolescentie. Tijdens deze levensfase staat het ontwikkelen van de eigen identiteit centraal en neemt de invloed van leeftijdsgenoten toe (Van Yperen, 2009). Waar voorheen met name de ouders behoorden tot de invloedrijksten, hecht de jonge

adolescent steeds meer waarde aan de relatie met leeftijdsgenoten (Beiswenger & Grollnick, 2009; Berk, 2006; Kohnstamm, 2009). Mogelijk dragen *cross-etnische vriendschappen* op positieve wijze bij aan attitudes tegenover de out-groep (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew & Wright, 2011; Gieling, Thijs & Verkuyten, 2014). Echter, wijzen verschillende onderzoeken uit dat niet enkel de vriendschap, maar ook de *kwaliteit en duur* van deze vriendschap van belang zijn (Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman & Lageweg, 2007; Davies et al., 2011).

Concluderend kan gesteld worden dat zowel leerkrachten als leeftijdsgenoten, mogelijk een belangrijke rol lijken te spelen bij het positief laten verlopen van contact tussen twee verschillende groepen bij een contact interventie. In de wetenschappelijke literatuur is echter nog geen sluitend antwoord te vinden over de wijze waarop zij deze rol het beste kunnen vervullen. Om de contact interventie WIMVW zo goed mogelijk te laten verlopen is het daarom van belang om te onderzoeken: *Op welke wijze kan WIMVW de steun van autoriteiten het beste vormgeven om positief contact te faciliteren?* De verwachting is dat leerkrachten cultuur responsieve vaardigheden dienen in te zetten en peers langdurig en kwalitatief contact met elkaar dienen aan te gaan om contact op een positieve wijze vorm te faciliteren (Bakker et al., 2007; Banks, 2008; Davies et al., 2011; Dovidio et al., 2003; Gay, 2009; 2010).

Samengevat; de contacttheorie (1954) stelt dat er voorwaarden zijn om positief contact te ervaren. Het lijkt dus aannemelijk dat de contact interventie WIMVW rekenschap dient te geven aan deze voorwaarden. Echter, kunnen er enkele kritische kanttekeningen geplaatst worden. Zo dienen activiteiten op coöperatieve wijze vormgegeven te worden (Gillies, 2016). Daarnaast zijn mogelijk peers, naast de leerkrachten, belangrijke actoren in het faciliteren van positief contact (Van Yperen, 2009; Van Zalk & Kerr, 2014). Tot slot kan gesteld worden dat niet elke vorm van contact bijdraagt aan het verminderen van vooroordelen, het contact dient kwalitatief en duurzaam te zijn (Bakker et al., 2007; Davies et al., 2011).

Methode

Procedure

Het betreft een kwalitatieve content analyse. Met een gecombineerde inductieve als deductieve benadering, waarbij de contacttheorie van Allport (1954) centraal staat. Dit onderzoek streeft naar het beschrijven van best practices omtrent ideale vormgeving en werkwijze om contact positief te laten verlopen.

Het eerste deel van het onderzoek richt zich middels documentenanalyse op de ideale vormgeving van coöperatieve werkvormen. De documenten zijn ter beschikking gesteld door WIMVW. Het betreft de volgende documenten: Handleiding van de leerkracht; ter ondersteuning bij de voorbereiding en tijdens de uitwisseling. Train de trainer; trainingsmodule om de projectweken actief vorm te kunnen geven. Het

projectboekje van de leerlingen; opdrachtenboek van de leerlingen met ruimte om aantekeningen te maken. Tot slot geeft de handleiding voor na de uitwisseling, een aantal tips op welke wijze leerlingen contact kunnen houden met elkaar.

Het tweede deel van het onderzoek richt zich middels semigestructureerde diepte interviews en vignetten op de steun van autoriteiten en positief contact. Het theoretische kader dient als leidraad en topiclijst voor de semigestructureerde diepte interviews en vignetten. Tijdens de interviews zal de onderzoeker deze vignetten voorleggen aan de participanten om inzicht te verschaffen in het denkproces en om de indicatoren uit te diepen. De verkregen data wordt met het programma NVivo getranscribeerd. Er zijn zowel apriori codes vanuit het theoretische kader gebruikt, als codes die uit de interviews en vignetten naar voren kwamen.

Participanten

De participanten voor de interviews zijn middels een selecte gemakssteekproef geworven. Allereerst zijn de direct betrokkenen van het project WIMVW uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Het betrof $n=2$. Vervolgens is de sneeuwbal methode ingezet om meer participanten te werven. De onderzoekers hanteerden, vanwege de corona beperkingen, enkel "ervaring in het samenbrengen van cultuur diverse groepen" als selectie criterium. Dit leverde uiteindelijk $n=6$ op. Van organisatie A namen twee professionals deel: Participant A1 en participant A2. Van organisatie B namen vier professionals deel: Participant B1, participant B2, participant B3 en participant B4. Het betrof respectievelijk 1 mannelijke en 5 vrouwelijke respondenten, allen in de leeftijd van 20 tot en met 50 jaar. Elke participant kreeg een willekeurig nummer toegewezen, waarbij de letters onderscheid maken tussen de twee organisaties.

Meetinstrumenten

Het eerste meetinstrument richt zich, middels documentenanalyse, op het beantwoorden van de eerste deelvraag en meet de vormgeving van activiteiten. Activiteiten bestaan uit coöperatieve werkvormen en is onderverdeeld in vijf factoren, deze factoren worden geanalyseerd.

De eerste factor is positieve wederzijdse afhankelijkheid. Deze factor betreft de onderlinge afhankelijkheid van teamleden. Dit is een voorwaarde om het gezamenlijke doel te behalen (Johnson, et al., 2013; Tsay & Brady, 2012).

De tweede factor is individuele verantwoordelijkheid, dit is wanneer elk lid van de groep verantwoordelijk wordt gehouden voor het leveren van een aandeel in het gezamenlijke werk. De leerkrachten zorgen ervoor dat elk groepslid meedoet aan de opdracht (Johnson, et al., 2013; Tsay & Brady, 2010). Deze factor wordt opgedeeld in de onderdelen eigen taak en verantwoordelijkheid voor die specifieke taak.

De derde factor is interactief proces. Deze factor bestaat uit mogelijkheden in het

project om feedback te geven en ontvangen. En daarnaast elkaar aan te moedigen tijdens de activiteiten (Johnson, et al., 2013; Tsay & Brady, 2010).

De vierde factor is sociale vaardigheden. Deze factor bestaat uit het stimuleren en opbouwen van een vertrouwensrelatie, communiceren met elkaar en de wijze waarop conflicten beheerst worden. De rol van de leerkracht om de groep te stimuleren elkaar te leren kennen, accepteren en steunen (Zakaria & Iksan, 2007) wordt geanalyseerd.

Tot slot de laatste factor, evaluatie van het groepsproces. Deze factor bestaat uit reflecteren op het samenwerkingsproces door voorafgaand aan de activiteiten doelen op te stellen (Felder & Brent, 2007). Daarnaast moeten de leerkrachten de leerlingen aansporen om feedback te geven op het proces van de groep (Zakaria & Iksan, 2007).

Het tweede deel van het onderzoek richt zich middels semigestructureerde diepte interviews en vignetten op de steun van autoriteiten en positief contact. De steun van autoriteiten bestaat uit een drietal indicatoren. Deze indicatoren zijn in de interviews bevraagd om inzicht te verschaffen in de wijze waarop autoriteiten positief contact tussen leerlingen kunnen stimuleren.

Allereerst wordt de indicator, leerkracht-leerling relatie, geanalyseerd. Agirdag (2011) stelt dat deze relatie van invloed is op het ervaren van positief contact. De wijze waarop leerkrachten de relatie beschrijven biedt mogelijk inzicht in de attitude van de leerkracht ten opzichte van deze relatie (Hachfeld et al., 2011; Hoornstra et al., 2011). Daarnaast zijn vaardigheden die leerkrachten in kunnen zetten om contact positief vorm te geven uitgevraagd. Vanuit literatuur wordt verwacht dat de participanten onder andere het belang van een cultuur responsieve houding noemen.

Om die reden is vervolgens de indicator, cultuur responsieve houding, geanalyseerd. Deze houding kenmerkt zich door sociaal en cultureel bewustzijn (Villegas & Lucas, 2002). Daarnaast is inzicht in de diverse leefwerelden en een adequate houding van belang waarbij men dient aan te sluiten bij de culturele diversiteit van de groep (Severiens et al., 2014). Gay (2009) benadrukt dat tijdens de instructiemomenten verschillende perspectieven aangeboden dienen te worden zodat niet enkel één attitude besproken wordt maar meerdere. Villegas en Lucas (2002) en Bakker (2012) stellen dat de leerkracht onpartijdig dient te zijn en culturele grenzen dient te overschrijden, waarbij de focus ligt op overeenkomsten tussen groepen in plaats van de verschillen tussen groepen. Vervolgens worden er stukken tekst geselecteerd waarin de participanten andere factoren benoemen die bijdragen aan positief contact.

Tot slot wijst literatuur uit dat de relatie met peers bijdraagt aan het ervaren van positief contact (Van Zalk & Kerr, 2014). Om deze reden zijn stukken tekst geselecteerd en geanalyseerd met betrekking tot peers en de relatie die leerlingen aangaan met hun peers. Met name cross-etnische vriendschappen dragen op een positieve wijze bij aan de attitudes tegenover de out-groep (Davies et al., 2011; Gieling et al., 2014). Er wordt

verwacht dat participanten antwoorden dat wanneer je op elkaar lijkt, een vriendschap makkelijker aan te gaan is. Daarnaast noemen Davies en collega's (2011) en Bakker en collega's (2007) dat de kwaliteit en duur van het contact van belang is. Wederom is er eerst a priori gecodeerd. Vervolgens zijn de resterende fragmenten gecodeerd om inzicht te verschaffen op welke wijze peers bijdragen aan positief contact. Tijdens de afsluiting van het interview krijgen de participanten de kans om zelf onderwerpen toe te voegen en om een advies te geven aan young professionals omtrent positief contact, om na te gaan of de interviewvragen tot verzadiging hebben geleid.

Betrouwbaarheid en Validiteit

In dit onderzoek is getracht een zo hoog mogelijke betrouwbaarheid te creëren. Om rekenschap te geven aan de betrouwbaarheid zijn voornamelijk a priori codes gehanteerd, deze codes zijn uit het eerdere literatuuronderzoek naar voren gekomen. Daarnaast zijn deze codes gebruikt om de meetinstrumenten te ontwikkelen. Dit vergroot de repliceerbaarheid van het onderzoek en de kans dat dezelfde bevindingen naar voren komen bij datzelfde replicatieonderzoek (Elo et al, 2014).

Vanwege het coronavirus is de onderzoeksopzet aangepast. Het betrof eerst een casestudy design waarbij middels interviews en observaties in kaart gebracht zou worden aan welke voorwaarden van Allport (1954) het project WIMVW voldeed. Aangezien het project op basisscholen zou plaatsvinden was dit, gezien de maatregelen, niet meer haalbaar. De onderzoeksvraag bleef echter relevant en is door middel van documentenonderzoek en interviews met vignetten getracht om in kaart te brengen op welke wijze WIMVW een contact interventie het beste zou kunnen vormgeven te voldoen aan de voorwaarden van Allport.

Tevens hebben de onderzoekers getracht gehoor te geven aan de kritische noot van Tijmstra en Boeije (2011) waarin zij beschrijven dat de inbreng van kwalitatieve onderzoekers tijdens de dataverzameling en analyse aanzienlijk is. Zij benadrukken dat onderzoekers hiervoor dienen te waken. Om die reden is er kritisch gereflecteerd en intensief samengewerkt tijdens het onderzoeksproces om tot een hogere interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te komen.

Ethische Verantwoording

De participanten zijn voorafgaand aan het onderzoek schriftelijk benaderd om deel te nemen. Tevens is via deze weg *informed consent* verkregen en expliciete toestemming voor audio opname gevraagd. Deelname aan het onderzoek, of weigering om mee te werken, levert de betrokkenen geen schade op. De inspanning van de participanten is realistisch en in verhouding tot de inspanning (Tijmstra & Boeije, 2011).

Gezien het kleinschalige onderzoek is het belangrijk dat de privacy en veiligheid van de participanten wordt gerespecteerd en gewaarborgd. Het is vanuit ethische oogpunt van belang om de gegevens anoniem te verzamelen en te rapporteren. Dit

houdt in dat de antwoorden die men geeft, niet terug te leiden zijn tot de desbetreffende persoon. Vanzelfsprekend wordt er vertrouwelijk met de gegevens omgegaan. Daarnaast is na afloop van de dataverzameling bij de participanten geverifieerd of de door hen gegeven antwoorden juist zijn weergegeven door de onderzoekers.

Resultaten

Allereerst worden de resultaten van deelvraag 1: *Op welke wijze kunnen activiteiten worden vormgegeven om positief contact tussen kinderen te faciliteren?* gepresenteerd. Vervolgens worden de resultaten van deelvraag 2: *Op welke wijze kan WIMVW de steun van autoriteiten het beste vormgeven om positief contact te faciliteren?* Gepresenteerd.

Activiteiten en Contact; Coöperatieve Werkvormen

Positieve wederzijdse afhankelijkheid.

In de leerkrachtenhandleiding is positieve wederzijdse afhankelijkheid vormgegeven door gezamenlijke doelen te bespreken. Er wordt op constante wijze aandacht besteed aan het bespreken van doelen. Elke lesweek wordt het concept "doel" besproken en wordt beschreven wat de rol van de leerkracht is, bijvoorbeeld: "Vandaag leren we elkaar nog beter kennen door een spel" (Leerkrachten handleiding, z.d., p.27). Daarna wordt op dezelfde manier gekeken naar de handleiding van "Train de trainer" (p.5) hier wordt één keer aandacht besteed aan het belang van doelen bespreken, in het volgende voorbeeld: "Ze leren op elkaar te vertrouwen bij het behalen van hun doelen". Naast het vormen van een gezamenlijk doel hoort bij positieve wederzijdse afhankelijkheid ook het concept dat leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om hun doel te bereiken. In de leerkrachtenhandleiding (p.34) wordt de samenwerking in de vorm van spel tot stand gebracht, bijvoorbeeld het spel "vormen en rijtjes". Hier staat beschreven: "Ze moeten dus samenwerken om de vormen of rijtjes uit te beelden" (Leerkrachten handleiding, z.d., p.34). In de geanalyseerde documenten is consistente aandacht voor het bespreken van gezamenlijke doelen. Hier wordt expliciet genoemd wat de rol van de leerkracht is en hoe de leerkracht de doelen aan de leerlingen duidelijk kan maken.

Individuele verantwoordelijkheid.

Individuele verantwoordelijkheid wordt gestimuleerd door zelf verantwoordelijkheid te nemen in een opdracht of activiteit. Hierbij is het de taak van de leerkracht om dit zo duidelijk mogelijk over te brengen aan de leerlingen. Als er gekeken wordt naar de documenten, met name de leerkrachtenhandleiding, is een consistente verwijzing naar de rol van de leerkracht op te merken, bijvoorbeeld: "Om ervoor te zorgen dat iedereen iets aan elkaar kan vragen krijgt iedereen om de beurt een puzzelstuk" (Leerkrachten handleiding, z.d., p.22). In "Train de trainer" (p.5) wordt één keer dit concept toegelicht; "Elk kind is verantwoordelijk voor zijn eigen bijdrage aan het geheel van de opdracht". In het projectboekje van de leerlingen wordt aandacht besteed

aan de rol van de leerlingen per activiteit. In de documenten die geanalyseerd zijn, wordt dus consistent aandacht besteed aan individuele verantwoordelijkheid, en de rol van de leerkracht daarbij.

Interactief Proces.

Interactief proces betreft het proces waarin gekeken naar het proces waarin leerlingen elkaar motiveren, aanmoedigen en feedback geven tijdens een opdracht of activiteit. In de leerkrachtenhandleiding (z.d., p.27) wordt één keer benoemd op welke manier leerlingen opstokers aan elkaar kunnen geven; "Het kind vertelt over zijn of haar voorwerp, de anderen luisteren. De andere kinderen mogen vragen stellen of een opstoker geven aan de verteller." Hier wordt de rol van de leerkracht dus betrokken bij het interactieve proces van de leerlingen. Bovendien worden er vier voorbeelden gegeven van manieren waarop de leerkracht een opstoker aan een leerling kan geven, bijvoorbeeld: "Wat vonden jullie ervan? Geef zelf kort een reactie op de dag en rond af met een opstoker" (Leerkrachten handleiding, z.d., p.23). Naast het geven van opstokers is in de documenten consistent aandacht besteed aan de rol van de leerkracht in het stimuleren van een actief gesprek tussen leerlingen. Bijvoorbeeld bij "uitwisseling dag 1, les 4: Kinderen van de ene school staan in de binnenring en kinderen van de andere school in de buitenkring, zodat iedereen een partner heeft om zich aan voor te stellen" (Leerkrachten handleiding, z.d., p.22). In de handleiding "Train de trainer" (z.d., p.6) wordt een volledig hoofdstuk besteed aan hoe de leerkracht opstokers aan de leerlingen kan geven, bijvoorbeeld: "Dit wordt tijdens het programma gedaan door de leerlingen opstokers (complimenten) te geven en situaties etc. positief te benaderen". Uit de analyse van deze documenten lijkt dat er aandacht is voor de rol van de leerkracht bij het interactieve proces. Wellicht is het mogelijk om verder te kijken naar hoe de leerlingen elkaar feedback geven en aanmoedigen tijdens een activiteit.

Sociale Vaardigheden.

Sociale vaardigheden betreft de wijze waarop leerlingen gestimuleerd worden om een vertrouwensband te creëren en conflicten op te lossen. In de geanalyseerde documenten is in de leerkrachtenhandleiding consistente aandacht voor het creëren van een vertrouwensband tussen de leerlingen, bijvoorbeeld bij de afsluiter "The wave" (Leerkrachten handleiding, z.d., p.16). Daarnaast wordt in het document van "Train de trainer" (z.d., p.5) het belang voor de leerlingen om contact te blijven houden beschreven: "Zo komen de kinderen erachter dat niet iedereen dezelfde manier van communicatie is gewend en leren ze om te gaan met deze diversiteit". Tot slot is in het document "projectboekje" (z.d., p.16) één bladzijde waar leerlingen elkaars nummers kunnen opschrijven om contact te blijven houden.

Daarnaast valt het oplossen van conflicten ook onder de factor sociale vaardigheden. In de leerkrachtenhandleiding wordt de visie van Stichting "Vreedzame

Wijk" op het gebied van conflicthantering beschreven: "Er worden leerling mediators opgeleid die helpen bij het oplossen van conflicten". Verder is er in het project WIMVW nauwelijks aandacht op welke wijze de leerlingen met elkaar een conflict kunnen oplossen en wat de rol van de leerkracht is. In de handleiding "Train de trainer" (p.3), wordt één keer aandacht besteed aan conflictoplossing door middel van een voorbeeldsituatie. Het lijkt dat er op consistente wijze aandacht wordt besteed aan het stimuleren van een vertrouwensband tussen leerlingen. De conflicthantering wordt minder belicht in deze documenten, met name de rol van de leerkracht lijkt onderbelicht.

Evaluatie van het groepsproces.

Voor de evaluatie van de laatste factor is gekeken naar hoe de evaluatie van het groepsproces is vormgegeven, in het bijzonder het reflecteren op de samenwerking. In de geanalyseerde documenten, waaronder de leerkrachtenhandleiding, is te zien dat op consistente wijze gereflecteerd wordt op de samenwerking. Bij elke lesweek en elke activiteit wordt er gereflecteerd, bijvoorbeeld door middel van de vraag: "Wat hebben we gedaan en geleerd?" (Leerkrachten handleiding, z.d., p.16). Hiernaast is gekeken naar de "Train de trainer", waar ook aandacht besteed is aan het belang van het evalueren van het groepsproces met de leerlingen. Hier staat: "Het is belangrijk voor het leerproces om stil te staan bij de behaalde doelen"(Train de trainer, 2020, p.5). Het lijkt dat op consistente wijze aandacht is voor het evalueren van het groepsproces, zowel de rol van de leerkracht als de wijze waarop de groep kan reflecteren wordt beschreven.

Na de uitwisseling.

Tot slot wordt in de handleiding "Na de uitwisseling" (2020, p.3) aandacht besteed aan het in contact blijven met elkaar, zo staat over de rol van de leerkracht bijvoorbeeld: "Jouw klas heeft meegedaan met WIMVW. Wellicht vinden jullie het als klas leuk om in contact te blijven met de vriendschapsklas".

Kortom: Het lijkt dat WIMVW voldoet aan drie van de vijf factoren: Positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoording en evaluatie van het groepsproces. Er is aandacht besteed aan hoe deze factoren op een succesvolle manier kunnen bijdragen aan de coöperatieve werkvormen. Wellicht kan in de toekomst aandacht besteed worden aan de factoren interactief proces en sociale vaardigheden. Met name het stimuleren van feedback geven aan elkaar en de leerlingen onderling elkaar laten aanmoedigen. Hierbij hoort ook het oplossen van onderlinge conflicten en wat de rol van de leerkracht hierin kan zijn.

Autoriteiten en Contact

Voorwaarden van contact.

Allereerst stellen twee van de zes participanten dat er verschillende voorwaarden zijn die in acht genomen dienen te worden. Participant B1 stelt "dat er gelijke status en gemeenschappelijk doel is en er enigszins ondersteuning of stimulatie is, aanmoediging

van een volwassen iemand" belangrijke voorwaarden zijn. De participant vervolgt dat door coöperatieve werkvormen in te zetten, je kan samenwerken en dat er positieve wederzijdse afhankelijkheid is "dat kan een ontmoeting maken of breken". Tot slot benoemt participant A2 dat het belangrijk is dat er een duidelijke en positieve norm neergezet wordt door de school en het belangrijk is dat leerkrachten en ouders "daarin meegaan, dan wordt het krachtig als we met zijn allen eenduidige gaan reageren".

Autoriteiten.

Daarnaast benoemen alle participanten dat de aanwezigheid van autoriteiten van belang is om contact tussen verschillende groepen vorm te geven. Participant A2 stelt "natuurlijk moeten daar volwassenen bij zijn die zorgen dat het contact goed verloopt". Participant A1 voegt daar aan toe dat naast de leerkracht, ook de schoolleider en ouders belangrijke autoriteiten zijn. De vier andere participanten benoemen de leerkracht als voornaamste autoriteit in het aangaan van contact. Participanten A2 en B1 stellen dat de leerkracht een voorbeeldfunctie heeft. Vervolgens kwamen, gedurende de zes interviews, 74 keer leerkrachtvaardigheden ter sprake.

Leerkrachtvaardigheden.

Alle participanten benoemen leerkrachtvaardigheden. Zo benoemd participant B1: "Oprecht interesse toont... aanmoedigt om vragen aan elkaar te stellen, zo stimuleer je contact". Participanten B2 en B4 beamen dit. Daarnaast stelt participant A2 de voorbereiding ervoor zorgt "dat je het contact niet aan toeval overlaat. Het eerste contact is essentieel, dat moet je wel goed begeleiden". Verder benoemt participant B1 dat het aangeven van grenzen op een kindvriendelijke manier, het vormen van groepsgevoel en "mensen gelijk behandelen ... ook al is dat soms lastig omdat je meer binding hebt met de ene dan de andere leerling" van belang zijn. Volgens participant B2 is de houding van de leerkracht essentieel voor het effect van de uitwisseling:

Want als buiten het project om door de leerkracht wordt gezegd van: Ik vind het eigenlijk belachelijk of onzin, dan denk ik dat kinderen zelf ook snel zoiets hebben van oh ja dus eigenlijk boeit het niet zo veel wat we nu doen.

Verder benoemt participant A1 dat de dialoog aangaan "Waarbij een leerkracht enerzijds heus wel iets van zichzelf mag laten zien, anderzijds ook de ruimte geeft aan verschillende opvattingen en meningen zodat een gesprek kan ontstaan in de groep" van belang is. De participant vervolgt met het belang van taal, hoe leerkrachten onderling spreken over leerlingen maar ook "zwarte en witte scholen, rijke en arme wijk, hoog- en laagopgeleid. Dat is ook ingesleten in onze eigen taal en in ons handelen". Participant B1 beaamt dat inclusief taalgebruik van belang is.

Vooroordelen.

Daarnaast benoemen alle participanten dat vooroordelen mogelijke valkuilen zijn voor leerkrachten. Zo benoemt participant B1 dat iedereen bewust of onbewust

vooroordelen heeft: "het is belangrijk dat je dit erkent ... ik probeer het zelf zoveel mogelijk te vermijden om iemand bijvoorbeeld aan te spreken op uiterlijke kenmerken". Participant A1 stelt dat: "Vanuit bewustwording van je eigen aannames... dat moet beginnen op de leerkrachtenopleiding... daarna komt natuurlijk het voorleven van... kinderen spiegelen, die gaan jou als volwassenen ook spiegelen". Daarnaast benoemt participant B2 dat: "Als de leerkracht daarin een handje zou kunnen helpen ... dan denk ik dat de uitwisseling veel meer impact maakt bij de leerlingen". Verder benoemt participant A1 dat de verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen "dat komt vervolgens ook zo uit. De self fulfilling prophecy... Dat doet vervolgens iets met de ontwikkeling van kinderen". Participant B2 stelt dat: "Als jezelf erg beperkt tot een bepaald groepje, dat je dan van weerskanten vooroordelen krijgt... Als je meer in contact bent met andere groepen, hoe minder vooroordelen je hebt van weerskanten". Tot slot wordt een cultuur responsieve houding door vier van de zes participanten genoemd om vooroordelen te verminderen en/of te veranderen.

Cultuur responsieve houding.

Er werden verschillende manieren genoemd waarop een leerkracht cultuur responsief kan zijn. Vier van de zes participanten benoemen dat een leerkracht kennis moet hebben over de diverse achtergronden van de leerlingen. Daarnaast benoemt participant A2 dat leerkrachten onpartijdige grenzen en normen moeten opstellen en moeten strijden tegen onrechte situaties. Participant A1 stelt dat het belangrijk is dat "we dingen vanuit de andere kant bekijken ... dat we naar elkaar toe bewegen". Een manier om naar elkaar toe te bewegen, zo stelt participant A1, is door aan te sluiten bij de diversiteit van de groep. Participant B1 zegt daarover:

Het is	
handig als je eigen achtergrond of socialisatie en omgeving ook divers is.	Dan kan
je, denk ik, makkelijker contacten tussen verschillende groepen aangaan	dan als je
dat niet zelf meemaakt en je eigen kring alleen maar bestaat uit	mensen
die op jezelf lijken.	

Daarnaast stellen drie van de zes participanten dat het belangrijk is om te focussen op overeenkomsten tussen groepen. Zo stelt participant A2 dat overeenkomsten belangrijk zijn om "bridging te ervaren". Verder benoemt participant A1 dat wanneer de verschillen benadrukt worden, dat "vooordeel bevestigend kan zijn". Tot slot stelt participant B2 dat het niet het doel is van het project om de kinderen "voor te schotelen dat ze overeenkomsten hebben. Maar ze komen er vanzelf steeds meer achter, middels de opdrachten, dat ze overeenkomsten hebben".

Peers als autoriteit.

Twee participanten benoemen niet enkel de leerkracht als autoriteit maar ook het belang van peers tijdens het aangaan van contact. Participant A1 stelt "dat het nodig was dat mijn leerlingen iets mee kregen over de wereld buiten ... en dat ze ook eens in

contact kwamen met kinderen uit een andere situatie". Participant B2 voegt daar aan toe: "Het ene kind gaat gemakkelijk met iedereen om en het andere kind heeft zoiets ik vind mijn eigen klas al eng genoeg". Daarnaast benadrukt participant A1:

Dat er over contact kan verteld worden in een lesje, of in een gesprek maar dat het belangrijk is dat kinderen het contact ervaren en dat moet je gaan organiseren met elkaar. ... Door kinderen gezamenlijk dingen te laten doen, kom je dus in contact met anderen.

Participant B1 stelt dat het, voor peers, van belang is om met een positieve, open houding contact aan te gaan. Tot slot stellen participant B3, B4 en B2 dat de gezamenlijke opdrachten, de peers helpen om met elkaar in contact te gaan: "Dat ze roepen: We zijn gewoon vrienden geworden. In die paar uur, ik snap er niks van?! Ik ken jullie helemaal niet maar het voelt of ik jullie al weken ken. Dat is het mooiste, dat leerlingen dat zeggen [B2]".

Kwaliteit en duur van contact.

Vijf van de zes participanten stellen dat de kwaliteit en duur van contact, naast de rol van de leerkracht en peers, van belang is in het aangaan van contact. Participant A1 benoemt "je wil niet dat kinderen pas op het voortgezet onderwijs ... in contact komen". Participant A1 vervolgd "dat hoe jonger kinderen in contact komen..., hoe makkelijker dat contact gaat". Het verduurzamen van het contact is "een kritische voorwaarde die het tot een succes kan maken [B3]". Participant B4 beaamt dit. Participant B1 benoemt dat, na de uitwisseling, een "houd contact module is waarin leerkrachten handvatten en tips krijgen om met elkaar in contact te blijven". Verder benoemen participanten B1 en B4 dat in het projectboekje ruimte is voor de leerlingen om elkaars contactgegevens op te schrijven. Participant B2 voegt daar aan toe dat "sociale media helpt, ze voegen elkaar toe op Snapchat of TikTok".

Kortom: Het lijkt van belang dat de betrokken autoriteiten van WIMVW zich bewust zijn van voorwaarden die bijdragen aan het faciliteren van positief contact. Zo zou de rol van de leerkracht mogelijk bijdragen aan het contact mits de docent zich cultuur responsief opstelt, eigen vooroordelen erkent en zich daar bewust van is en de focus op overeenkomsten in plaats van verschillen ligt. Daarnaast lijkt het van belang dat peers de mogelijkheid krijgen om zelf contact te maken. Het aanbieden van coöperatieve werkvormen, waarin samenwerken centraal staat, lijkt mogelijk bij te dragen aan het faciliteren van contact. Tot slot dient het contact kwalitatief en duurzaam te zijn, regelmatige ontmoetingen om contact te faciliteren lijken wenselijk.

Discussie

De huidige maatschappij kenmerkt zich door een toenemende mate van diversiteit. Maar is het maken van onderscheid op basis van diversiteit wenselijk? Jij, zij of toch wij denken draagt mogelijk bij aan het benadrukken van verschillen tussen

groepen. Gezien het feit dat sommige groepen elkaar niet of nauwelijks meer tegen komen, lees woon- en schoolsegregatie, neemt de segregatie problematiek toe en empathie tegenover andere groepen mogelijk af. Immers, de verschillen en niet de overeenkomsten worden benadrukt. Dit leidt op zijn beurt mogelijk tot minder contact tussen deze diverse groepen, of tot contact dat als negatief wordt ervaren. Een interventie gericht op het in contact brengen van diverse groepen lijkt daarom wenselijk.

Het project WIMVW geeft hier gehoor aan en tracht positief contact tussen kinderen van verschillende scholen, uit verschillende wijken te faciliteren middels een contact interventie. De contact interventie is gebaseerd op de contacttheorie van Allport (1954). De voorwaarden van Allport (1954) lijken voorwaarden te zijn om een positieve contact ervaring tussen diverse doelgroepen te faciliteren (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006; Reinders, 2011).

Het huidige onderzoek, een kwalitatieve content analyse, beoogt antwoord te geven op de vraag op welke wijze WIMVW een contact interventie kan vormgeven, zodat deze voldoet aan de voorwaarden van Allport m.b.t. de vormgeving van activiteiten en de steun van autoriteiten. Het onderzoek bestaat uit twee deelvragen, de eerste deelvraag; vormgeving van activiteiten, is middels documentenonderzoek uitgewerkt. De tweede deelvraag; steun van autoriteiten, is middels semi-gestructureerde interviews met experts van eerdere, soortgelijke uitwisselingsprojecten, uitgewerkt.

Uit de resultaten van de documentenanalyse blijkt dat er op consistente wijze aandacht wordt besteed aan de factoren: Positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoording en groepsevaluatie. Deze factoren dragen mogelijk bij aan het succesvol vormgeven van coöperatieve werkvormen, waardoor positief contact tussen leerlingen gefaciliteerd kan worden (Hewstone et al., 2018). Verder komt uit de resultaten naar voren dat er wellicht meer aandacht besteed kan worden aan het interactieve proces en sociale vaardigheden. Binnen het interactieve proces is het belangrijk dat leerlingen elkaar feedback geven en aanmoedigen tijdens een activiteit. Dit zorgt ervoor dat leerlingen bewuster worden van wat een ander nodig heeft. Dit komt de samenwerking ten goede (Gillies, 2016; Tsay & Brady, 2010). Tot slot, de factor sociale vaardigheden. Dit betreft het oplossen van conflicten (Zakaria & Iksan, 2007). Binnen de Vreedzame School worden verschillende manieren gehanteerd om conflicten op te lossen, maar mogelijk verschilt de implementatie daarvan tussen de deelnemende scholen. Om die reden is het wenselijk om te beschrijven hoe men conflicten oplost, zodat consensus tussen de scholen bestaat en leerlingen weten waar ze aan toe zijn. Wanneer dit duidelijk is, ontstaat er ruimte om op positieve wijze met elkaar te communiceren. De verwachtingen van beide partijen liggen dan immers op een lijn.

Verder lijken de bevindingen van het huidige onderzoek in grote lijnen aan te sluiten bij de bestaande theorie over het aangaan van contact. Autoriteiten lijken van

belang te zijn in het faciliteren van contact, zodat dit contact als positief ervaren wordt (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Dit is in overeenstemming met de eerder opgestelde verwachtingen van dit onderzoek.

Autoriteiten kunnen leerlingen ondersteunen in het aangaan van dit contact, maar dienen rekenschap te geven aan enkele factoren: Bewustwording van de eigen vooroordelen, inzicht in diverse leefwerelden, aansluiten bij de diversiteit in de klas, onpartijdigheid en daarnaast de focus op overeenkomsten en niet de verschillen. Deze factoren dragen bij aan een cultuur responsieve houding (Bakker, 2012; Banks, 2008; Dovidio et al., 2003; Gay, 2009; 2010; Severiens et al., 2014; Villegas & Lucas, 2002).

Daarnaast komt naar voren dat wanneer een leerkracht, buiten het project om, niet overtuigd is, dit mogelijk leidt tot negatieve uitingen van de leerkracht over het project die leerlingen kunnen waarnemen. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek, vooroordelen werken door in het handelen van de leerkracht en hebben indirect invloed op de leerlingen (Van Hornstra et al., 2011).

De resultaten van dit onderzoek impliceren dat een cultuur responsieve houding, naast de voorwaarden van Allport mogelijk van belang zijn voor het succesvol laten verlopen van een contact interventie zoals WIMVW. Daarnaast kunnen activiteiten als middel ingezet worden om leerlingen zelf dit contact te laten opzoeken en ervaren. Het contact tussen de leerlingen zelf dient gestimuleerd te worden en niet enkel vanuit de leerkracht geïnitieerd te worden. Het maken van opdrachten waarbij coöperatief wordt samengewerkt, vergroot de kans dat de kinderen onderling met elkaar het contact aangaan (Hewstone et al., 2018), mits deze activiteiten aan de eerder beschreven factoren van coöperatieve werkvormen voldoen (Gillies, 2016). Coöperatieve werkvormen lijken het gevoel van saamhorigheid te versterken, een belangrijke voorwaarde van het al dan niet succesvol verlopen van een contact interventie. Wanneer dit contact langdurig en duurzaam is, kan dit uitgroeien tot blijvende vriendschappen (Bakker et al., 2007; Davies et al., 2011).

Het onderzoek kent enkele methodische beperkingen. In tegenstelling tot de eerdere bevindingen (Allport, 1954; Pettigrew, 1998) toont meta-analytisch onderzoek van Pettigrew en Tropp (2006) aan dat de voorwaarden van Allport niet als vier aparte voorwaarden gezien dienen te worden maar als integraal geheel: Het betreft factoren die elkaar versterken. In het huidige onderzoek is, omwille van tijd en uitvoerbaarheid van het onderzoek, gekozen om de factoren afzonderlijk te bestuderen. Mogelijk heeft dit tot gevolg dat de gevonden resultaten een vertekend beeld schetsen.

Vanwege de corona maatregelen kon het project WIMVW niet doorgaan en is de onderzoeksopzet aangepast. In eerste instantie zouden de bevindingen van de interviews vergeleken worden met de bevindingen uit de observaties om zo de mogelijke invloed van sociaal wenselijke antwoorden te verminderen. Aangezien er niet

geobserveerd kon worden is gekozen om door middel van vignetten de participanten enkele situaties voor te leggen om zo het handelen in kaart te brengen. Een kritische kanttekening is op zijn plaats. Wat men zegt te doen verschilt mogelijk met de daadwerkelijke manier van handelen. Er is niet na te gaan of de participanten sociaal wenselijk geantwoord hebben. Anderzijds boden de vignetten de onderzoeker handvatten om na te gaan of de interviewvragen het onderwerp uitputte of dat er mogelijk nog geen dataverzadiging was opgetreden. Interview 5 en 6 waren in grote lijnen overeenkomstig met de eerdere interviews, om die reden lijkt het aannemelijk dat er binnen deze zeer selecte populatie, verzadiging te zijn opgetreden.

De wijze waarop de contact interventie WIMVW wordt vormgegeven vertoont overeenkomsten met aspecten van de contact theorie (Allport, 1954). Zo is er steun van autoriteiten aanwezig en maken de leerlingen gezamenlijke opdrachten. Voor verdere ontwikkeling van WIMVW is vervolgonderzoek gericht op de rol van peers tijdens een contact interventie wenselijk. Onderzoek wijst uit dat, gezien de leeftijdsfase van de deelnemende leerlingen, steun van autoriteiten voorwaardelijk is maar dat peers met name zelf aan de slag moeten om contact positief vorm te geven (Van Yperen, 2009; Van Zalk & Kerr, 2014). Het inzetten van coöperatieve werkvormen lijkt wenselijk om dit positieve contact te bevorderen (Hewstone et al., 2018).

Samen actief aan de slag!

Referenties

- Agirdag, O. (2011). *De zwarte doos van schoolsegregatie geopend. Een mixed-method onderzoek naar de effecten van schoolcompositie op de onderwijsprestaties, het zelfbeeld en het schoolwelbevinden van de leerlingen in het lager onderwijs met bijzondere aandacht voor intermediaire processen*. Gent: Universiteit Gent.
- Allport, G.H. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32(2), 105–128. doi: 10.5117/PED2012.2.BAKE
- Bakker, J., Denessen, E. J. P. G., Pelzer, B., Veneman, M., & Lageweg, S. (2007). De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst. *Pedagogiek*, 27(3), 210-219.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi: 10.3102/0013189X08317501
- Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. S. (2009). Interpersonal and Intrapersonal Factors Associated With Autonomous Motivation in Adolescents' After-School Activities. *The Journal of Early Adolescence*, 30(3), 369–394. doi: 10.1177/0272431609333298
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. Boston: MA: Pearson.
- Cross, W. E. (1992). *Shades of Black: Diversity in African American identity*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Davies, K., Tropp, L.R., Aron, A., Pettigrew, T. H. & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and social psychology review*, 15, 332-351. doi: 10.1177/1088868311411103
- De Winter, M. (2005). Democratieopvoeding versus de code van de straat [Oratie]. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/33107>
- De Winter, M. (2008, 18 maart). Segregatie is onvermijdelijk (opinie). *Trouw*. Geraadpleegd van <https://www.trouw.nl>
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: the past, present and future. *Group processes and intergroup relations*, 6, 5-21.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis. *SAGE Open*, 4(1), 1–8. doi: 10.1177/2158244014522633
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative Learning. *ACS Symposium Series*, 34–53. doi: 10.1021/bk-2007-0970.ch004
- Gay, G. (2009). Preparing culturally responsive mathematics teachers. In *Culturally responsive mathematics education*, (pp. 203-220). Routledge.

- Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: An example from Washington state. In Burns, T. & Shadoina-Gersing, V. (Eds). (2010). *Educating Teachers for Diversity*. Meeting the Challenge (pp. 257-287). Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264079731-en
- Gieling, M., Thijs, J. & Verkuyten, M. (2014). Dutch Adolescent's 'tolerance of Muslim immigrants: the role of assimilation ideology, intergroup contact, and national identification. *Journal of applied social psychology*, 44. 155-165. doi:10.1111/jasp.12220
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2007). Interventies voor integratie: het tegengaan van etnische concentratie en bevorderen van interetnisch contact. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. doi: 10.14221/ajte.2016v41n3.3
- Leerkracht Handleiding*. (z.d.). Geraadpleegd op 14 april 2020, van <http://welkominmijnwijk.nl/wp-content/uploads/2020/03/Leerkracht-WIMVW-handleiding-2020.pdf>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: the teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher education*, 27(6), 986-996. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.006
- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29–41. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.11.004
- Hewstone, M., Ramiah, A. A., Schmid, K., Floe, C., Zalk, M. Van, Wölfer, R., & New, R. (2018). Influence of segregation versus mixing: Intergroup contact and attitudes among White-British and Asian-British students in high schools in Oldham, England. *Theory and Research in Education*, 16(2), 179–203. doi:10.1177/1477878518779879
- Hornstra, L., Van den Bergh, L., & Denessen, E. J. P. G. (2011). Impliciete metingen van groepsstereotiepe houdingen van leraren. *Pedagogische studiën*, 88(5), 732-756.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. doi:10.3200/mono.131.4.285-358

- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. doi:10.3102/0013189x09339057
- Johnson, D., & Johnson, R. (2017). *Cooperative learning*. Geraadpleegd van http://ecoasturias.com/images/PDF/ponencia_zaragoza_David_Johnson.pdf
- Johnson, D., Johnson, R. and Smith, K. (2013) Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. In: Davidson, N., Major, C. and Michaelsen, L., Eds., *Small-Group Learning in Higher Education: Cooperative, Collaborative, Problem-Based and Team-Based Learning*. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4).
- Johnson, R., & Johnson, D. (2008). Active Learning: Cooperation in the Classroom. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 47, 29–30. Geraadpleegd van https://www-jstage-jst-go-jp.proxy.library.uu.nl/article/arepj1962/47_29/_pdf
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie II: de schoolleeftijd*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Koschate, M., & Van Dick, R. (2011). A multilevel test of Allport's contact conditions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(6), 769–787. Doi: 10.1177/1368430211399602
- Krol-Pot, K. (2005). *Toward interdependence: Implementation of cooperative learning in primary schools*. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/2066/26993>
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.091
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.092
- McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1).
- Onderwijsraad (2019). *Rapport De Stand van Educatief Nederland*. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2019.
- Pan, C.-Y., & Wu, H.-Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *Canadian Center of Science and Education*, 6(5). doi: 10.5539/elt.v6n5p13
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.65
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. doi:10.1002/ejsp.504
- Projectboekje*. (z.d.). Geraadpleegd op 14 april 2020, van <http://welkominmijnwijk.nl/wp-content/uploads/2020/03/Projectboekje->

WIMVW-2020.pdf

- Reinders, H. (2011). Integration policy and education: between segregation and integration: The case of Germany. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp.115-129). Antwerp/Apeldoorn: Garant
- Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311. doi: 1080/02619768.2013.845166
- Stark, T. H. (2011). *Integration in schools: A process perspective on students' interethnic attitudes and interpersonal relationships*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Tijmstra, J., & Boeije, H. (2011). *Wetenschapsfilosofie in de context van de sociale wetenschappen* (1ste editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Tsay, M., & Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.
- Van Geel, M., & Vedder, P. (2010). The adaptation of non-western and Muslim immigrant adolescents in the Netherlands: An immigrant paradox? *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 398-402. doi:10.1111/j.1467-9450.2010.00831.x
- Van Yperen, T. (2009). Betere ketens. In D. Graas, T. Liefwaard, C. Schuengel, W. Slot & H. Stegge (red.), *De Wet op de jeugdzorg in de dagelijkse praktijk* (pp. 91-110). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Van Zalk, M. H. W., & Kerr, M. (2014). Developmental trajectories of prejudice and tolerance toward immigrants from early to late adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 43(10), 1658-1671. doi:10.1007/s10964-014-0164-1
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Scheepers, P. L. (2011). Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of adolescence*, 34(2), 257-267. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.05.005
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003
- Welkom In Mijn Wijk. (2019). *Welkom In Mijn Vreedzame Wijk*. Geraadpleegd op 19 april 2020, van <http://welkominmijnwijk.nl/welkom-in-mijn-vreedzame-wijk/>
- Zakaria, E., & Iksan, Z. (2007). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 1(3), 35-39. doi: 10.12973/ejmste/75372

Bijlage 1. Operationalisatie Tabellen

1.1 Operationalisatie tabel deelvraag 1.

Coöperatieve werkvormen

Dimensies	Factoren	Indicatoren
Coöperatieve werkvormen/ Gezamenlijke doelen	Positieve wederzijdse afhankelijkheid	Teamleden moeten afhankelijk zijn van elkaar om een gezamenlijk doel te kunnen bereiken.
	Individuele verantwoording	Dat elk teamlid verantwoordelijk is voor zijn/haar taak in het groepsproject
	Interactief proces	feedback kunnen geven aan elkaar, elkaar uitdagen en aanmoedigen.
	Sociale vaardigheden	Teamleden moeten elkaar kunnen helpen, met elkaar communiceren, het kunnen opbouwen van een vertrouwensband en conflictbeheersing
	Vormen van kleine groepen	Groepen moeten klein zijn om hun leerervaring te kunnen maximaliseren en een beter band creëren.
	Evaluatie van groepsproces	Reflecteren op het manier van werken. De groep moet bepaalde doelen opstellen aan het begin zodat ze aan het einde kunnen reflecteren en evalueren op het groepsproces.

1.2 Operationalisatie tabel deelvraag 2.***Leerkracht als autoriteit***

Indicatoren	Dimensie	Interview vragen
Leerkracht- leerling relatie	Beschrijving	- Wat is uw visie ten opzichte van een leerkracht-leerling relatie in het vormgeven van contact tussen verschillende groepen?
	Vormgeving	- Hoe kan deze relatie het beste vormgegeven worden?
	Belangrijke aspecten	- Wat is belangrijk in deze relatie?
	Vaardigheden	- Waarom is dat van belang? - Welke vaardigheden vraagt het aangaan en onderhouden van een leerkracht-leerling relatie? - Op welke wijze kunnen leerkrachten
Cultuur responsieve houding	Inleidende vragen	bijdragen aan het stimuleren van contact tussen verschillende groepen?
	Definitie	- Wat vindt u belangrijk ik de omgang met een groep die bestaat uit verschillende culturen? - Waarom is dat van belang? - Hoe gaat u om met culturele verschillen binnen een groep? - Hoe zou u een cultuur responsieve houding beschrijven?
	Sociaal cultureel bewustzijn	- Welke vaardigheden heeft men nodig om zich cultuur responsief op te stellen?
	Inzicht in diverse leefwerelden	- Welke middelen dragen bij aan een cultuur responsieve houding? - Hoe zou u sociaal cultureel bewustzijn beschrijven?
Aansluiten bij de cultuur diverse groep	- Zou u een voorbeeld kunnen geven waarbij u beschrijft hoe u inzicht had in de diverse leefwerelden? - Heeft dit inzicht u iets gebracht? (Dv) - Op welke wijze kan men aansluiten bij een andere groep?	

Verschillende perspectieven aanbieden tijdens het instructiemoment	- Hoe sluit u aan op een cultuur diverse groep? (Dv)
Focus op overeenkomsten	- Heeft u een voorbeeld waarbij u aansloot bij een cultuur diverse groep?

Peers als autoriteit

Indicatoren	Interview vragen
--------------------	-------------------------

Inleidende vragen	<ul style="list-style-type: none"> - Wat is u visie ten opzichte van een peers in het vormgeven van contact tussen verschillende groepen? - Hoe kunnen kinderen gestimuleerd worden om met elkaar in contact te gaan? - Welke middelen zet u daarbij in? - Welke vaardigheden komen daarbij van pas?
Cross-etnische vriendschappen	<ul style="list-style-type: none"> - Wat is u ervaring met vriendschappen tussen verschillende culturen? - Zijn er in uw omgeving voorbeelden van vriendschappen tussen verschillende groepen? - Hoe zijn die vriendschappen tot stand gekomen? - Kunt u beschrijven uit welke elementen een succesvolle cross-etnische vriendschap bestaat?

Bijlage 2 Meetinstrumenten

2.1 Meetinstrument deelvraag 1.

In dit meetinstrument wordt geanalyseerd of het project voldoet aan de voorwaarden van coöperatieve werkvormen. Deze analyse wordt gedaan aan de hand van vier documenten:

- **Handleiding van de leerkracht;** dit is een document waar de leerkrachten zich aan kunnen houden bij de voorbereiding van een les. Ook helpt dit bij het verduidelijken van de bedoeling van deze uitwisseling aan de leerlingen. Hierin wordt stap voor stap uitgelegd wat er elke les moet gebeuren.
- **Train de trainer;** In dit document krijgen de begeleiders een training om de lessen en de projectweken actief vorm te geven. In een dagdeel van 3 uur krijgen de deelnemers instructie over een aantal aandachtspunten, zoals de impact van taal, groepsvorming, complimenten, self-disclosuretheorie en signaleren van behoeftes van de kinderen en begeleiders. Uiteraard heeft dit ook betrekking op het project Welkom in Mijn Vreedzame Wijk.
- **Projectboekje;** In het projectboekje kunnen de kinderen gedurende de voorbereiding en uitwisseling opdrachten uitwerken. Er zijn bepaalde opdrachten die een team moet uitvoeren en dat wordt in deze boekjes opgeschreven. Ook staat hierin het doel van het project beschreven zodat de kinderen dit zelf met hun team nog eens kunnen doorlezen. Het boekje bestaat uit vier opdrachten en een quiz.
- **Handleiding na de uitwisseling;** Deze handleiding is gericht op het reflecteren en evalueren met de kinderen in de klas. De leerkracht krijgt deze handleiding om ervoor te zorgen dat de leerlingen contact kunnen maken met de andere school en te ontdekken op welke manier dat mogelijk is. Er wordt ook aan de leerlingen gevraagd of zij nog ideeën hebben voor een volgende uitwisseling. Tot slot bevat de handleiding een lijst met ideeën die de leerkracht per schoolblok met de leerlingen kan uitvoeren met betrekking tot de uitwisseling.

Aan de hand van de volgende vragen worden de documenten geanalyseerd:

Groepen

Het is belangrijk om kleine groepen te maken (ongeveer 4 leerlingen) zodat kinderen gestimuleerd worden om samen te werken en zo hun eigen leerervaring te maximaliseren (Pan & Wu, 2013).

1.1 Wat staat geschreven in de bestaande documenten over het maken van groepen? En op welke manier zijn de groepen gemaakt? Uit hoeveel leerlingen bestaat een groep?

Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Teamleden moeten afhankelijk zijn van elkaar om een gezamenlijk doel te kunnen bereiken. Het succes en het slagen van de opdracht van een student is afhankelijk van de andere groepsleden (Zakaria & Iksan, 2007)

2.1 Is er in de bestaande documenten aandacht voor het benadrukken van gezamenlijke doelen? Zo ja, wat wordt er over gezegd?

2.2 Op welke manier worden de doelen aan de leerlingen uitgelegd?

2.3 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan het aangeven dat leerlingen afhankelijk zijn van elkaar om hun doel te kunnen bereiken?

Zo ja, op welke manier?

Individuele verantwoording

Elk teamlid is verantwoordelijk voor zijn/haar taak in het groepsproject of de activiteit. Elk teamlid is verantwoordelijk voor zijn/haar eigen deel in het gezamenlijke werk. De leerkrachten zorgen ervoor dat elk groepslid meedoet aan de opdracht (Johnson, Johnson & Smith, 2013; Tsay & Brady, 2010)

3.1 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan hoe de leerkrachten aan de leerlingen duidelijke maken dat ieder teamlid verantwoordelijk is voor het eindresultaat?

Zo ja, op welke manier?

Interactief proces

Feedback geven aan elkaar, zodat de groep elkaar kan aanmoedigen, motiveren en uitdagen (Johnson, Johnson & Smith, 2013; Tsay & Brady, 2010).

4.1 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan een moment waarop de leerlingen feedback geven, elkaar aanmoedigen en motiveren tijdens een opdracht?

Zo ja, op welke manier?

4.2 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan de rol van de leerkracht om de leerlingen te stimuleren actief in gesprek te gaan met elkaar tijdens een opdracht?

Zo ja, op welke manier?

Sociale vaardigheden

Teamleden moeten elkaar kunnen helpen, met elkaar communiceren, een vertrouwensband en conflictbeheersing kunnen opbouwen (Felder & Brent, 2007). Hierbij is het van belang dat leerkrachten de leerlingen stimuleren zodat ze elkaar leren kennen, accepteren en steunen (Zakaria & Iksan, 2007)

5.1 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan het creëren van een vertrouwensband tussen de leerlingen?

Zo ja, hoe wordt dat vormgegeven?

5.2 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan conflictoplossing tussen de leerlingen? Zo ja, hoe wordt dat vormgegeven?

Evaluatie van groepsproces

Hierbij is het van belang dat er klassikaal gereflecteerd wordt op het samenwerkingsproces. De groep maakt bepaalde doelen waarna ze kunnen reflecteren op het proces van samenwerken (Felder & Brent, 2007). Daarnaast moeten de leerkrachten aansporen dat de klas feedback geeft op het proces van elke groep (Zakaria & Iksan 2007).

6.1 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan het reflecteren op het gezamenlijke doel?

Zo ja, hoe wordt dat vormgegeven?

6.2 Is er in de bestaande documenten aandacht besteed aan het reflecteren op en evalueren van het proces van samenwerking?

Zo ja, hoe wordt dat vormgegeven?

2.2 Meetinstrument Deelvraag 2

2.2.2 Interview expert

Naam interviewer: Respondent nummer:

Datum / 2020, Begintijd /, Eindtijd /

Is er een audio opname gemaakt van het interview?

Ja / Nee, waarom niet?

.....

Fijn dat u mee wil doen aan dit onderzoek. Hartelijk dank daarvoor!

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe contact tussen verschillende groepen het beste vormgegeven kan worden. Op basis van de interviews worden er handvatten voor een bestaande contact interventie geformuleerd.

Graag stel ik u, als expert, hier enkele vragen over. Mocht u hier geen directe ervaring mee hebben, dan voldoet een antwoord vanuit de eigen werk en/of studie gerelateerde ervaring uiteraard ook! Als u een vraag niet wenst te beantwoorden kunt u dit kenbaar maken. Daarnaast ontvangt u, voorafgaand aan de data analyse, het interview transcript om te valideren of de onderzoeker u antwoorden goed weergegeven heeft.

Ik wil nogmaals benadrukken dat deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is en u geen hinder zal ondervinden aan deelname of (weigering?) aan dit onderzoek. Van tevoren

heeft u een digitale toestemmingsbrief ontvangen, heeft u deze ingevuld en teruggestuurd?

Heeft u nog vragen of opmerkingen?

Nee, dan start ik de opname / Ja, schrijft de vraag/opmerking op

.....

Opwarm vragen:

- Kunt u toelichten met welke doelgroep u werkt?
- Kunt u een beschrijving geven van de activiteiten die u met deze doelgroep onderneemt?

Inleidende vragen

- Wat verstaat u onder contact?
- Hoe brengt u verschillende doelgroepen met elkaar in contact?
- Wie geven het contact vorm?
- Hoe geven ze het contact vorm?
- Aan welke voorwaarden moet het contact voldoen om als positief ervaren te worden?

Leerkracht-leerling relatie (Vignet 1). De volgende vragen gaan over het vormgeven van contact vanuit een expert/ leerkracht/ begeleider perspectief.

- Wat is uw visie ten opzichte van een leerkracht-leerling relatie in het vormgeven van contact tussen verschillende groepen?
- Hoe kan deze relatie het beste vormgegeven worden?
- Wat is belangrijk in deze relatie?
- Welke vaardigheden zijn er nodig om deze relatie tot stand te laten komen?
- Op welke wijze kunnen leerkrachten bijdragen aan het stimuleren van contact tussen verschillende groepen?

(Indien hier niet een cultuur responsieve houding uit naar voren komt, zullen de onderstaande vragen als leidraad dienen)

Inleidende vragen

- Wat vindt u belangrijk in de omgang met een groep die bestaat uit verschillende culturen?
- Waarom is dat van belang?
- Hoe gaat u om met culturele verschillen binnen een groep?

Cultuur responsieve houding (Vignet 2)

De volgende vragen gaan over een cultuur responsieve houding.

- Hoe zou u deze houding beschrijven?
- Welke vaardigheden heeft men nodig om zich cultuur responsief op te stellen? (Dv)
- Welke middelen dragen bij aan een cultuur responsieve houding?

De cultuur responsieve houding bestaat uit enkele aspecten. Een cultuur responsieve houding kenmerkt zich onder andere door sociaal cultureel bewustzijn.

- Hoe zou u sociaal cultureel bewustzijn beschrijven? (Dv)

Een tweede aspect is inzicht in de diverse leefwerelden van verschillende groepen.

- Zou u een voorbeeld kunnen geven waarbij u beschrijft hoe u inzicht had in de diverse leefwerelden?
- Heeft dit inzicht u iets gebracht? (Dv)

Een derde aspect is het aansluiten bij cultuur diverse groepen.

- Op welke wijze kan men aansluiten bij een andere groep?
- Hoe sluit u aan op een cultuur diverse groep? (Dv)

Relatie met peers (Vignet 3). De volgende vragen gaan over het vormgeven van contact vanuit het perspectief van leerlingen en hun peers.

Inleidende vragen

- Wat is u visie ten opzichte van een peers in het vormgeven van contact tussen verschillende groepen?
- Hoe kunnen kinderen gestimuleerd worden om met elkaar in contact te gaan?
- Welke middelen zet u daarbij in?
- Welke vaardigheden komen daarbij van pas?

Cross-etnische vriendschappen

- Wat is u ervaring met vriendschappen tussen verschillende culturen?
- Zijn er in uw omgeving voorbeelden van vriendschappen tussen verschillende groepen?
- Hoe zijn die vriendschappen tot stand gekomen?
- Kunt u beschrijven uit welke elementen een succesvolle cross-etnische vriendschap bestaat?

Wilt u nog iets vertellen over het aangaan, vormgeven of stimuleren van contact tussen verschillende groepen? / Wat zou u advies zijn voor young professionals in het stimuleren van contact tussen verschillende groepen?

Nee? Afsluiting interview /Ja

Dankuwel voor het meedoen aan het interview. Heeft u nog vragen?

Nee / Ja. Wat wilt u vragen?

.....

Dit onderzoek betreft een leeronderzoek, omwille van het leeraspect wil ik u vragen wat u van dit interview vond:

.....

Vignetten

1. Tim en Achmed zijn beide leerlingen in groep 6 van de Regenboog school. De leerkracht prijst Tim regelmatig voor zijn inzet "*ik zie dat je goed je best doet*". Achmed daarentegen wordt minder aangemoedigd om zijn best te doen, zijn leerkracht verwacht dat de stof te moeilijk is voor hem.
Hoe zou jij met deze situatie om gaan?
2. De leerkracht van de Regenboog school staat tijdens de lessen enkel stil bij de feestdagen van de Nederlandse cultuur. Wanneer Lina aangeeft meer te willen weten over andere culturen wuift de leerkracht haar vraag weg. Hoe zou jij met deze situatie omgaan?
3. Maryam en Lise zitten naast elkaar maar het valt de leerkracht op dat ze elkaar niet helpen en steeds hulp aan de instructietafel komen vragen. Wanneer de leerkracht ze erop aanspreekt mopperen beide meiden "*ja maar zij snapt mij toch niet?!*". Hoe zou jij met deze situatie omgaan?
4. De regenboog doet mee aan een uitwisseling waarbij twee schoolklassen uit verschillende wijken bij elkaar op bezoek gaan. Waar moet de school op letten tijdens de uitwisseling om contact tussen de twee groepen te stimuleren?

2.2.3. Analyse vragen interviews

De volgende analyse vragen dienen als leidraad bij het analyseren van de transcripten.

Leerkracht- leerling relatie

- Wordt er gesproken over een leerkracht-leerling relatie?
 - Op welke wijze wordt er gesproken over deze relatie?

- Welke aspecten van deze relatie worden door de participanten genoemd?

Cultuur responsieve houding

- Wordt er gesproken over een cultuur responsieve houding?
 - Op welke wijze wordt er gesproken over deze houding?
 - Welke aspecten van een cultuur responsieve houding worden door de participanten genoemd?

Relatie met peers

- Wordt er gesproken over de relatie met peers?
 - Op welke wijze wordt er gesproken over deze peerrelatie?
 - Welke aspecten van een peerrelatie worden door de participanten genoemd?
- Wordt er gesproken over cross-etnische vriendschappen?
 - Zo ja, op welke wijze?
 - Zo nee, komen er andere aspecten aan bod?

Kwaliteit en duur van contact

- Wordt er gesproken over de kwaliteit en duur van contact?
 - Op welke wijze wordt er gesproken over de kwaliteit en duur van contact?
 - Welke aspecten worden door de participanten genoemd?

Bijlagen 3.

3.1 Informed consent

Toestemmingsformulier UU scriptieonderzoek

Utrecht, 1 april 2020

Geachte lezer,

Middels deze brief vragen wij u om toestemming om deel te nemen aan een scriptieonderzoek naar contact tussen diverse doelgroepen. Deelname is geheel vrijwillig. U kunt op elk gewenst moment, zonder opgave van reden en zonder voor u nadelige gevolgen, stoppen met het onderzoek.

Dit onderzoek heeft als doel om inzicht te krijgen hoe experts en verschillende professional contact vormgeven. Daarom vragen wij u mee te werken aan het onderzoek. Op basis van deze bevindingen worden er handvatten voor de contact interventie 'Welkom In Mijn Vreedzame Wijk' geformuleerd.

Toestemming

Deelname aan het onderzoek betekent dat er individuele interviews met verschillende experts worden gehouden om inzicht te verkrijgen in het stimuleren van contact. De

interviews vinden vanwege de huidige corona situatie online plaats, via een door u gekozen medium (Microsoft teams, skype, videobellen, telefonische afspraak). Het interview duurt ongeveer 45-60 minuten en er zullen audio-opnames gemaakt worden om de onderzoekers in staat te stellen de interviews uit te werken. Hiervoor vragen wij onderaan deze brief uw expliciete toestemming.

Privacy

Voor wetenschappelijk en toegepast onderzoek gelden duidelijke regels waar universiteiten en hogescholen zich aan houden. Dit geldt ook voor dit onderzoek. De gegevens van deelnemers worden strikt vertrouwelijk behandeld. Anonimiteit en geheimhouding wordt gewaarborgd. De antwoorden zijn niet terug te leiden tot een specifieke deelnemer. Iedere deelnemer krijgt een at random toegewezen nummer. Uw naam wordt nergens vastgelegd of vermeld. Verder wordt de audio-opname nadat de gegevens zijn verwerkt, direct verwijderd.

Meer informatie

Als u vragen heeft kunt u contact opnemen met z.k.vlemmix@students.uu.nl. Voor het indienen van een klacht kunt u contact opnemen met de klachtenfunctionaris via klachtenfunctionaris-fetcsocwet@uu.nl.

Met vriendelijke groet,

Mw. Vlemmix, Ba (Universiteit van Utrecht)

Mw. Dielwart, Msc (Universiteit van Utrecht)

Dhr. de Vries (Stichting Vreedzaam)

Zou u zo vriendelijk willen zijn de onderstaande vragen beide te beantwoorden en dit formulier retour te sturen aan: XX

Ik, deelnemer XX, geef toestemming om deel te nemen aan het onderzoek naar positief contact:

Ja

Nee

Ik, deelnemer XX, geef toestemming voor audio opnames:

Ja

Nee