

Cross-Professionele Samenwerking rondom Diversiteit in het Onderwijs

Visievorming rondom diversiteit en het lesgeven in een diverse context

Masterscriptie Onderwijskunde

Universiteit van Amsterdam

A.W. Verboon, 10210210

Begeleiding: mw. dr. I.M. Soeterik

Tweede beoordelaar: mw. dr. L. Gaikhorst

Amsterdam, maart, 2018

Inhoudsopgave

Abstract	3
Inleiding	4
<i>Context van dit Onderzoek</i>	5
Theoretisch Kader	9
<i>Boundary Objecten en Boundary Activiteiten</i>	9
<i>Visies op Diversiteit en Verschillende 'Brillen'</i>	10
<i>Multiculturele Educatie Paradigma's</i>	12
<i>Het Liberale Multiculturalisme Perspectief en het Kritische Multiculturalisme Perspectief</i>	14
<i>Het Begrip 'Diversiteit' in de Praktijk</i>	15
<i>Lesgeven in een Diverse Context</i>	16
<i>Specifieke Focus van dit Onderzoek</i>	18
Methode	19
<i>Onderzoeksdesign</i>	19
<i>Deelnemers</i>	19
<i>Materialen</i>	20
<i>Procedure</i>	22
<i>Analyse</i>	23
Resultaten	25
<i>Veranderingen van de Visie op Diversiteit</i>	25
<i>Veranderingen van de Visie op het Lesgeven in een Diverse Context</i>	29
Conclusie & Discussie	33
<i>Conclusie</i>	33
<i>Discussie</i>	36
<i>Aanbevelingen voor de praktijk</i>	38
Literatuurlijst	40
Bijlagen	45
<i>Bijlage 1: E-mail</i>	45
<i>Bijlage 2: Interviewleidraad</i>	46
<i>Bijlage 3: Codeerschema</i>	49
<i>Bijlage 4: Resultaten Tweede Vragenlijst</i>	54

Abstract

Scientific research seems not to fit in well with educational practice and in practice it seems that little use is made of scientific knowledge. In short, there is a gap between theory and practice. Researchers and educational professionals, who collaborate in research and development projects, so-called cross-professional collaboration, could contribute to bridging the gap between scientific research and practice. This research reports on how a cross-professional collaboration around the theme of diversity contributes to their vision on diversity and on teaching in a diverse context. Semi-structured interviews were conducted with 13 participants and they completed two questionnaires. The participants were five researchers, three coordinators of the research and five educational professionals. The results show that several research projects in de cross-professional collaboration, the organized discussion activities, team meetings, looking at visual material and reading literature have led to new insights. A recommendation for the practice is therefore to continue these parts of the cross-professional collaboration. In the discussion, other recommendations, reflection on the research results and suggestions for follow-up research are made.

Inleiding

Leerkrachten in grote steden, zoals Amsterdam, hebben steeds meer te maken met een diverse context. De leerkrachten moeten niet alleen rekening houden met individuele verschillen tussen leerlingen op het gebied van de cognitieve en sociale ontwikkeling, maar ook met de kenmerken van de sociale context waarin leerlingen opgroeien en de verschillen die daarin bestaan omtrent bijvoorbeeld de etniciteit, cultuur, sociaaleconomische status, gender, religie, thuissituatie en gezinssamenstelling (Crul, Schneider & Lelie, 2013; Severiens, 2014). Al deze verschillen maken contexten dynamisch en complex. De term ‘superdiversiteit’ wordt gebruikt om de dynamiek en complexiteit van diverse contexten te duiden (Vertovec, 2007). Het superdiverse karakter van onderwijscontexten leidt tot vragen over hoe het onderwijs moet worden ingericht en hoe men moet omgaan met diversiteit (Naber & Bijvoets, 2011). Leerkrachten weten soms niet goed hoe ze in diverse contexten moeten handelen; ze ervaren handelingsverlegenheid. Veel leerkrachten voelen de behoefte zich verder te professionaliseren op het gebied van diversiteit en het handelen in een diverse context (Kleijwegt, 2016).

Een probleem dat hierbij optreedt is dat er op het gebied van onderwijs sprake is van een kloof tussen wetenschappelijke theorie en praktijk (Gay, 1992, aangehaald in Banks, 1993; Korthagen, 2001; McIntyre, 2005). Deze kloof ontstaat vanuit twee kanten: aan de ene kant wordt in de praktijk weinig gebruik gemaakt van wetenschappelijke kennis over lesgeven en leren en aan de andere kant sluiten inzichten uit wetenschappelijk onderzoek en theorievorming niet altijd aan op de behoeften vanuit de praktijk (Baumfield & Butterworth, 2007; Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Volgens Gay (1992, aangehaald in Banks, 1993) is er een kloof tussen wetenschap en praktijk op het gebied van multicultureel onderwijs, omdat de ontwikkeling van wetenschappelijk onderzoek de ontwikkeling van de praktijk heeft overtroffen. McIntyre (2005) spreekt over een kloof tussen twee sterk contrasterende soorten kennis op het gebied van leren en lesgeven als het gaat om de kloof tussen wetenschap en praktijk. Volgens hem bevinden de wetenschappelijke kennis en praktijkkennis zich aan de tegenovergestelde uiteinden van een spectrum van soorten kennis over het onderwijs en zou deze kloof overbrugd moeten worden. Een manier om dit te overbruggen is volgens hem een dialoog aangaan tussen mensen uit de wetenschap (onderzoekers) en mensen uit de praktijk (onderwijsprofessionals). Het is hierbij van belang dat beide partijen inzien dat ze allebei nodig zijn om tot vruchtbare resultaten te komen en dat ze beide moeten bewegen om van de uiteindes weg te komen. Vervolgens zijn er procedures nodig die een dialoog tot stand

brengen. Hiermee kunnen de relaties tussen de wetenschappelijke kennis en praktijkkennis ontdekt worden en kan er nieuwe kennis ontwikkeld worden. Onderzoekers en onderwijsprofessionals zouden dus moeten samenwerken om tot een dialoog te komen en dit zou kunnen bijdragen aan het overbruggen van de kloof tussen wetenschap en praktijk.

Ook uit ander onderzoek blijkt dat als onderzoekers en onderwijsprofessionals samenwerken in onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten dit kan bijdragen aan het dichten van de kloof tussen wetenschappelijk onderzoek op het gebied van onderwijs en de onderwijspraktijk (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Gore & Gitlin, 2004). De samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals wordt ook wel een cross-professionele samenwerking genoemd (Amabile et al., 2001, aangehaald in Schenke, Van Driel, Geijssel, Sligte & Volman, 2016). Binnen een cross-professionele samenwerking wordt praktijkgericht onderzoek uitgevoerd en men hoopt hiermee bruikbare kennis over en voor de onderwijspraktijk te kunnen verkrijgen. Bovendien kijkt men naar de mogelijkheden om deze kennis te verspreiden (McLaughlin & Black-Hawkins, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010). Schenke et al. (2016) onderscheiden vier verschillende typen van cross-professionele samenwerkingen. Ze geven aan dat het voor toekomstig onderzoek interessant zou zijn om te kijken hoe en welke onderdelen van een cross-professionele samenwerking bijdragen aan de resultaten van die cross-professionele samenwerking.

Context van dit Onderzoek

De cross-professionele samenwerking die in dit onderzoek centraal staat is de pilot Werkplaats Diversiteit, die vanaf september 2016 in Amsterdam van start is gegaan. De deelnemers zijn onderzoekers vanuit drie kennisinstituten (Hogeschool van Amsterdam, Universiteit van Amsterdam en het Kohnstamm Instituut), onderzoekscoördinatoren van drie Amsterdamse schoolbesturen (ASKO, STAIJ en Sirius) en coördinatoren van twaalf leerteams binnen scholen van deze besturen. Deze onderzoekers en onderwijsprofessionals komen een paar keer per jaar op één van de kennisinstituten samen om gezamenlijk praktijkgericht onderzoek te ontwikkelen en informatie uit te wisselen in zogeheten ‘onderzoeksteam bijeenkomsten’. Naast deze bijeenkomsten vinden er andere bijeenkomsten plaats, waaronder ‘leerteam bijeenkomsten’ op de scholen. Een leerteam bestaat uit een coördinator, een aantal collega’s van dezelfde school of van andere scholen van het schoolbestuur en een onderzoeker. Het idee is dat binnen deze leerteams, op basis van de ontwikkelingen in de school, gezamenlijk vragen geformuleerd worden rondom het thema ‘diversiteit’, die vervolgens gezamenlijk onderzocht worden. De onderwerpen van de

leerteams lopen uiteen, van ouderbetrokkenheid in een diverse context tot het rekening houden met verschillen tussen leerlingen binnen onderzoekend en ontwerpend leren.

De Werkplaats Diversiteit valt onder een school- en onderzoeksgerichte cross-professionele samenwerking, omdat de interesses en taken van de onderwijsprofessionals en onderzoekers zijn verweven. De onderwijsprofessionals zijn betrokken bij de onderzoeksactiviteiten en de onderzoekers vervullen de rol van sparrende partners voor de onderwijsprofessionals (Schenke et al. 2016). In de rest van dit onderzoek zal de Werkplaats Diversiteit aangeduid worden als de cross-professionele samenwerking.

De cross-professionele samenwerking heeft drie centrale doelen, waarvan twee relevant zijn voor dit onderzoek. Het eerste doel is om de samenwerking tussen de drie schoolbesturen en drie kennisinstellingen uit te bouwen en voort te zetten. Daarbij is het streven om een effectieve structuur en methoden voor duurzame samenwerking in onderzoek en schoolontwikkeling te bereiken. Dit heeft als doel om bij te dragen aan enerzijds de verbetering van de onderwijskwaliteit en anderzijds het dichten van de kloof tussen wetenschappelijk onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Dit sluit aan bij wat Vanderlinde en Van Braak (2010) concluderen, namelijk dat er meer samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals nodig is om de kloof tussen wetenschappelijk onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk te dichten. Een kenmerk van een succesvolle samenwerking is dat de deelnemers gedeeld professioneel jargon gebruiken (Davoli & Fine, 2004). Bij een cross-professionele samenwerking kan er sprake zijn van verschillende vaktermen, doordat de deelnemers uit verschillende vakgebieden komen. Dit zou kunnen leiden tot miscommunicatie. Vandaar dat het van belang is dat er gemeenschappelijk jargon wordt gebruikt. Om een gemeenschappelijk jargon te ontwikkelen, heeft de cross-professionele samenwerking als doel voor het eerste jaar om te streven naar een gedeeld begrippenkader.

In andere onderzoeken worden gedeelde begrippenkaders gevormd. Zo bieden Cushner (1992) een begrippenkader aan op het gebied van culturele verschillen en hun invloed op de interactie tussen mensen. Zeidler, Sadler, Sommons en Howes (2005) zien ook het belang van een begrippenkader in en bieden een begrippenkader aan op het gebied van redeneren over sociaal wetenschappelijk onderzoek. McDonald, Kazami en Kavanagh (2013) ontwikkelden een begrippenkader waarin de voorbereiding van de leerkrachten rond de kernpraktijken concreet worden gemaakt. Zij denken dat dit begrippenkader de basis kan vormen voor grotere onderzoeken. Als de cross-professionele samenwerking een gedeeld

begrippenkader heeft, kan dit ook als basis dienen voor de onderzoeken die door de leerteams uitgevoerd worden en eventueel voor grotere onderzoeken rondom diversiteit.

Het gedeelde begrippenkader komt onder andere tot stand door de visies van de betrokken actoren op diversiteit en het lesgeven in een diverse context. Tegelijkertijd kan het begrippenkader en de cross-professionele samenwerking in het algemeen bijdragen aan het verder ontwikkelen van deze visies. Vandaar dat visievorming rondom diversiteit en het lesgeven in een diverse context van belang is bij de cross-professionele samenwerking. In dit onderzoek wordt gekeken wat de visie op diversiteit en het lesgeven in een diverse context van de deelnemers is en in hoeverre de cross-professionele samenwerking hierbij van invloed is.

Het tweede centrale doel van de cross-professionele samenwerking dat relevant is voor dit onderzoek, is onderwijspraktijkrelevante kennis ontwikkelen rondom diversiteit door middel van gezamenlijk onderzoek. Deze kennis komt voort uit vraagstukken die alle actoren van de cross-professionele samenwerking bindt. Deze kennis zal mogelijk leiden tot leerkrachten die zich bekwaamer voelen om te handelen in een diverse context en daardoor minder handelingsverlegenheid ervaren. Leerkrachten kunnen namelijk handelingsverlegenheid ervaren en daardoor gevoelige thema's rondom diversiteit niet ter sprake durven brengen (Kleijwegt, 2016). Andere uitdagingen rondom het lesgeven in een diverse context zijn bijvoorbeeld differentiëren (Severiens, 2014) en hoe leerkrachten kunnen omgaan met de verschillende verwachtingen rondom ouderbetrokkenheid (Lawson, 2003). Gezamenlijk onderzoek leidt mogelijk ook tot wetenschappelijke onderzoekers die meer inzicht hebben in wat er in de onderwijspraktijk speelt en hierdoor met wetenschappelijk onderzoek beter kunnen aansluiten bij de praktijk. Doordat deze praktijkrelevante kennis wordt ontwikkeld door middel van gezamenlijk onderzoek, zal dit mogelijk leiden tot wetenschappelijk onderzoek dat beter aansluit op de behoeften van de praktijk, wat de kloof tussen wetenschappelijke onderwijstheorie en de onderwijspraktijk zou moeten overbruggen.

Samenvattend streeft de cross-professionele samenwerking onder andere na om de kloof tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk te overbruggen, praktijkrelevante kennis te ontwikkelen, een succesvolle samenwerking tot stand te brengen en in het eerste jaar een gedeeld begrippenkader te vormen. De visies van de betrokken actoren op diversiteit en het lesgeven in een diverse context spelen een rol bij het vormen van dit begrippenkader en andersom kan de cross-professionele samenwerking een rol spelen bij het verder ontwikkelen van deze visies. Verschillende onderdelen van de cross-professionele samenwerking kunnen een bijdrage leveren aan het verder ontwikkelen van de visies en het is

interessant om te kijken in hoeverre welke onderdelen van de cross-professionele samenwerking hierbij een rol spelen (Schenke et al., 2016). Vandaar dat de volgende hoofdvraag centraal staat in dit onderzoek: *In hoeverre en hoe beïnvloedt de cross-professionele samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals uit het basisonderwijs op het gebied van diversiteit hun visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context?*'

Theoretisch Kader

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is er eerst gekeken wat bekend is vanuit de literatuur over wat mogelijk een rol speelt binnen een cross-professionele samenwerking als het gaat om verandering, diversiteit in het onderwijs en het lesgeven in een diverse context. Boundary objecten en boundary activiteiten zijn onderdelen van de cross-professionele samenwerking die kunnen bijdragen aan verandering. Vandaar dat eerst besproken wordt wat boundary objecten en boundary activiteiten zijn. Vervolgens worden er drie benaderingen besproken die verschillende invalshoeken hebben op diversiteit: verschillende brillen, multiculturele educatie paradigma's van Banks (2009) en het kritische en liberale multiculturalisme perspectief. Bovendien wordt er bekeken waar deze verschillende benaderingen elkaar overlappen. Er is gekozen voor deze drie benaderingen, omdat elke benadering een ander perspectief op diversiteit heeft. Daar komt bij dat de multidimensionale bril/multidimensionaal perspectief, dat een onderdeel van de verschillende brillen is, een veel gebruikt concept is (Bolhuis, 2003; Crul, Uslu & Lelie, 2016; Marsh & Craven, 2006). Bovendien is Banks een veel gebruikt theoreticus op het gebied van diversiteit (Banks, 1993, 2009; Banks & Banks, 2004; Fullinwider, 2001). Het kritische en liberale multiculturele perspectief vormen een mooie aanvulling op de verschillende brillen en de multiculturele educatie paradigma's, omdat dit ingaat op hoe er om wordt gegaan met ongelijkheden en machtsverschillen die door diversiteit ontstaan (May & Sleeter, 2010, Nylund, 2006). Daarmee poogt dit theoretisch kader een meerzijdige blik weer te geven op hoe tegen diversiteit aangekeken kan worden. Ten slotte worden relevante expertisegebieden besproken die het meest van belang werden geacht voor leerkrachten in een diverse context. Hierbij wordt vooral gefocust op wat van belang is bij het lesgeven in een diverse context.

Boundary Objecten en Boundary Activiteiten

Wat mogelijk een rol speelt binnen een cross-professionele samenwerking als het gaat om verandering zijn de boundary objecten en boundary activiteiten. Bij een cross-professionele samenwerking werken mensen uit verschillende werelden, ook wel activiteitssystemen, samen. Een doel van de cross-professionele samenwerking die in dit onderzoek centraal staat is, zoals eerder genoemd, de kloof tussen de twee werelden: de onderwijswetenschap en de onderwijspraktijk te overbruggen. Om dit te kunnen bereiken is het van belang dat de deelnemers van de cross-professionele samenwerking kunnen schakelen tussen verschillende activiteitssystemen: de wetenschap (wetenschappelijk

onderwijsonderzoek) en de onderwijspraktijk (de school). Zo kan er een goede samenwerking ontstaan, uitwisseling plaatsvinden en geleerd worden. Dit proces waarbij de deelnemers wisselen tussen verschillende activiteitssystemen wordt ook wel ‘boundary crossing’ genoemd (Engeström, 2001). De deelnemers van de crossprofessionele samenwerking worden ook wel ‘boundary crossers’ genoemd, omdat zij een rol spelen in de interactie tussen de activiteitssystemen.

‘Boundary crossing’ kan mogelijk gemaakt worden door boundary objecten en boundary activiteiten. Bij een boundary object wordt er eigenaarschap ervaren vanuit alle boundary crossers, heeft het betekenis in elk van de betrokken activiteitssystemen en brengt het een dialoog te weeg tussen de boundary crossers (Akkerman & Bakker, 2011; Snoek, Bekebrede, Hanna, Creton & Edzes, 2017). Boundary objecten kunnen concrete objecten zijn zoals een handeling of een beoordelingsformulier, maar het kan bijvoorbeeld ook een onderzoek zijn (Snoek et al., 2017). Boundary activiteiten zijn activiteiten die boundary crossing mogelijk maken, zoals bijeenkomsten of het kijken naar beeldmateriaal.

In dit onderzoek wordt er gekeken welke boundary objecten en boundary activiteiten in perceptie van de deelnemers hebben bijgedragen aan de veranderingen van de visies van de deelnemers op het gebied van diversiteit en op het lesgeven in een diverse context (mits er veranderingen in de visies hebben plaatsgevonden). Dit zal inzicht verschaffen in *hoe* de cross-professionele samenwerking de visies beïnvloedt. Daarvoor zou er eerst gekeken moeten worden *in hoeverre* de cross-professionele samenwerking de visies beïnvloedt. Om meer achtergrond kennis te verkrijgen in hoe men tegen diversiteit kan aankijken, worden hieronder drie verschillende invalshoeken op diversiteit besproken.

Visies op Diversiteit en Verschillende ‘Brillen’

In verschillende onderzoeken wordt het begrip ‘diversiteit’ op andere manieren uitgewerkt. Denessen, Driessen en Bakker (2010) definiëren diversiteit bijvoorbeeld als in hoeverre leerlingen verschillen binnen een school of klas op het gebied van één of meer individuele karakteristieken (zoals leeftijd, sekse, vermogen) of op het gebied van achtergrondkenmerken van familie (zoals sociaaleconomische status en etnische, culturele, taalkundige of religieuze achtergrond). New en Merry (2014) daarentegen stellen dat diversiteit in een educatieve context refereert naar een gemengde schoolomgeving op het gebied van etniciteit, vermogen en sociale klasse. Vertovec (2007) pleit voor een bredere kijk op diversiteit. Volgens hem zijn niet alleen de etnische kenmerken van belang als men spreekt over diversiteit, maar ook andere persoons- en groepskenmerken. Om de combinatie van deze

verschillen aan te duiden, gebruikt hij de term ‘superdiversiteit’. Superdiversiteit verwijst dus naar een combinatie van verschillen op verschillende aspecten, zoals leeftijd, sekse, vermogen, etniciteit, gender, religie, taal, cultuur, sociale klasse, sociaal-emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en thuissituatie (Crul, Uslu & Lelie, 2016; Vertovec, 2007).

Echter, het is niet vanzelfsprekend dat iedereen deze brede visie op diversiteit hanteert. Mensen kunnen als het ware door verschillende ‘brillen’ kijken. Zo noemen Crul, Uslu en Lelie (2016) de ‘etnische bril’. Mensen die vooral door een etnische bril kijken, hebben het bijvoorbeeld over ‘allochtone’ kinderen of een ‘zwarte’ school. Hierbij kijkt men niet naar de specifieke combinatie van kenmerken van de kinderen en hun ouders. Crul, Uslu en Lelie pleiten daarom voor het afzetten van de etnische bril en het opzetten van de multidimensionale of superdiverse bril. Als mensen door een multidimensionale bril kijken, nemen ze zowel individuele leerlingkenmerken als achtergrondkenmerken in samenhang met elkaar mee.

Een andere kijk waarbij, net als bij de etnische bril, niet naar meerdere verschillen wordt gekeken is de ‘cognitieve bril’. Een leerkracht met een cognitieve bril zal alleen differentiëren op basis van de cognitieve vaardigheden van de leerlingen. Hierbij zal de leerkracht naar de voorkennis van de leerlingen kijken en alleen op basis van die voorkennis differentiëren (Tomlinson, 1999).

Volgens Severiens (2014) is het van belang dat bij het differentiëren in superdiverse klassen niet alleen wordt gekeken naar de voorkennis van de leerlingen, maar dat er ook ingegaan wordt op processen van ongelijkheid en machtsverschillen, omdat er sprake is van verschillen in prestaties en er mogelijk ook sprake is van ongelijkheid. Dit houdt in dat een leerkracht in een superdiverse klas rekening moet houden met het sociale systeem waarin het kind zich bevindt (Cohen & Lotan, 2004, aangehaald in Severiens, 2014). Het uitgangspunt van Severiens voor gedifferentieerde instructie zijn de superdiverse achtergronden van de leerlingen. Deze achtergronden hebben invloed op het sociale systeem en op de individuele factoren (voorkennis, interesse en leerprofiel), wat de vertrekpunten zijn voor differentiatie. Aangezien Severiens uitgaat van een brede kijk op diversiteit, kan gesteld worden dat ze uitgaat van een multidimensionale bril.

Kortom, er kan geconcludeerd worden dat mensen door verschillende soorten brillen naar leerlingen/anderen kunnen kijken. Mensen kunnen door een eendimensionale bril kijken, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen mensen op basis van één verschil. Voorbeelden hiervan zijn de etnische bril (Crul, Uslu & Lelie, 2016) en de cognitieve bril (Tomlinson,

1999). Daarnaast kunnen mensen door een multidimensionale bril kijken waarbij men kijkt naar meerdere verschillen: individuele (leerling)kenmerken, achtergrondkenmerken en sociale systemen (Severiens, 2014). Crul, Uslu en Leli (2016) pleiten voor het opzetten van een multidimensionale bril. Het door een eendimensionale of multidimensionale bril kijken is een benadering van hoe mensen tegen verschillen op het gebied van diversiteit aankijken.

Multiculturele Educatie Paradigma's

Een andere manier waarop onderscheid gemaakt kan worden tussen hoe mensen tegen verschillen op het gebied van diversiteit aankijken zijn de acht multiculturele educatie paradigma's van Banks (2009). Deze paradigma's zijn reacties op de protesten vanuit bepaalde etnische groepen, die ontstaan zijn door uitsluiting en ongelijkheid op verschillende aspecten van diversiteit: op sociaal, economisch en/of politiek gebied in de samenleving. Als er sprake is van een bepaald paradigma kijkt men op een bepaalde manier naar diversiteit en gaat men op een bepaalde manier hiermee om.

Bij vier van de acht paradigma's ('ethnic additive', 'self-concept development', 'cultural deprivation' en 'language paradigm') wordt uitgegaan van de ongelijkheid tussen verschillende groepen en het doel is dat deze ongelijkheid weggenomen wordt. Bij 'ethnic additive' ('etnische toevoeging') gaat men ervan uit dat de ongelijkheden kunnen worden weggenomen door simpelweg les te geven over etnische helden en door verschillende etnische feestdagen te vieren. Bij 'self-concept development' ('zelfconcept ontwikkeling') is het uitgangspunt dat bepaalde etnische groepen worden gediscrimineerd en daardoor hebben zij een negatief zelfconcept en groepsbeeld. Men streeft naar het verhogen van de zelfconcepten en groepstrots door speciaal aandacht te besteden aan hoe etnische minderheden hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van het land. Bij 'cultural deprivation' ('culturele ontbering') is het uitgangspunt dat leerlingen die uit gezinnen komen met lage inkomsten slecht presteren door familie desorganisatie, armoede, intellectuele en culturele tekorten. Het doel is om hun cognitieve en intellectuele tekorten te compenseren door culturele en andere ervaringen aan te bieden. Bij de 'language paradigm' ('taal paradigma') wordt van verschillen tussen taal of dialect uitgegaan. Het idee hierbij is dat immigranten tegen leerproblemen aanlopen, omdat er verschillen zijn tussen hun moedertaal en de taal die gebruikt wordt op school. Als dit probleem wordt opgelost, zullen immigranten ook academisch succes behalen.

Bij de overige vier paradigma's worden andere uitgangspunten gebruikt. Het paradigma 'cultural difference' ('cultureel verschil') gaat er van uit dat verschillen tussen

groepen positief zijn. Dit paradigma gaat er van uit dat etnische groepen sterke, rijke en diverse culturen hebben. Echter, de school sluit niet aan bij deze culturen en zouden dit wel moeten doen. Bij het paradigma ‘cultural ecology’ (‘culturele ecologie’) wordt onderscheid tussen vrijwillige en niet-vrijwillige immigranten gemaakt. Men denkt hierbij dat de groep niet-vrijwillige immigranten een negatieve houding hebben tegenover de heersende cultuur. Het doel is om deze negatieve houding te veranderen. Als diversiteit in het onderwijs benaderd wordt vanuit het paradigma ‘protective desidentification’ (‘beschermende desidentificatie’) dan wordt er van uitgegaan dat wanneer individuen voelen aan een groepsstereotype te moeten voldoen of aan de hand daarvan te worden veroordeeld, het bedreigend wordt voor hun gevoel van eigenwaarde. Vandaar dat het doel is om de stereotypen te verkleinen. Bij het paradigma ‘structural’ (‘structureel’) wordt er van uitgegaan dat scholen beperkt zijn in de rol die zij kunnen spelen om racisme en discriminatie weg te werken en gelijkheid voor kinderen uit lage inkomensgroepen en etnisch culturele minderheidsgroepen te bevorderen. Hiervoor zijn politieke en culturele veranderingen nodig. Scholen hebben hier het doel om leerlingen de structurele factoren van de politieke economie leren te begrijpen en om hun inzet te ontwikkelen om radicale sociale en economische verandering te weeg te brengen.

Bovenstaande acht multiculturele educatie paradigma’s geven een beeld van welke uitgangspunten men kan hebben als het gaat om diversiteit in het onderwijs. Banks (2009) stelt dat deze paradigma’s slechts één bepaalde factor als verklaring gebruiken waarom er verschillen zijn op schoolprestaties tussen leerlingen van diverse etnische en sociale achtergronden. Echter, uit onderzoek blijkt dat ongelijkheid in het onderwijs te complex is om op te lossen op basis van een verandering van één bepaalde factor (Banks & Banks, 2004; De Haan & Elbers, 2004). Vandaar dat Banks pleit voor een holistisch paradigma die de school als een onderling verbonden geheel ziet: het ‘multi-factor’ paradigma. Dit paradigma vertrekt vanuit het idee dat de school moet helpen om leerlingen kennis, vaardigheden en houdingen te laten ontwikkelen om effectief te kunnen functioneren binnen de cultuur van hun gemeenschap, in de nationale cultuur en met en tussen andere etnische culturen.

De negen multiculturele educatie paradigma’s van Banks (2009) vallen samen met de multidimensionale bril of de verschillende enkele brillen (Crul, Uslu & Leli, 2016; Severiens, 2014). Zo valt de multidimensionale bril samen met het ‘multi-factor’ paradigma, omdat het ‘multi-factor’ paradigma er van uit gaat dat niet een enkele dimensie (zoals etniciteit of sociale afkomst) een verklaring is voor verschillen op schoolprestaties tussen leerlingen, maar dat men het als geheel moet zien. Zo wordt ook bij de multidimensionale bril niet uitgegaan

van slechts één dimensie, maar een combinatie van individuele kenmerken van leerlingen en achtergrondkenmerken. De eendimensionale etnische bril valt samen met de ‘ethnic additive’, ‘self-concept development’, ‘cultural difference’ en/of ‘structural’ paradigma’s, omdat bij deze paradigma’s er van uit wordt gegaan dat verschillen tussen mensen ontstaan op basis van etniciteit. De overige vier paradigma’s van Banks (‘cultural deprivation’, ‘language’, ‘cultural ecology’ en ‘protective disidentification’) gaan ook uit van één bepaalde factor. Hier zijn andere eendimensionale brillen op te passen. Zo past bij het ‘language’ paradigma een eendimensionale bril waarbij men alleen kijkt naar het taalniveau van de leerlingen en op basis daarvan verschillen tussen leerlingen verklaart.

Het Liberale Multiculturalisme Perspectief en het Kritische Multiculturalisme Perspectief

May en Sleeter (2010) beschrijven een benadering die gaat over hoe men aankijkt tegen multicultureel onderwijs en hoe dit wordt vormgegeven. Toen er naar manieren werd gezocht hoe men om zou kunnen gaan met veel culturele verschillen, kwam het multiculturele onderwijs op. May en Sleeter onderscheiden twee perspectieven: het liberale multiculturalisme perspectief en het kritische multiculturalisme perspectief.

Het liberale multiculturalisme perspectief gaat uit van een formele benadering van gelijke kansen. De focus ligt op het beter met elkaar kunnen omgaan. Dit wordt getracht te bereiken via erkenning en respect voor etnische, culturele en/of talige verschillen en diversiteit. Als mensen met verschillende culturele achtergronden niet goed met elkaar om kunnen gaan, wordt dit als misverstand gezien tussen verschillende culturen en niet als een gevolg van onrechtvaardige machtsrelaties. Cultuur wordt gezien als een onveranderlijk kenmerk van individuen waarover theorieën bestaan die men tot zich kan nemen als zijnde vaststaande kennis. Vandaar dat bij het onderwijs volgens het liberale multiculturalisme perspectief lesgegeven wordt over de zichtbare culturele verschillen. Als gevolg van het gebruik maken van de bevestigde discoursen over ‘cultuur’ en culturele erkenning, krijgen zaken als uitsluiting, discriminatie, ongelijke machtsrelaties en racisme geen aandacht. Dit is volgens May en Sleeter (2010) het zwakke van het liberale multiculturalisme perspectief.

Waar het liberale multiculturalisme perspectief niet ingaat op ongelijke machtsrelaties en racisme, ligt de focus bij het kritische multiculturalisme perspectief hier wel op. Dit perspectief gaat uit van een holistische benadering van gelijke kansen. Structurele analyses van ongelijke machtsrelaties, het analyseren van de rol van ongelijkheden inclusief (maar niet noodzakelijk beperkt tot) racisme staan centraal bij het kritische perspectief. Echter, er is weinig aandacht besteed aan hoe dit perspectief kan worden toegepast in de onderwijspraktijk

(May & Sleeter, 2010). Dit is een reden waarom mensen meer moeite hebben met het kritische multiculturalisme dan met het liberale multiculturalisme. Een andere reden is dat sommige scholen vinden dat het kritische multiculturalisme perspectief een ontwrichtend effect kan hebben en dat ze daarom dit perspectief mijden. Bovendien is volgens Barry (2000) het liberale multiculturalisme perspectief meer een mainstream ideologie dan het kritische multiculturalisme perspectief. Aangezien mensen meer moeite hebben met het kritische multiculturalisme perspectief dan met het liberale multiculturalisme perspectief (May & Sleeter, 2010), zou dit ook naar voren kunnen komen in dit onderzoek door opmerkingen van de deelnemers die eerder kenmerken vertonen van het liberale multiculturalisme perspectief dan van het kritische multiculturalisme perspectief.

Het liberale multiculturalisme perspectief komt overeen met de eerste zeven paradigma's van Banks (2009), omdat er bij deze paradigma's geen aandacht wordt geschonken aan de ongelijke machtsrelaties en racisme, maar er wordt gefocust op oplossingen die er voor zorgen dat mensen beter met elkaar om kunnen gaan. Bovendien kunnen hier verschillende enkele brillen aan gekoppeld worden, zoals hiervoor is besproken. Het kritische multiculturalisme perspectief komt naar voren in het structurele paradigma van Banks, omdat dit paradigma ingaat op ongelijke machtsrelaties en racisme. Hierbij staat centraal dat men leert om structurele factoren van de politieke economie te begrijpen en om inzet te ontwikkelen om radicale, sociale en economische veranderingen te weeg te brengen. Iemand met een multidimensionale bril kan vanuit het liberale multidimensionale perspectief kijken of vanuit het kritische multiculturalisme perspectief, omdat er niet wordt genoemd of iemand met een multidimensionale bril ook rekening houdt met waarom verschillende (machts)relaties op een bepaalde manier zijn.

Het Begrip 'Diversiteit' in de Praktijk

In dit onderzoek wordt gekeken of en hoe de drie besproken benaderingen (verschillende brillen; paradigma's van Banks; liberale en kritische multiculturalisme perspectieven) terugkomen in de visies op diversiteit die de onderzoekers en onderwijsprofessionals formuleren. Onderzoeken die gaan over hoe onderwijsprofessionals aankijken tegen diversiteit, gaan voornamelijk over leerkrachten in opleiding (Causey, Thomas & Armento, 2000; Gay, 2010). Zo constateert Gay (2010) dat leerkrachten in opleiding niet diep genoeg nadenken over hun houding en overtuigingen over etnische, culturele en raciale diversiteit. Sommigen weigeren zelfs met opzet om hierover na te denken. Volgens haar zouden leerkrachten zich moeten beseffen dat culturele diversiteit niet kan

worden opgelost voordat ze zelf geconfronteerd hiermee worden en hun eigen karakteristieken begrijpen.

Zoals eerder genoemd, kunnen leerkrachten handelingsverlegenheid ervaren rondom diversiteit en daardoor gevoelige thema's rondom diversiteit niet ter sprake durven brengen (Kleijwegt, 2016). Leerkrachten kunnen diversiteit dus zien als een lastig onderwerp en dit zou ook terug kunnen komen in de visies op diversiteit van de deelnemers van dit onderzoek. Naast dat er wordt gekeken naar de visies op diversiteit en de eventuele veranderingen hierin door de cross-professionele samenwerking, wordt er ook gekeken naar wat de visies van de deelnemers zijn op het lesgeven in een diverse context.

Lesgeven in een Diverse Context

Uit een literatuurstudie van Severiens, Wolff en Van Herpen (2014) komen vijf relevante expertisegebieden naar voren die het meest van belang werden geacht voor leerkrachten in een diverse context: 'language development' (taalontwikkeling), 'didactics' (didactiek), 'parent involvement' (relatie met ouders), 'social interaction and identity' (sociale interacties en identiteit) en 'schools and community' (de school in de wijk). In het kader van lesgeven in een diverse context, zijn voornamelijk (onderdelen van) de eerste drie expertisegebieden van belang. De andere twee expertisegebieden ('social interaction and identity' en 'schools and community') gaan niet specifiek in op het lesgeven. Hieronder staan (onderdelen van) de drie expertisegebieden beschreven die van belang zijn voor het lesgeven in een diverse context.

'Language development' (taalontwikkeling). Leerkrachten in een diverse context krijgen te maken met kinderen die een andere moedertaal spreken. Als leerkracht moet je er rekening mee houden dat deze kinderen moeite kunnen hebben met het begrijpen van de instructietaal. Volgens Elbers (2010) zijn hier verschillende oorzaken voor. Ten eerste wordt er op school vaak een ander cultuurframe gehanteerd, waardoor het kind wellicht niet over de achtergrondkennis beschikt waarvan de school uitgaat. Bovendien kunnen de kinderen moeite hebben met het verschil tussen de instructietaal en alledaags taalgebruik. Ten slotte kunnen de regels van hoe je met elkaar omgaat en welke regels van toepassing zijn voor bepaalde lessen het moeilijk maken. Als de frames van de leerkracht en het kind te verschillend zijn, kunnen er communicatieproblemen optreden. Leerkrachten in een diverse context zouden dus rekening moeten houden met de verschillende 'frames' die ze zelf en de kinderen met een andere moedertaal hanteren.

'Didactics' (didactiek). Gay (2009, aangehaald in Severiens, Wolff & Van Herpen, 2014) beschrijft vier algemene didactische principes waar leerkrachten rekening mee zouden moeten houden. Twee didactische principes hiervan gaan specifiek in op het lesgeven in een diverse context. Ten eerste is dit het principe variatie en differentiatie. Als een leerkracht varieert en differentieert, is het mogelijk om meer leermomenten te creëren voor verschillende groepen in de klas. Severiens (2014) beschrijft een model voor gedifferentieerde instructie in een superdiverse klas. Volgens haar zou de leerkracht als uitgangspunt voor differentiatie de superdiverse achtergronden van de leerlingen moeten nemen. Deze achtergronden hebben invloed op het sociale systeem en individuele factoren, wat de vertrekpunten vormen voor differentiatie. Of en op welk(e) vlak(ken) gedifferentieerd de leerkracht differentieert, is afhankelijk van de behoefte van de leerlingen en de leerkracht die inschat of de differentiatie zal leiden tot een beter begrip.

Het tweede didactische principe dat ingaat op het lesgeven in een diverse context is dat leerkrachten de culturele grens oversteken en een link leggen tussen wat kinderen al weten en begrijpen en de academische taal die gebruikt wordt in de klas (Gay, 2009, aangehaald in Severiens, Wolff & Van Herpen, 2014). Nieuwe kennis is namelijk makkelijker te onthouden als dit voortbouwt op bestaande kennis. De bestaande kennis die aanwezig is bij de kinderen kan verschillen per kind. Leerkrachten in een diverse context zouden dus moeten weten welke voorkennis bij de kinderen aanwezig is en leerkrachten zouden hierop in moeten spelen bij het aanbieden van nieuwe kennis.

'Parent involvement' (relatie met ouders). Bij het lesgeven in een diverse context is het ook van belang dat leerkrachten een goede relatie hebben met ouders. Als leerkrachten persoonlijk worden aangesproken door de leerkracht, zullen ze meer deelnemen aan activiteiten en betrokken worden bij de school (Severiens, Wolff & Van Herpen, 2014).

Kortom, leerkrachten in een diverse context zouden bij het lesgeven: rekening moeten houden met de verschillende 'frames' die ze zelf en de kinderen met een andere moedertaal hanteren ('language development' expertise); moeten variëren en differentiëren en aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen ('didactic' expertise); een goede relatie met ouders hebben ('parent involvement' expertise) (Severiens, Wolff en Van Herpen, 2014). In dit onderzoek wordt er gekeken welke expertisegebieden naar voren komen bij de visies van de deelnemers op het lesgeven in een diverse context en de eventuele veranderingen hierin door de cross-professionele samenwerking.

Specifieke Focus van dit Onderzoek

Zoals eerder genoemd, zal dit onderzoek kijken naar in hoeverre en hoe de cross-professionele samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals uit het basisonderwijs op het gebied van diversiteit hun visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context beïnvloedt. Het onderzoek is in twee delen opgesplitst. Eerst wordt er gekeken naar welke veranderingen de deelnemers van de cross-professionele samenwerking rapporteren in het denken over diversiteit en het lesgeven in een diverse context. Vervolgens wordt er gekeken hoe de deelnemers deze veranderingen verklaren en specifiek welke boundary objecten en boundary activiteiten hierbij een rol hebben gespeeld. Kortom, om antwoord te geven op de hoofdvraag: *'In hoeverre en hoe beïnvloedt de cross-professionele samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals uit het basisonderwijs op het gebied van diversiteit hun visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context?'* zal er eerst antwoord gegeven worden op de eerste deelvraag: *'Welke veranderingen in het denken over diversiteit en het lesgeven van leerkrachten in een diverse context rapporteren onderzoekers en onderwijsprofessionals die deelgenomen hebben aan de cross-professionele samenwerking?'* en vervolgens antwoord gegeven worden op de tweede deelvraag: *'Hoe verklaren zij deze veranderingen? Welke specifieke boundary objecten en boundary activiteiten hebben hierbij een rol gespeeld?'*

Methodie

Onderzoeksdesign

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de veranderingen van de visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context van de onderzoekers en onderwijsprofessionals die hebben deelgenomen aan de cross-professionele samenwerking en welke boundary activiteiten en boundary objecten daaraan hebben bijgedragen gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Om achter de visies, veranderingen van deze visies gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking en de rol die de cross-professionele samenwerking hierin speelt te komen, is er voor kwalitatief onderzoek met semigestructureerde interviews gekozen. De methode die gebruikt is voor dit onderzoek is een case study, omdat het gaat om een diepgaande verkenning van een specifieke activiteit (namelijk het vormen van een visie rondom diversiteit in de context van de cross-professionele samenwerking) en dit wordt gebaseerd op uitgebreide dataverzameling (Cresswell, 2014). Bovendien is het doel van dit onderzoek om iets te zeggen over de cross-professionele samenwerking die in dit onderzoek centraal staat. De inzichten hierover zullen niet (direct) te generaliseren zijn naar andere cases, maar ze zullen wellicht waardevol zijn voor andere vergelijkbare contexten (Baarda et al., 2013). Zo kan dit onderzoek bijvoorbeeld mogelijk inzicht geven in welke aspecten van een cross-professionele samenwerking bevorderend kunnen werken voor veranderingen in visies rondom diversiteit.

Deelnemers

Bij dit onderzoek zijn drie groepen deelnemers te onderscheiden: de onderzoekscoördinatoren van de besturen (OCB), de onderzoekers van de kennisinstituten (OK) en de coördinatoren van de leerteams (CL). Drie OCB's, vijf OK's en twaalf CL's vormen samen de cross-professionele samenwerking die een paar keer per jaar samenkomt. Een OCB heeft als taak om de scholen van zijn/haar schoolbestuur en de drie kennisinstituten met elkaar te verbinden. Daarnaast maken de OCB's deel uit van de groep die de bijeenkomsten van de cross-professionele samenwerking (onderzoeksteam bijeenkomsten) voorbereidt.

Een CL is iemand die op een school werkt als bijvoorbeeld leerkracht of (adjunct)directeur. Op de school van een CL is een leerteam aanwezig waarvan CL de coördinator is. Het leerteam bestaat uit meerdere collega's van de CL en zij doen onderzoek rondom het thema diversiteit. De onderwerpen van de verschillende leerteams lopen uiteen:

van ouderbetrokkenheid in een diverse context tot het rekening houden met verschillen tussen leerlingen binnen onderzoekend en ontwerpnd leren. Een CL gaat als vertegenwoordiger van het leerteam en daarmee van de betreffende school naar de onderzoeksteam bijeenkomsten. Bepaalde onderwerpen die besproken worden tijdens de bijeenkomsten kunnen zij meenemen en bespreken binnen hun leerteams en andersom kunnen zij besproken onderwerpen binnen leerteam bijeenkomsten meenemen naar de onderzoeksteam bijeenkomsten.

Een OK is een onderzoeker die vanuit de Hogeschool van Amsterdam, het Kohnstamm Instituut of de Universiteit van Amsterdam betrokken is bij de cross-professionele samenwerking. Een OK is dus een vertegenwoordiger van zijn/haar kennisinstituut. Een OK is betrokken bij één of meerdere leerteams. De rol van een OK binnen het leerteam is o.a. meedenken en helpen met het onderzoek.

Aangezien de OCB's, CL's en OK's de cross-professionele samenwerking vormen en dit onderzoek wil achterhalen wat de visies van deze personen zijn en in hoeverre en hoe de cross-professionele samenwerking hieraan bijdraagt, is er gekozen om een deel van deze personen als deelnemers van dit onderzoek te nemen. Er is dus gekozen voor een doelgerichte sample (Cresswell, 2014). Volgens Creswell is het gebruikelijk om een paar individuen te nemen in een onderzoek. Te veel deelnemers worden volgens hem onhandelbaar en kunnen leiden tot oppervlakkige perspectieven. Om een goed beeld te krijgen van de visies van de OCB's, CL's en OK's en hoe de cross-professionele samenwerking hierin een rol speelt, is er gekozen om alle drie de OCB's, alle vijf de OK's en vijf van de twaalf CL's als deelnemers te nemen voor dit onderzoek. Naast de inhoudelijke overweging voor het aantal deelnemers speelt voor de CL's ook de werkdruk en ander lopend onderzoek mee. Vijf van de twaalf CL's zijn gericht geselecteerd (Baarda et al., 2013) door te kijken bij welke schoolbesturen de scholen van de leerteams zijn aangesloten. In totaal zijn er dus dertien deelnemers aan dit onderzoek. De deelnemers kregen geen beloning.

Materialen

Bij de dertien deelnemers zijn data verzameld aan de hand van semigestructureerde interviews en vragenlijsten. Tijdens het afnemen van de interviews gebruikte de onderzoeker een interviewleidraad waarin de belangrijkste concepten om antwoord te kunnen geven op de deelvragen en hoofdvraag zijn opgenomen (zie bijlage 2 voor de interviewleidraad). Na een korte introductie werden er eerst een paar algemene vragen gesteld naar de achtergrond van de deelnemer, zoals wat zijn/haar rol is binnen de cross-professionele samenwerking en bij welke onderzoeksteam bijeenkomsten hij/zij aanwezig is geweest. Hierna volgden vragen

over verschillende onderwerpen: ‘visie op diversiteit in het onderwijs’, ‘perspectief op het leerkrachthandelen in een diverse context’ en ‘toekomst’.

Om antwoord te kunnen geven op welke veranderingen in het denken over diversiteit de deelnemers rapporteerden, is er eerst gevraagd naar wat hun visie op diversiteit op het moment van afname was (het moment van afname was aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking) en wat ze verstaan onder diversiteit in het onderwijs. Om te weten te komen of hun visies op diversiteit zijn veranderd gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking, werd tijdens het interview teruggesproken naar het begin van de cross-professionele samenwerking. De deelnemers hadden bij de start van de cross-professionele samenwerking een vragenlijst ingevuld waarbij ze onder andere hebben opgeschreven wat ze verstaan onder diversiteit. De onderzoeker ging tijdens het interview samen met de deelnemer kijken of wat de deelnemer had opgeschreven over wat hij/zij onder diversiteit verstaat, overeen kwam met wat de deelnemer op dat moment had verteld over wat zijn/haar visie op diversiteit is. In de vragenlijst zijn suggesties voor vervolgvragen opgenomen voor de onderzoeker, waaronder: ‘Begrijp ik goed dat [...] een nieuw inzicht is?’, ‘Klopt het dat ik nu meer dit of dat aspect terug hoor? Zo ja, hoe komt dat?’ en ‘Wat heeft bijgedragen aan een verandering van wat u onder diversiteit verstaat?’ Deelnemers zouden hierbij verschillende boundary objecten of boundary activiteiten van de cross-professionele samenwerking kunnen noemen.

Om inzicht te verkrijgen in welke veranderingen in de visies over het lesgeven van leerkrachten in een diverse context de deelnemers rapporteerden, werd er eerst gevraagd naar wat van belang is volgens de deelnemer als het gaat om leerkrachthandelen en diversiteit. Vervolgens werd er, net zoals bij de vragen over de visie op diversiteit in het algemeen, teruggesproken naar de vragenlijst die de deelnemer aan het begin van de cross-professionele samenwerking had ingevuld. Hierbij werd er gekeken naar de vragen ‘Wat verstaat u onder diversiteit in en om de klas?’ en ‘Waar zitten volgens u de knelpunten en/of uitdagingen voor leerkrachten rondom diversiteit?’. De onderzoeker ging, net als bij het bespreken van de visie op diversiteit van de deelnemer, samen met de deelnemer kijken wat er overeen kwam en of er eventueel veranderingen op het gebied van zijn/haar visie op het lesgeven in een diverse context waren gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking.

Bij zowel de vragen over de visie op diversiteit als bij de vragen over de visie op het lesgeven in een diverse context, vroeg de onderzoeker hoe de deelnemer tot deze visie is gekomen. Ook als de deelnemer van visie veranderd was gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking, vroeg de onderzoeker wat aan deze verandering heeft

bijgedragen. Na het afnemen van de eerste vier interviews kwam naar voren dat sommige deelnemers niet vanuit zichzelf aangaven hoe de cross-professionele samenwerking heeft bijgedragen aan veranderingen rondom hun visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context. Aangezien dit een belangrijk onderdeel is van dit onderzoek, is bij de andere interviews de vraag ‘Hoe draagt de Werkplaats Diversiteit bij aan uw visie op diversiteit in het onderwijs/uw perspectief op het leerkrachthandelen in een diverse context?’ toegevoegd.

Aan het einde van het interview werden er vragen over de toekomst gesteld. Hieronder vielen vragen wat de behoeften van de deelnemer zijn in het verder ontwikkelen van zijn/haar visie op diversiteit en het leerkrachthandelen in een diverse context. Daarnaast werd er gevraagd waar de cross-professionele samenwerking stond in het vormen van een gezamenlijke visie.

Naast interviews werd er gebruik gemaakt van vragenlijsten. Deze vragenlijsten werden ook afgenomen voor andere doeleinden. Bij de start van de cross-professionele samenwerking hebben de deelnemers een vragenlijst ingevuld waarin de volgende vragen werden gesteld die relevant zijn voor dit onderzoek: ‘Wat verstaat u in het algemeen onder diversiteit?’; ‘Wat verstaat u onder diversiteit in en om de klas?’ en ‘Waar zitten volgens u de knelpunten en/of uitdagingen voor leerkrachten rondom diversiteit?’. Bij de laatste bijeenkomst van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking werd er nog een vragenlijst afgenomen met als doel om de ontwikkeling van de deelnemers in kaart te brengen. De volgende vragen uit de vragenlijst zijn gebruikt in dit onderzoek: ‘In welke mate was er volgens jou in de afgelopen fase sprake van nieuwe inzichten rondom diversiteit bij jezelf?’; ‘Waar leid je uit af dat er wel of geen nieuwe inzichten rondom diversiteit zijn?’; ‘Kan je kort omschrijven welke nieuwe inzichten dat zijn?’; ‘Welke activiteiten (of activiteit) hebben volgens jou bijgedragen aan deze nieuwe inzichten rondom diversiteit?’; ‘Welke instrumenten (of instrument) hebben volgens jou geleid tot deze nieuwe inzichten rondom diversiteit?’. CL3 heeft deze tweede vragenlijst niet ingevuld, omdat CL3 niet aanwezig was tijdens deze bijeenkomst en vanaf dat moment niet meer deelnam aan de cross-professionele samenwerking. Aangezien de resultaten voor het grootste gedeelte uit de interviews zijn gehaald, heeft het missen van de vragenlijst van CL3 nauwelijks invloed op de resultaten.

Procedure

De vragenlijsten werden tijdens de onderzoeksteam bijeenkomsten afgenomen op 5 september 2016 en 3 juli 2017. De deelnemers hadden ook de mogelijkheid om de vragenlijst van te voren in te vullen of later digitaal in te leveren. Alle deelnemers werden geacht om

deze vragenlijst in te vullen. Zoals eerder aangegeven, werden deze vragenlijsten ook afgenomen voor andere doeleinden.

Om een afspraak te plannen voor een interview werden de deelnemers per e-mail benaderd. In de e-mail stond dat het onderzoek gaat over hoe deelnemers van de cross-professionele samenwerking tegen diversiteit aankijken en hoe de cross-professionele samenwerking daaraan heeft bijgedragen. De volledige e-mail staat in bijlage 1. Alle dertien benaderde deelnemers hadden gereageerd en met elk van deze deelnemers is een interview afgenomen op locatie naar keuze van de deelnemer.

Aan het begin van het interview werd er een korte introductie gegeven. Hierin werd verteld waar het onderzoek over ging, hoe lang het interview zou duren, dat de gegevens zo anoniem mogelijk verwerkt zouden worden en er werd toestemming gevraagd om het interview op te nemen. Vervolgens werd het interview afgenomen aan de hand van de interviewleidraad (zie bijlage 2: interviewleidraad). Het interview werd opgenomen met opnameapparatuur en tijdens het interview maakte de onderzoeker aantekeningen op papier. Een interview duurde ongeveer een uur. De interviews zijn afgenomen in de periode van 11 mei t/m 1 juni 2017.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te vergroten zijn er een aantal maatregelen genomen die door onder andere Baarda et al. (2013) en Cresswell (2014) worden aangegeven. In dit onderzoek is er sprake van triangulatie door verschillende individuen te interviewen die verschillende rollen hebben. Bovendien is er gebruik gemaakt van verschillende manieren van data verzameling, namelijk vragenlijsten en interviews. Na afloop zijn de interviews getranscribeerd.

Aan het einde van het interview konden de deelnemers aangeven of ze het fijn vonden om het transcript terug te lezen. Vijf deelnemers gaven aan dat ze het fijn vonden om het transcript terug te lezen, zodat ze konden controleren of ze daadwerkelijk bedoelden wat ze hadden gezegd. OK3 had een paar aanpassingen terug gemaaild. Dit waren kleine aanpassingen die geen invloed hadden op de kern van de visie van de deelnemer.

Docenten van de Universiteit van Amsterdam fungeerden deels als externe auditoren. Zij hebben namelijk feedback gegeven en meegedacht van het formuleren van de onderzoeksvragen, de interviewleidraad en het codeerschema.

Analyse

Voor het coderen van de data zijn de stappen die worden aangeraden door Tesch (1990, aangehaald in Creswell, 2014) en Cresswell (2007, aangehaald in Cresswell, 2014)

aangehouden, namelijk: de transcripten nauwkeurig lezen; verschillende fragmenten selecteren met relevante informatie; coderen; ordenen en reduceren van codes; en de codes groeperen onder een aantal overkoepelende thema's. Als eerste zijn de transcripten nauwkeurig gelezen met als doel om een beeld te krijgen van het geheel van de data. Vervolgens zijn er drie transcripten gekozen (van een OK, OCB en CL) en hierbij zijn verschillende fragmenten geselecteerd waarin relevante informatie stond voor dit onderzoek. Daarna zijn er codes toegekend aan deze verschillende geselecteerde fragmenten. Eerst zijn de codes gemaakt op basis van de eerder besproken begrippen in het theoretisch kader, zoals 'etnische bril' en 'multidimensionale bril'. Vervolgens zijn er nieuwe codes toegevoegd, zoals 'religieuze bril' en 'containerbegrip'. Hierna werd een lijst gemaakt van alle codewoorden en werd er gekeken naar overeenkomsten en overtollige codes. Een code was overtollig als deze niet relevant was voor het onderzoek en/of deze code het beste onder 'overig' geschaard kon worden, omdat er anders te veel codes zouden zijn wat zou leiden tot onoverzichtelijkheid. Met deze lijst aan codes werd weer naar de data gekeken of nieuwe codes optraden. Als laatste zijn de definitieve codes bepaald en deze codes zijn gegroepeerd onder een aantal overkoepelende thema's. Een thema is bijvoorbeeld 'visies op diversiteit'. Hieronder vallen verschillende codes (zoals 'verschillende brillen'), sub-codes (zoals 'eendimensionale bril') en eventueel sub-sub-codes (zoals 'cognitieve bril'). In bijlage 3 staat het codeerschema. Dit codeerschema is zowel bij het analyseren van de interviews als bij het analyseren van de vragenlijsten gebruikt.

In de interviewleidraad komen de thema's gestructureerd naar voren. Echter, tijdens het coderen bleek dat deelnemers niet binnen de codes van het betreffende thema wat ter sprake was antwoord gaven. Bij het coderen moest dus niet alleen gekeken worden welk thema ter sprake was, maar ook of er misschien andere (sub-)thema's ter sprake kwamen, zodat er op een volledige manier werd gecodeerd. Het coderen gebeurde met gebruik van atlas.ti, een computer analyse programma voor kwalitatieve data. Hiermee werden de codes en sub-codes toegekend en kon er snel een overzicht per code verkregen worden. De resultaten zijn vervolgens gepresenteerd en gerapporteerd in het hoofdstuk over de resultaten.

Resultaten

Veranderingen van de Visie op Diversiteit

Ongeveer de helft van de deelnemers geeft tijdens het interview aan dat ze nieuwe inzichten hebben opgedaan rondom hun visie op diversiteit gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Bij de vragenlijst, die aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking is ingevuld, geven bijna alle deelnemers aan dat ze nieuwe inzichten rondom diversiteit hebben opgedaan. Voordat er ingegaan wordt op wat deze veranderingen op hun visies inhouden, wordt eerst kort weergegeven wat de visies op diversiteit aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking van de deelnemers zijn. Vervolgens worden de veranderingen weergegeven en daarna wat volgens de deelnemers heeft bijgedragen aan die veranderingen.

Visie op diversiteit aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking zien alle deelnemers diversiteit als een breed begrip waar meerdere aspecten onder vallen. Zo geven alle deelnemers aan dat ze bij diversiteit niet alleen denken aan etnische verschillen, maar diversiteit breder zien dan dat. Ze denken bijvoorbeeld ook aan verschillende achtergronden, cognitieve verschillen, sociaal economische verschillen en verschillen tussen seksen. OK1 ziet diversiteit als: ‘Verschillen tussen mensen, in brede zin: cultureel, opleidingsniveau, leerstijl, belangstelling, achtergronden, etc.’.

Acht deelnemers noemen expliciet dat ze diversiteit als iets positiefs zien. Ze zien verschillen als verrijking en een mogelijkheid om van elkaar te leren. OCB3: ‘En dan zeg ik ook: zoek de verschillen en vier ze.’ Bovendien geven negen deelnemers aan dat het bij diversiteit van belang is dat je elkaars verschillen respecteert. Door elkaar te respecteren en te erkennen kunnen mensen beter met elkaar omgaan. CL5: ‘Het accepteren van verschillen en het leren omgaan met verschillen; respect.’ Echter, OK3 heeft een andere invalshoek op diversiteit. OK3 geeft namelijk aan dat er ook ongelijkheid is. Mensen geven betekenis aan verschillen, waardoor er onderscheid gemaakt wordt. ‘Er bestaat ook ongelijkheid, want ik denk dat op basis van die verschillen ook onderscheid gemaakt wordt op bepaalde manieren.’

Sommige deelnemers vertellen dat ze diversiteit een lastig onderwerp vinden. Zo geven drie deelnemers aan dat ze diversiteit een lastig te definiëren concept vinden. Vier deelnemers zeggen dat het begrip ‘diversiteit’ op een gegeven moment een containerbegrip kan worden, omdat het zo breed wordt. Men moet oppassen dat het niet een onhanteerbaar begrip wordt. Drie deelnemers vertellen dat het lastig is om te bepalen in hoeverre je moet

inspelen op de verschillen en in hoeverre je moet zoeken naar overeenkomsten. Zo vertelt OK1:

Maar de vraag is: hoe ver moet je nou inzoomen op alles wat ons onderscheidt en op al die verschillen en wanneer zeg je: nou, daar hebben we nu genoeg mee gedaan, we gaan nu op zoek naar wat bindt, wat verbindt ons eigenlijk? Wat bindt ons?

Veranderingen van de visie op diversiteit gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Bij de vragenlijst die de deelnemers aan de start van de cross-professionele samenwerking hebben ingevuld, gaven alle deelnemers aan dat, net als in de interviews, meerdere aspecten onder het begrip diversiteit vallen. Bij zes van de dertien deelnemers is in de interviews naar voren gekomen dat inhoudelijk hun visie op diversiteit veranderd is gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Uit de tweede vragenlijst, die bij de laatste bijeenkomst van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking is afgenomen, bleek dat elf van de twaalf deelnemers (CL3 heeft deze vragenlijst niet ingevuld) in geringe tot grote mate nieuwe inzichten rondom diversiteit in de afgelopen fase hebben opgedaan. Opvallend is dat slechts één deelnemer aangeeft geen nieuwe inzichten te hebben opgedaan. Daarnaast valt het op dat zes deelnemers in het interview aangeven dat ze geen nieuwe inzichten rondom diversiteit hebben opgedaan sinds het begin van de cross-professionele samenwerking en wel in de tweede vragenlijst aangeven dat ze tot nieuwe inzichten rondom diversiteit zijn gekomen. Een overzicht van de resultaten van de vragenlijst over hoeveel deelnemers in een bepaalde mate nieuwe inzichten hebben opgedaan staat in tabel 1 van bijlage 4. Hieronder staan de nieuwe inzichten die de deelnemers hebben opgedaan gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking.

Twee deelnemers (CL5 en OK2) geven in het interview aan dat ze meer bewustzijn hebben gekregen gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. CL5 is zich meer bewust geworden van dat iedereen vanuit verschillende brillen kijkt en dat mensen onbewuste vooroordelen hebben. OK2 heeft meer bewustzijn gekregen in hoe ingewikkeld diversiteit eigenlijk is:

Wat het groeiende besef is bij mij, is hoe ingewikkeld het eigenlijk is. Als je het hebt over de culturele diversiteit, om daar dan inderdaad helemaal los van alles in te staan. Iemand zei bij die Werkgroep van maandag, van: 'Ja, eigenlijk moet je met een hele open mind zonder enig oordeel een kind tegemoet treden en dan ontdekken wie dat kind is.' En wat ik in de loop van de maanden

eigenlijk waarin we hierin zitten steeds meer realiseer is: ja, maar dat is niet zo maar gedaan, want we zijn allemaal mens en wij zitten ook allemaal in een cultuur en we hebben ook allemaal onze eigen denkbeelden en om daar dan los van te staan. Ik denk dat het dan nog mooier is dat je bereikt dat je beseft, dat je een soort zelfreflectie hebt. Uhm, voordat je gewoon er maar vanuit gaat dat je dat kunt en doet, want dan heb je een gevaar, namelijk dat je zelf niet meer inziet hoe jouw beeld ook gekleurd is.

Bij de tweede vragenlijst heeft OK2 ingevuld dat OK2 niet in grote mate, maar slechts in geringe mate tot nieuwe inzichten rondom diversiteit is gekomen. OK2 schrijft in de vragenlijst dat de laatste tijd meer een afrondende fase was van de cross-professionele samenwerking en dat er werd stilgestaan bij welke doelen er zijn behaald. Dit heeft dus betrekking op een kortere tijdsperiode dan het hele eerste jaar van de cross-professionele samenwerking.

Twee deelnemers (CL3 en OK4) geven in de interviews aan dat ze tijdens het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking een bredere visie hebben ontwikkeld. Ze zijn er achter gekomen dat er nog meer onder diversiteit valt dan dat ze van te voren dachten. CL3 denkt nu bij diversiteit ook aan leeftijden en ontwikkelingsfases. OK4: 'Nu is het nog wel meer, nog breder, denk ik, ook die talenten van leerlingen erin meenemen. Dus meer denk ik een positievere insteek van die diversiteit als, ja, als iets positiefs en kijken naar de talenten van kinderen.' Bij de vragenlijst vult OK4 in dat OK4 in geringe mate tot nieuwe inzichten rondom diversiteit is gekomen. De deelnemer schrijft hierbij dat de deelnemer persoonlijk minder inzichten rondom diversiteit heeft gekregen. Wel heeft OK4 gezien hoe complex alleen differentiatie al is voor leerkrachten.

De andere twee deelnemers die tijdens de interviews aangeven dat ze tot nieuwe inzichten zijn gekomen (CL1 en OCB3), hebben zowel meer bewustzijn als een bredere visie op diversiteit ontwikkeld gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking (dit komt zowel in de interviews als in de tweede vragenlijsten naar voren). CL1 dacht bij diversiteit eerst aan cultuur, religie en etniciteit. Nu denkt deze deelnemer bij diversiteit meer aan 'verschillen in opvattingen, verschillen in meningen, verschillen in hoe je over iets denkt of over hoe je iets aan zult pakken of wat jij normaal vindt en wat jij belangrijk vindt'. CL1 is zich ook meer bewust geworden van hoe CL1 (onbewust) over diversiteit denkt en hoe dit komt. Voor OCB3 heeft het begrip 'superdiversiteit' bijgedragen aan bewustwording; OCB3 is zich meer bewust van de gelaagdheid binnen de samenleving. Daarnaast heeft OCB3 een genuanceerdere visie op diversiteit.

OK1 is de enige deelnemer die zowel bij het interview als bij de tweede vragenlijst aangeeft niet tot nieuwe inzichten rondom diversiteit te zijn gekomen. De andere zes deelnemers geven bij de tweede vragenlijst aan dat ze in geringe tot grote mate tot nieuwe inzichten rondom diversiteit zijn gekomen. Daarentegen zeggen ze in het interview dat ze niet tot nieuwe inzichten rondom hun visie op diversiteit zijn gekomen. Zo noemt CL2 dat er niks fundamenteels is veranderd aan CL2's visie gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. OCB1 vertelt: 'Voor mij is het geen verschil tussen toen en nu, maar ik merk wel bij anderen dat het meer open komt en dat het uhm, dus dat vind ik wel leuk.' OCB2 geeft een mogelijke verklaring hoe het komt dat OCB2 geen verandering in de visie op diversiteit heeft ervaren. OCB2 was namelijk voordat de cross-professionele samenwerking begon al langere tijd bezig met het thema diversiteit.

Dezelfde zes deelnemers geven wel bij de interviews aan dat de cross-professionele samenwerking tot andere toevoegingen heeft geleid. Deze toevoegingen komen overeen met wat deze deelnemers bij de tweede vragenlijsten aangeven als nieuwe inzichten rondom diversiteit. OK3 beseft zich meer dat kleine stapjes en ontwikkelingen rondom het recht doen aan diversiteit al heel mooi kan zijn. OCB1 vindt vooral de gesprekken rondom diversiteit waardevol. OK5 en OCB2 zijn tot het inzicht gekomen hoe breed het begrip diversiteit is. CL2 en CL4 hebben meer inzicht gekregen in de visies van anderen. Zo weet CL2 nu dat jonge kinderen niet bezig zijn met de etniciteit van hun klasgenoten, maar dat zij meer naar de overeenkomsten en verschillen kijken in interesse, leerstijl, etc. Deze zes deelnemers hebben dus door de cross-professionele samenwerking andere nieuwe inzichten opgedaan.

Wat heeft bijgedragen aan die veranderingen. Zoals eerder genoemd, hebben zes deelnemers in de interviews aangegeven dat hun visies op diversiteit zijn veranderd gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. De deelnemers noemen verschillende boundary activiteiten en boundary objecten van de cross-professionele samenwerking die hierbij een rol hebben gespeeld. Voor CL3 en OK4 heeft onder andere de boundary activiteit **onderzoek doen en de onderzoeksresultaten met elkaar delen** tot een breder beeld van diversiteit geleid. OK2 heeft door de boundary activiteit **georganiseerde gesprekken** meer bewustzijn gekregen van de complexiteit van het begrip diversiteit. Voor CL5 en OCB3 is **de TED-talk van Chimamanda Adichie** (een boundary object) een eyeopener geweest. CL1 noemt meerdere boundary activiteiten die een rol hebben gespeeld: **georganiseerde gesprekken, het kijken van beeldmateriaal en het lezen van literatuur.**

De deelnemers hebben in de tweede vragenlijst aangegeven welke boundary activiteiten en boundary objecten hebben bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit

bij zichzelf, bij leden van hun leerteam en bij andere actoren in de school. Bij de meerderheid van de deelnemers (N=12) hebben **de leerteam bijeenkomsten, de onderzoeksteam bijeenkomsten, het lezen van literatuur en het kijken van beeldmateriaal** bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit. In tabel 2 van bijlage 4 staat weergegeven welke deelnemers bij de vragenlijst hebben aangegeven welke boundary activiteiten hebben bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit bij hunzelf, leden van hun leerteam en/of andere actoren in de school.

Naast boundary activiteiten zijn er verschillende boundary objecten binnen de cross-professionele samenwerking die volgens de deelnemers hebben bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit bij hunzelf, leden van hun leerteam en/of andere actoren in de school. De meerderheid van de deelnemers (N=12) geeft in de tweede vragenlijst aan dat **het artikel van Sabine Severiens, het hoofdstuk van Crul, Uslu en Lelie en de TED talk van Chimamanda Adichie** hebben bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit. Het projectplan **onderzoeksaanvraag NRO en de dropbox Werkplaats** hebben bij geen enkele deelnemer geleid tot nieuwe inzichten. In tabel 3 van bijlage 4 staat weergegeven welke deelnemers bij de vragenlijst hebben aangegeven welke boundary objecten hebben bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit bij hunzelf, leden van hun leerteam en/of andere actoren in de school.

Kortom, verschillende boundary activiteiten en boundary objecten van de cross-professionele samenwerking hebben gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit. In de interviews hebben de deelnemers daarnaast verteld wat hun visie op diversiteit is en wat daaraan heeft bijgedragen. Naast boundary activiteiten en boundary objecten van de cross-professionele samenwerking, noemen veel deelnemers dat hun eigen opvoeding, hun schoolcarrière, mensen uit hun omgeving en (vorig) werk een bijdrage hebben geleverd aan hun visievorming rondom diversiteit. Dit gaat om de visievorming in het algemeen en niet specifiek de veranderingen gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking.

Veranderingen van de Visie op het Lesgeven in een Diverse Context

Twee van de dertien deelnemers geven tijdens het interview aan dat ze gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking tot nieuwe inzichten zijn gekomen rondom hun visie op het lesgeven in een diverse context. De tweede vragenlijst bevatte geen vragen rondom het lesgeven in een diverse context, dus er zijn alleen resultaten vanuit de interviews verkregen over dit onderwerp. Voordat er ingegaan wordt op wat deze

veranderingen op hun visies op het lesgeven in een diverse context inhouden, wordt eerst kort weergegeven wat de visies op lesgeven in een diverse context aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking van de deelnemers zijn. Vervolgens worden de veranderingen weergegeven en daarna wat volgens de deelnemers heeft bijgedragen aan die veranderingen.

Visie op het lesgeven in een diverse context aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Bijna alle deelnemers (twaalf van de dertien) vertellen aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking dat het van belang is dat leerkrachten die lesgeven in een diverse context differentiëren tussen kinderen. Hierbij moet volgens hen rekening gehouden worden met meerdere factoren, zoals cognitieve vaardigheden, achtergronden van de leerlingen en de sociale omgeving van de leerlingen. OK4: ‘Inspelen op verschillen tussen leerlingen wat betreft hun culturele en SES-achtergrond, maar ook wat betreft hun niveau, karakters, interesse, leervoorkeuren.’ Er worden veel elementen van het gedifferentieerde instructiemodel in een superdiverse klas van Severiens genoemd. Daarnaast vertellen enkele deelnemers dat het van belang is dat leerkrachten een link leggen tussen de voorkennis en het nieuwe aanbod, zodat de nieuwe kennis aansluit bij de leerlingen en ze de nieuwe kennis beter kunnen onthouden.

Een paar (drie) deelnemers geven aan dat een leerkracht zich zou moeten realiseren wat voor verwachtingen en eventuele stereotyperingen hij/zij van de leerlingen heeft, omdat dit invloed heeft op hoe een leerkracht lesgeeft. Leerkrachten zouden bovendien volgens vijf deelnemers met een open blik en zonder oordeel naar anderen moeten kunnen kijken. Echter, OCB2 denkt dat het niet mogelijk is, omdat men bepaalde ideeën internaliseert en het zelfs voor mensen die jaren lang bezig zijn met dit onderwerp niet mogelijk is om met een open blik te kunnen kijken. Daarnaast vertellen vijf deelnemers dat leerkrachten zouden moeten kunnen wisselen van perspectief: ze moeten kunnen in- en uitzoomen en zich kunnen verplaatsen in het perspectief van anderen.

Bij het lesgeven in een diverse context is het volgens acht deelnemers van belang dat je een goede relatie hebt met ouders, zodat ouders betrokken zijn bij de school en ook helpen bij allerlei activiteiten. Bovendien is het handig als de leerkracht een idee heeft van wat de ouders vinden en hoe zij tegen bepaalde zaken aankijken. Naast een goede relatie met ouders, vertellen vier deelnemers dat het van belang is om goede relaties met collega's te hebben, waarbij je goed naar elkaar luistert en begrip hebt voor elkaars beweegredenen. Bovendien geven twee deelnemers aan dat het van belang is dat leerkrachten een goede relatie hebben met de buurt.

Veranderingen van de visie op het lesgeven in een diverse context gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Twee deelnemers hebben gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking nieuwe inzichten opgedaan rondom het lesgeven in een diverse context. CL1 ziet het belang in dat leerkrachten met een open blik kunnen kijken. ‘Er zijn natuurlijk gewoon verschillen, maar je moet wel weten hoe je daarmee omgaat. Ik denk dat zo’n deelname aan de Werkplaats je daar gewoon meer bewust van maakt.’ OCB2 realiseert zich meer dat het van belang is dat zowel leerlingen als leerkrachten meer leren over de wijk waar hun school instaat en wat dat betekent.

De meeste andere deelnemers geven aan dat ze nieuwe inzichten hebben opgedaan, maar dit zijn niet nieuwe inzichten die specifiek over het lesgeven in een diverse context gaan. Zo heeft CL5 helderder wat diversiteit betekent en daardoor kan CL5 het begrip diversiteit beter plaatsen op de school. Deze deelnemer is tot het besef gekomen dat ze eigenlijk al veel aan diversiteit op de school doen. OK3 beseft zich dat de literatuur rondom diversiteit gekoppeld zou kunnen worden aan wat er al gedaan wordt op scholen. OK2 is tot het inzicht gekomen dat iedereen vanuit zijn eigen gekleurde bril kijkt en dat je niet weet of dit beeld klopt. Veel mensen hebben bijvoorbeeld een mening over het onderwijs, bijvoorbeeld wat het beste zou zijn. Dit betekent echter niet dat dit bewezen het beste is en daarmee of dit beeld klopt. Volgens CL3 is het een uitdaging om het met elkaar eens te zijn/worden over thema’s rondom diversiteit. OK1 geeft ook aan dat het een zoekproces is in hoeverre we mee moeten gaan met de verschillen die er zijn en in hoeverre we onze democratische waarden moeten bewaken. Andere deelnemers geven aan dat ze het als verrijkend, inspirerend en prettig ervaren om met elkaar in gesprek te gaan en informatie uit te wisselen.

Kortom, de cross-professionele samenwerking heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van nieuwe inzichten rondom het lesgeven in een diverse context voor slechts twee deelnemers. De andere deelnemers hebben geen nieuwe inzichten opgedaan op dit gebied. OCB1 ligt toe: ‘Het is niet dat de bijeenkomsten mij weinig gebracht hebben, maar het is gewoon meer dat het past bij mijn visie of zo.’ Wel geven zeven deelnemers aan dat ze binnen de cross-professionele samenwerking concreter willen worden en antwoord willen op hoe-vragen zoals: hoe geef je lesgeven in een diverse context concreet vorm? Ook zouden ze meer inzicht willen hebben in hoe je leerkrachten kunt helpen rondom diversiteit en het lesgeven in een diverse context.

Wat heeft bijgedragen aan die veranderingen. CL1 is door de boundary activiteit **onderzoeksteam bijeenkomsten** tot het nieuwe inzicht gekomen. OCB2 is onder andere door

het onderzoek dat een leerteam uitvoert rondom onderzoekend en ontwerpend leren tot het nieuwe inzicht gekomen ‘dat het heel belangrijk is voor kinderen om naast hun school veel te gaan leren en te leren over hun wijk.’ De boundary activiteit **onderzoek doen** en **onderzoeksresultaten met elkaar delen** heeft hierbij dus een rol gespeeld. Voor de nieuwe inzichten die niet specifiek over het lesgeven in een diverse context gaan, hebben vooral de boundary activiteiten **georganiseerde gesprekken, het lezen van literatuur** en **de onderzoeksteambijeenkomsten** bijgedragen aan nieuwe inzichten. De deelnemers noemen naast de boundary objecten en boundary activiteiten een aantal externe factoren die van invloed zijn geweest op hun visievorming op het lesgeven in een diverse context. Hierbij gaat het om hun visievorming in het algemeen en niet specifiek over de veranderingen van hun visie gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. Externe factoren die van invloed zijn op hun visie op het lesgeven in een diverse context zijn onder andere hun eigen opvoeding, hun schoolcarrière, mensen uit hun omgeving, (vorig) werk en hun visie op diversiteit.

Conclusie & Discussie

Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre en hoe de cross-professionele samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals op het gebied van diversiteit hun visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context beïnvloedt. Uit de data komt naar voren dat er gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking geen grote veranderingen rondom de visies hebben plaatsgevonden. Zowel aan het begin als aan het einde van het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking geven alle deelnemers aan dat meerdere aspecten onder diversiteit vallen. Daarmee zou gesteld kunnen worden dat de deelnemers bij de start van de cross-professionele samenwerking al door een multidimensionale bril keken.

Ongeveer de helft van de deelnemers (zes van de dertien) geeft in het interview aan dat ze gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking nieuwe inzichten hebben opgedaan rondom hun visie op diversiteit. Sommigen hebben meer bewustzijn gekregen van bijvoorbeeld hoe ze zelf over diversiteit denken, hun onbewuste vooroordelen en hoe ingewikkeld diversiteit is met de gelaagdheid binnen de samenleving. Daarnaast hebben sommigen een bredere visie op diversiteit ontwikkeld. Bij diversiteit denken ze nu ook bijvoorbeeld aan leeftijd en ontwikkelingsfasen, talenten, verschillen in opvattingen en verschillen in hoe mensen iets aanpakken. Zes andere deelnemers geven in het interview aan dat ze niet tot nieuwe inzichten rondom diversiteit zijn gekomen, maar in de tweede vragenlijst geven ze dit wel aan. Als er gekeken wordt naar de inhoud van deze veranderingen die bij de tweede vragenlijst zijn ingevuld, kan gesteld worden dat deze veranderingen niet over hun eigen visie op diversiteit gaan, maar over andere inzichten rondom diversiteit, zoals dat de deelnemers de gesprekken rondom diversiteit als waardevol ervaren en dat ze meer inzicht hebben in de visies van anderen. Slechts één deelnemer rapporteert geen nieuwe inzichten rondom diversiteit in het interview en in de tweede vragenlijst. Kortom, ongeveer de helft van de deelnemers heeft meer bewustzijn rondom diversiteit en/of een bredere visie op diversiteit gekregen gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking.

Slechts twee deelnemers rapporteren veranderingen in hun visie op het lesgeven in een diverse context. Een nieuw inzicht is dat leerkrachten met een open blik moeten kunnen kijken. Het andere nieuwe inzicht is dat zowel leerlingen als leerkrachten meer zouden moeten leren over de wijk waar hun school instaat en wat dat betekent. De meeste andere deelnemers rapporteerden wel andere nieuwe inzichten, zoals dat iedereen vanuit zijn eigen

gekleurde bril kijkt; dat het een uitdaging is om het eens te worden over thema's rondom diversiteit; dat het fijn, verrijkend en inspirerend is om met elkaar in gesprek te gaan en informatie uit te wisselen rondom diversiteit. Kortom, slechts twee deelnemers zijn gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking tot nieuwe inzichten gekomen rondom het lesgeven in een diverse context.

De deelnemers die verandering gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking rapporteren op hun visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context, geven aan dat verschillende boundary activiteiten en boundary objecten hierin een rol hebben gespeeld. De volgende boundary activiteiten worden genoemd door deze deelnemers: onderzoek doen, de onderzoeksresultaten met elkaar delen, georganiseerde gesprekken, het kijken van beeldmateriaal, het lezen van literatuur en onderzoeksteam bijeenkomsten. De TED-talk van Chimamanda Adichie wordt als enige boundary object genoemd. De deelnemers die andere inzichten rapporteren, geven aan dat voornamelijk de volgende boundary activiteiten daarbij invloed hebben gehad: leerteam bijeenkomsten, onderzoeksteam bijeenkomsten, het lezen van literatuur, het kijken van beeldmateriaal en georganiseerde gesprekken. De volgende boundary objecten hebben volgens hen voornamelijk bijgedragen aan nieuwe inzichten: het artikel van Sabine Severiens, het hoofdstuk van Crul, Uslu en Lelie en de TED talk van Chimamanda Adichie. Sommige boundary activiteiten en boundary objecten hebben voor niemand of slechts enkele (maximaal twee) deelnemers bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit: studentbegeleiding en het UPvA congres (boundary activiteiten); projectplan onderzoeksaanvraag NRO, dropbox Werkplaats en posters UPvA congres (boundary objecten).

Kortom, de cross-professionele samenwerking heeft gedurende het eerste jaar niet in grote mate invloed gehad op de visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context. Meerdere deelnemers rapporteren wel verschillende veranderingen in hun visie. Verscheidende boundary objecten en boundary activiteiten van de cross-professionele samenwerking hebben hieraan bijgedragen.

Mogelijke verklaringen van de resultaten. Er zijn verschillende mogelijke verklaringen waarom de cross-professionele samenwerking niet in grote mate invloed heeft gehad op de visies van de deelnemers. Ten eerste geven de deelnemers aan dat hun visies zijn gevormd door onder andere hun eigen opvoeding, hun schoolcarrière, mensen uit hun omgeving en (vorig) werk. De persoonlijke geschiedenis van de deelnemers speelt dus een belangrijke rol in hoe ze denken over diversiteit en het lesgeven in een diverse context. Ook uit ander onderzoek blijkt dat er meerdere factoren meespelen in de visievorming op

diversiteit. Zo zijn bepaalde ideeën over diversiteit en racisme opgenomen in het dominante schoolcurriculum (Banks, 2006; Weiner, 2014), wat invloed heeft op hoe men tegen diversiteit aankijkt. Ook speelt mee in welke cultuur men opgroeit bij het vormen van (on)bewuste ideeën over diversiteit (Telzer, Humphreys, Sapiro & Tottenham, 2013). Aangezien de visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context van de deelnemers gevormd zijn gedurende tientallen jaren, zijn bepaalde ideeën diep geworteld in de deelnemers. De tijdsperiode van slechts één jaar van de cross-professionele samenwerking is een zeer korte tijdsperiode in vergelijking met de tientallen jaren daarvoor waarin de visies van de deelnemers zijn gevormd. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn waarom er niet in grote mate sprake is van verandering.

Ten tweede blijkt uit het onderzoek van Michels (2017) dat het merendeel van de gecreëerde waarden tussen de deelnemers van de cross-professionele samenwerking inhoudelijk is gericht op de samenwerkingsverbanden. Deze gecreëerde waarden hebben in mindere mate betrekking op het onderwerp ‘diversiteit’. Naar verwachting hebben de deelnemers eerder nieuwe inzichten opgedaan over hoe samenwerkingsverbanden goed verlopen en hoe deze geoptimaliseerd kunnen worden. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn dat de deelnemers minder nieuwe inzichten hebben opgedaan rondom diversiteit.

Aansluitend hierop zou het kunnen zijn dat de cross-professionele samenwerking zich gedurende het eerste jaar meer heeft gericht op het vormgeven en organiseren van de samenwerking (aangezien dit ook een doel is van de cross-professionele samenwerking) en minder op diversiteit en specifiek het lesgeven in een diverse context. Ongeveer de helft van de deelnemers (zeven) geeft dan ook aan dat ze behoefte hebben om zich meer te verdiepen in hoe lesgeven in een diverse context concreet vorm kan worden gegeven. Een mogelijke verklaring dat slechts twee deelnemers nieuwe inzichten rondom lesgeven in een diverse context rapporteren, zou dus kunnen komen doordat hier minder de focus op lag gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking.

Een andere mogelijke verklaring voor de resultaten is dat niet alle deelnemers bij alle onderzoeksteam bijeenkomsten aanwezig zijn geweest. Hierdoor hebben sommige deelnemers bepaalde onderdelen gemist van de cross-professionele samenwerking, waaronder misschien wel bepaalde boundary activiteiten en/of boundary objecten die tot nieuwe inzichten kunnen leiden op het gebied van diversiteit en het lesgeven in een diverse context. Het zou kunnen dat door het missen van bepaalde bijeenkomsten de deelnemers in mindere mate tot nieuwe inzichten zijn gekomen.

Uit dit onderzoek blijkt dat bepaalde boundary activiteiten en boundary objecten een rol hebben gespeeld bij de visievorming op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context. Echter, er zijn ook boundary activiteiten en boundary objecten die voor geen of voor slechts een paar deelnemers van invloed zijn geweest bij hun visievorming. Volgens Snoek et al. (2017) is kenmerkend voor een boundary object dat alle deelnemers het als betekenisvol ervaren, de deelnemers eigenaarschap hebben en er dialoog tussen de deelnemers plaatsvindt. Een mogelijke verklaring dat bepaalde boundary objecten van de cross-professionele samenwerking niet hebben geleid tot nieuwe inzichten rondom diversiteit, zou mogelijk verklaard kunnen worden doordat deze objecten niet voldoen aan één of meer van bovenstaande kenmerken. Hetzelfde geldt voor de boundary activiteiten.

Discussie

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven dat de cross-professionele samenwerking gedurende het eerste jaar niet in grote mate invloed heeft gehad op de visies van de deelnemers rondom diversiteit en het lesgeven in een diverse context. Door middel van kwalitatief onderzoek is een duidelijk beeld ontstaan welke veranderingen in de visies er wel hebben plaatsgevonden en welke boundary objecten en boundary activiteiten hieraan hebben bijgedragen. Deze boundary objecten en boundary activiteiten kunnen worden gecontinueerd en degene die niet of nauwelijks worden genoemd, kunnen niet gecontinueerd of anders vormgegeven worden. Dit inzicht kan zowel gebruikt worden binnen de cross-professionele samenwerking die in dit onderzoek centraal staat en ook binnen andere cross-professionele samenwerkingen waarbij onderzoekers en onderwijsprofessionals bij betrokken zijn.

Bovendien heeft dit onderzoek inzicht gegeven in hoe de deelnemers van de cross-professionele samenwerking tegen diversiteit en het lesgeven in een diverse context aankijken. Bepaalde onderdelen van de verschillende invalshoeken op diversiteit die zijn besproken in het theoretisch kader zijn naar voren gekomen bij de visies op diversiteit. De multidimensionale bril (Crul, Uslu & Lelie, 2016) sluit aan bij de visie op diversiteit van alle deelnemers, omdat ze allemaal diversiteit als een breed begrip zien waar meerdere aspecten onder vallen. Het paradigma 'cultural difference' (cultureel verschil) van Banks (2009) en het liberale multiculturalisme perspectief van May en Sleeter (2010) sluiten aan bij diversiteit als iets positiefs zien en het belangrijk vinden dat elkaars verschillen worden gerespecteerd. Het kritische multiculturalisme perspectief komt bij slechts één deelnemer tot uiting doordat deze deelnemer ingaat op ongelijkheid en het betekenis geven aan verschillen. Dat het kritische multiculturalisme perspectief bij minder deelnemers naar voren komt dan het liberale

multiculturele perspectief, bevestigt het idee van May en Sleeter (2010) dat mensen meer moeite hebben met het kritische multiculturalisme perspectief dan met het liberale multiculturalisme perspectief. Doordat alle deelnemers een multidimensionale bril hebben en verschillen in of het kritische multiculturalisme perspectief of het liberale multiculturalisme perspectief naar voren komt, kan gesteld worden dat de multidimensionale bril kan samenvallen met beide perspectieven. Een aanvulling op de literatuur naar aanleiding van dit onderzoek is dat sommige mensen diversiteit een te breed begrip vinden en daarmee een containerbegrip. Bovendien komt het spanningsveld in hoeverre je moet inspelen op verschillen en in hoeverre je moet zoeken naar de overeenkomsten naar voren.

Naast de visies op diversiteit zijn ook bij de visies op het lesgeven in een diverse context verschillende onderdelen van de besproken expertisegebieden, die in het theoretisch kader staan beschreven, naar voren gekomen. Het didactische principe variatie en differentiatie (Gay, 2009, aangehaald in Severiens, Wolff & Van Herpen, 2014; Severiens, 2014) komt bij bijna alle deelnemers naar voren. Ook het andere didactische principe volgens Gay, een link leggen tussen de voorkennis van de leerlingen en nieuw aanbod, komt naar voren. Het expertisegebied 'parent involvement' (relatie met ouders) van Severiens, Wolff en Van Herpen (2014) wordt ook aangehaald door de deelnemers. Een aanvulling op de literatuur naar aanleiding van dit onderzoek is dat sommige mensen vinden dat bij het lesgeven in een diverse context het van belang is dat leerkrachten goede relaties hebben met collega's, met een open blik kunnen kijken (hoewel de vraag is of dit mogelijk is) en kunnen wisselen van perspectief.

In dit onderzoek is alleen gekeken naar welke boundary objecten en boundary activiteiten een rol hebben gespeeld bij de veranderingen in de visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context en is er niet gekeken naar de boundary crossers zelf. Boundary crossers zijn personen die een rol spelen in de interactie tussen activiteitssystemen (Snoek et al., 2017). In dit onderzoek zijn de wetenschappers en onderwijsprofessionals de boundary crossers. Zij kunnen invloed uitoefenen op de veranderingen in het denken van de andere deelnemers. Vandaar dat het interessant is om vervolgonderzoek te doen naar de invloeden van de boundary crossers van de cross-professionele samenwerking op de visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context van de andere deelnemers.

Dit onderzoek heeft ook geen onderzoek gedaan naar de visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context van andere actoren binnen de leerteams. De andere actoren van de leerteams bestaan uit onderwijsprofessionals vanuit de scholen. Zij gaan niet naar de onderzoeksteam bijeenkomsten, waardoor zij indirecter verbonden zijn aan de cross-

professionele samenwerking. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te onderzoeken wat hun visies zijn op diversiteit en op lesgeven in een diverse context en welke rol de leerteams en daarmee de cross-professionele samenwerking hierin speelt. Vervolgens kan er ook onderzocht worden hoe de leerteams bijdragen aan de visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context binnen de gehele school. Een doel van de cross-professionele samenwerking is namelijk om de kloof tussen wetenschappelijke onderwijstheorie en de onderwijspraktijk te overbruggen. Het is interessant om te kijken in hoeverre dit lukt door middel van deze cross-professionele samenwerking.

Aan de andere kant is het interessant om vervolgonderzoek te doen naar hoe de cross-professionele samenwerking de kloof overbrugt aan de kant van de wetenschap. Hierbij zou gevraagd kunnen worden aan collega's van de onderzoekers hoe zij denken over diversiteit en het lesgeven in een diverse context en hoe ze hiertoe zijn gekomen. Er zou gekeken kunnen worden of wetenschappelijk onderwijs onderzoek die de onderzoekers en hun collega's doen binnen hun kennisinstituut beter aansluit bij de praktijk. Zo kan er gekeken worden in hoeverre het lukt om de kloof tussen de wetenschap en de praktijk te overbruggen en welke rol de cross-professionele samenwerking hierin speelt.

In dit onderzoek is er gekeken naar de veranderingen gedurende het eerste jaar van de cross-professionele samenwerking. De visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context zullen zich mogelijk verder gaan ontwikkelen gedurende het tweede jaar van de cross-professionele samenwerking. Bovendien kan de samenstelling van de cross-professionele samenwerking veranderen. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te onderzoeken in hoeverre de visies op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context zijn veranderd na het tweede jaar van de cross-professionele samenwerking en wat daaraan heeft bijgedragen. Dit sluit aan bij wat Schenke et al. (2016) aangeven, namelijk dat het van belang is om te blijven investeren in de cross-professionele samenwerking, omdat de cross-professionele samenwerking kan veranderen gedurende het project.

Aanbevelingen voor de praktijk

Naast de aanbevelingen voor vervolgonderzoek kunnen er op basis van dit onderzoek een aantal aanbevelingen gedaan worden voor de praktijk. Voor de cross-professionele samenwerking is de eerste aanbeveling om sommige boundary activiteiten en boundary objecten te continueren en andere niet voort te zetten of anders vorm te geven. Aangezien de onderzoeken binnen de cross-professionele samenwerking en de leerteams, de georganiseerde gesprekken, het kijken van beeldmateriaal (waaronder de TED talk van Chimamanda

Adichie), het lezen van literatuur (waaronder het artikel van Sabine Severiens en het hoofdstuk van Crul, Ulsu en Lelie), de onderzoeksteam bijeenkomsten en de leerteam bijeenkomsten als bijdragen voor de visievorming door de deelnemers zijn aangegeven, is de aanbeveling om dit te continueren. Het projectplan onderzoeksaanvraag NRO en de dropbox heeft bij geen enkele deelnemer tot nieuwe inzichten rondom diversiteit geleid. Een aanbeveling is daarom om dit niet te continueren of anders vorm te geven.

Een tweede aanbeveling voor de cross-professionele samenwerking is om in de toekomst inhoudelijk andere onderwerpen aan te dragen en te bespreken. Een meerderheid van de deelnemers heeft aangegeven meer in te willen gaan op hoe-vragen, zoals: hoe geef je concreet vorm aan diversiteit in de onderwijspraktijk? Als er meer aandacht wordt besteed aan het lesgeven in een diverse context, zullen deelnemers mogelijk ook meer veranderingen laten zien in hun visie op het lesgeven in een diverse context.

Ten slotte is een aanbeveling om de cross-professionele samenwerking rondom diversiteit voort te zetten. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat na slechts één jaar veranderingen in de visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context gerapporteerd zijn door de deelnemers van de cross-professionele samenwerking. Bovendien leidt de cross-professionele samenwerking ook tot andere inzichten, zoals hoe fijn het is om in gesprek te gaan rondom diversiteit en hoe samenwerkingsverbanden goed kunnen verlopen en geoptimaliseerd kunnen worden (zie ook het onderzoek van Michels, 2017). Diversiteit kan natuurlijk als complex thema ervaren worden en leiden tot confrontaties. Echter, dit is geen excuus om het er niet over te hebben. Aangezien de juiste antwoorden rondom diversiteitsvraagstukken niet bekend zijn, is het juist urgent om het over diversiteit te hebben. Bundel de krachten van verschillende experts samen in een cross-professionele samenwerking en nieuwe inzichten zullen zowel de wetenschap als de praktijk verrijken.

Literatuurlijst

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). *Boundary crossing and boundary objects. Review of educational research, 81*(2), 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T., & De Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (3rd ed.). Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education, 19*, 3-49.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Person Education Inc.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: dimensions and paradigms, in: J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp 9-32). London & New York: Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004) *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Barry, B. (2000). *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baumfield, V., & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 13*(4), 411-427. doi: 10.1080/13540600701391960
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction, 13*(3), 327-347. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00008
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational research and evaluation, 13*(3), 203-220. doi: 10.1080/13803610701626127
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and teacher education, 16*(1), 33-45. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00039-6
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*

- quantitative and qualitative research (fourth international edition)*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Crul, M., Uslu, G., & Lelie, Z. (2016). Superdiverse schoolklassen: een nieuwe uitdaging voor docenten. In: *Onderwijs en opvoeding is een stedelijke context*, R. Fukkink & R. Oostdam (eds.). (pp 45-54), Bussum: Coutinho.
- Cushner, K. (1992). *Human diversity in education: An integrative approach*. New York: McGraw-Hill.
- Davoli, G. W., & Fine, L. J. (2004). Stacking the deck for success in interprofessional collaboration. *Health promotion practice*, 5(3), 266-270. doi: 10.1177/1524839903259304
- De Haan, M., & Elbers, E. (2004). Minority status and culture: Local constructions of diversity in a classroom in the Netherlands. *Intercultural Education*, 15(4), 441-453. doi: 10.1080/1467598042000313458
- Denessen, E., Driessen, G., & Bakker, J. (2010). School and classroom diversity effects on cognitive and non-cognitive student outcomes. *Journal of Education Research*, 4(2), 1-13.
- Elbers, E. P. J. M. (2010). Learning and social interaction in culturally diverse classrooms. In K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 277-318). Bigley, UK: Emerald.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Fullinwider, R. (2001). Multicultural education and cosmopolitan citizenship. *International journal of educational research*, 35(3), 331-343. doi: 10.1016/S0883-0355(01)00028-3
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 143-152. doi: 10.1177/0022487109347320
- Gore, J.M., & Gitlin, A.D. (2004). [RE]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and teaching*, 10(1), 35-58. doi: 10/1080/13540600320000170918
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*,

- 29(4), 449-471. doi: 10.1080/0305498032000153025
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knows and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155. doi: 10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden 2 werkelijkheden: hoe ga je daar als docent mee om?* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education*, 38(1), 77-133. doi: 10.1177/0042085902238687
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- May, S., & Sleeter, C. (2010). *Critical multiculturalism: theory & praxis*. New York: Routledge.
- McDonald, M., Kazemi, E., Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of teacher education*, 64(5), 378-386. doi: 10.1177/0022487113493807
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge journal of education*, 35(3), 357-382. doi: 10.1080/03057640500319065
- McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2007). School-university partnerships for educational research – distinctions, dilemmas and challenges. *The curriculum journal*, 18(3), 327-341. doi: 10.1080/09585170701589967
- Michels, W. P. (2017). *An analysis of the creation of value through social interaction in an educational research partnership: Een analyse van de sociale netwerken en de waarde die wordt gecreëerd in de sociale interacties tussen actoren in de Werkplaats 'Diversiteit'*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Naber, P., & Bijvoets, M. (2011). *Opleiden en professionaliseren in diversiteit en opvoeding*. Amsterdam: Kenniswerkplaats Tienplus.
- New, W.S., & Merry, M.S. (2014). Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory*, 64(3), 205-225. doi: 10.1111/edth.12058
- Nylund, D. (2006). Critical multiculturalism, whiteness, and social work: Towards a more

- radical view of cultural competence. *Journal of progressive human services*, 17(2), 27-42. doi: 10.1300/J059v17n02_03
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science student & researchers* (pp. 1-26). Londen: Sage.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schenke, W., Van Driel, J.H., Geijsel, F.P., Sligte, H.W., & Volman, M.L.L. (2016). Characterizing cross-professional collaboration in research and development projects in secondary education. *Teachers and teaching*, 22(5), 553-569. doi: 10.1080/13540602.2016.1158465
- Schutz, A. (2006). Home is a prison in the global city: the tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of educational research*, 76, 691-743. doi: 10.3102/00346543076004691
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam*. Amsterdam: Vossiuspers.
- 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: 10.1080/02619768.2013.845166
- Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2017). The contribution of graduation research to school development: Graduation research as an boundary practice. *European journal of teacher education*. doi: 10,1080/02619768,2017,1315400
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), 613-629. doi: 10.1037/0003-066X.52.6.613
- Telzer, E. H., Humphreys, K. L., Sapiro, M., & Tottenham, N. (2013). Amygdala sensitivity to race is not present in childhood but emerges over adolescence. *Journal of cognitive neuroscience*, 25(2), 234-244. doi: 10.1162/jocn_a_00311
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and

- practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299-316. doi: 10.1080/01411920902919257
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. doi: 10.1080/01419870701599465
- Weiner, M. F. (2015). Whitening a dutch classroom: white cultural discourses in an Amsterdam primary school. *Ethnic and racial studies*, 38(2), 359-376. doi: 10.1080/01419870.2014.894200
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education*, 89(3), 357-377. doi: 10.1002/sce.20048

Bijlagen

Bijlage 1: E-mail

Beste [...],

Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar de Werkplaats Diversiteit. In het kort gezegd ga ik onderzoeken hoe deelnemers van de Werkplaats tegen diversiteit aankijken en hoe de Werkplaats daaraan heeft bijgedragen. Ik zou graag een interview bij je afnemen. Het interview zal maximaal een uur duren.

Zouden we een afspraak kunnen plannen voor na de meivakantie? Ik zou op [...] kunnen. Zit er een datum tussen waarop je zou kunnen? Ik spreek graag af op een locatie die goed uitkomt voor jou.

Ik hoop van je te horen!

Met vriendelijke groet,
Anne Verboon

Bijlage 2: Interviewleidraad

Introductie

- Vindt u het fijn als ik u met jij of u aanspreek?
- Zoals in de mail aangegeven, zal dit interview voor mijn scriptie voor de master Onderwijskunde gebruikt worden. Ik ga kijken naar de visies op diversiteit in het onderwijs en de perspectieven op het leerkrachthandelen in een diverse context van de deelnemers van de Werkplaats Diversiteit.
- Het interview zal maximaal een uur duren.
- De gegevens worden voor zo ver mogelijk anoniem verwerkt: namen, schoolnamen en schoolbesturen worden weggehaald, maar het is wel van belang dat uw functie wordt benoemd (onderwijsprofessional/leerkracht of onderzoeker).
- Zou ik dit interview kunnen opnemen zodat ik het later kan terugluisteren en uittypen?
Opname aanzetten!
- Als u iets niet begrijpt, dan kunt u altijd vragen om verduidelijking. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Ik ben benieuwd naar uw mening.

Achtergrondinformatie

1. Hoe zou u uw rol omschrijven binnen de Werkplaats Diversiteit?
Doorvraag voor leerteamcoördinatoren/onderwijsprofessionals en onderzoeksbegeleiders: Bij welk leerteam bent u betrokken?
Hoe zou u uw rol omschrijven binnen het leerteam?
Kunt u vertellen wat het onderwerp is waar uw leerteam mee bezig is? En hoe bent u hierbij gekomen?
2. Bij welke onderzoeksbijeenkomsten van de Werkplaats Diversiteit bent u aanwezig geweest?
5 september 2016, 14 november 2016, 16 januari 2017, 15 mei 2017.

Visie op diversiteit in het onderwijs: eerst wil ik vragen stellen over diversiteit in het algemeen en diversiteit in het onderwijs. Daarna gaan we specifiek in op het handelen van de leerkracht in een diverse context.

3. Wat verstaat u onder diversiteit in het algemeen?
Wat is uw definitie van diversiteit?
4. Als het over diversiteit in het onderwijs gaat, waar gaat het volgens u over?
Ongelijkheid, uitsluiting, verschillen.

Doorvraag: Als het over diversiteit gaat, gaat het over verschillen tussen groepen. Welke verschillen op het gebied van diversiteit spelen volgens u een rol in het onderwijs?
Etnische diversiteit, culturele diversiteit, etc.
5. Hoe bent u daarbij gekomen? Kunt u iets vertellen over hoe u hierbij komt? Wat heeft bijgedragen aan de manier waarop u tegen diversiteit in het onderwijs aankijkt?
Werkplaats Diversiteit, literatuur (welke?), overleg collega's, eigen observaties in de praktijk, etc.

6. Bij het begin van de werkplaats is aan iedereen gevraagd om vragen te beantwoorden. Daarbij werd ook de vraag gesteld wat u onder diversiteit verstaat. Kunt u zich nog herinneren wat u daar heeft opgeschreven?
Als u wilt, kunt u even kijken.
Net ging u meer in op dit of dat. Begrijp ik goed dat dat een nieuw inzicht is? Klopt het dat ik nu meer dit of dat aspect terug hoor? Zo ja, hoe komt dat? Wat heeft bijgedragen aan een verandering van wat u onder diversiteit verstaat?
Werkplaats Diversiteit (werkvormen, momenten, gesprekken), literatuur (welke?), overleg collega's, eigen observaties in de praktijk, etc.
Hoe zijn deze inzichten gebruikt binnen het leerteam?
Hoe draagt de Werkplaats Diversiteit bij aan uw visie op diversiteit in het onderwijs?

Perspectief op leerkrachthandelen in een diverse context: We hebben het gehad over diversiteit in het onderwijs, meer in het algemeen. De volgende vragen gaan over het handelen van de leerkracht en diversiteit.

7. Wat is volgens u van belang als het om leerkrachthandelen en diversiteit gaat?
Aantal dingen genoemd: prioriteiten aanbrengen.
Doorvraag: wat zouden leerkrachten volgens u nog meer moeten leren?
Knelpunten en/of uitdagingen
8. Hoe komt u tot deze kijk? Dit inzicht?
Wat heeft bijgedragen aan de manier waarop u tegen het handelen van de leerkracht in een diverse context aankijkt?
Werkplaats Diversiteit, literatuur (welke?), overleg collega's, eigen observaties in de praktijk, etc.
9. Bij de start van de Werkplaats Diversiteit is aan iedereen gevraagd om vragen te beantwoorden. Daarbij werd ook de vraag gesteld wat u verstaat onder diversiteit in en om de klas en waar knelpunten en/of uitdagingen voor leerkrachten rondom diversiteit zitten. Kunt u zich nog herinneren wat u daar heeft opgeschreven?
Als u wilt, kunt u even kijken.
Net ging u meer in op dit of dat. Begrijp ik goed dat dat een nieuw inzicht is? Klopt het dat ik nu meer dit of dat aspect terug hoor? Zo ja, hoe komt dat? Wat heeft bijgedragen aan een verandering van wat u onder het handelen van de leerkracht in een diverse context verstaat?
Werkplaats Diversiteit, literatuur (welke?), overleg collega's, eigen observaties in de praktijk, etc.
Hoe zijn deze inzichten gebruikt binnen het leerteam?
Hoe draagt de Werkplaats Diversiteit bij aan uw perspectief op het leerkrachthandelen in een diverse context?

We hebben het gehad over diversiteit in brede zin en het perspectief over leerkrachthandelen en de ontwikkeling hiervan. Nu heb ik een paar vragen die gaan over de toekomst met betrekking tot de Werkplaats Diversiteit.

Toekomst

10. Kunt u iets vertellen over wat uw behoeften zijn rondom de verdere ontwikkeling van uw visie rondom dit thema/diversiteit & leerkrachthandelen in diverse context?
Waar zou u zich verder in willen verdiepen als het gaat om diversiteit in het

onderwijs?

Waar zou u zich verder in willen verdiepen als het gaat om het leerkrachthandelen in een diverse context?

11. Welke rol zou de Werkplaats Diversiteit hierin kunnen spelen?

Behoeften?

12. 1 van de doelen van dit jaar is om tot een gedeelde gezamenlijke visie te komen op diversiteit in het onderwijs en het leerkrachthandelen in een diverse context. Waar staan jullie nu met de Werkplaats volgens u?

Waren de ideeën van de scholen en kennisinstituten volgens u eerst verschillend? Zo ja, op welke manier verschillend?

Merkt u dat de ideeën van de scholen en kennisinstituten samenkomen?

Zo ja, hoe merkt u dit?

Wat maakt dat de ideeën van de scholen en kennisinstituten samenkomen?

Overig

13. Heeft u nog opmerkingen en/of vragen?

Dank u wel voor deelname aan dit interview.

De komende periode ga ik de interviews uittypen. Heeft u belangstelling om dit nog een keer in te zien?

Bijlage 3: Codeerschema

Thema 1: visie op diversiteit. Ten eerste is dit codeerschema gebruikt om te kijken naar de verschillende visies op diversiteit van de deelnemers op het moment van het interview. Ten tweede is dit codeerschema gebruikt om te kijken hoe de deelnemers in het verleden (aan het begin van de cross-professionele samenwerking) over diversiteit dachten.

Code	Sub-code	Sub-sub-code
Verschillende brillen	Eendimensionale bril	Cognitieve bril: alleen naar cognitie kijken
		Etnisch/culturele bril: alleen naar etniciteit/culturele afkomst kijken
		Gender bril: alleen naar gender kijken
		Leeftijd bril: alleen naar leeftijd kijken
		Religieuze bril: alleen naar religie kijken
		Seksualiteit bril: alleen naar seksualiteit kijken
		Sociaal economische status (SES) bril: alleen naar SES kijken
		Sociaal-emotionele/pedagogische bril: alleen naar sociaal-emotionele ontwikkeling/pedagogiek kijken
	Multidimensionale bril: een combinatie van verschillen op verschillende aspecten, zoals leeftijd, sekse, vermogen, etniciteit, gender, religie, taal, cultuur, sociale klasse, sociaal-emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en thuissituatie	
Multiculturele educatie paradigma's	'Etnic additive' (etnische toevoeging): helden en feestdagen vieren van andere culturen	
	'Self-concept development' (zelfconcept ontwikkeling): verhogen van het zelfconcept door bijdragen van het land te benoemen.	
	'Cultural deprivation' (culturele ontbering): culturele en andere	

	ervaringen aanbieden
	‘Language paradigm’ (taal paradigma): aandacht voor taalachterstand en dialecten, zodat er academisch succes mogelijk is
	‘Cultural difference’ (cultureel verschil): positief over verschillen
	‘Cultural ecology’ (culturele ecologie): verschil tussen vrijwillige en niet-vrijwillige immigranten. Niet-vrijwillige immigranten hebben een negatieve houding en het doel is om deze houding te veranderen.
	‘Protective desidentification’ (beschermende desidentificatie): stereotypen verkleinen
	‘Structural’ (structureel): er zijn politieke en culturele veranderingen nodig
	‘Multi-factor paradigma’: de school moet leerlingen helpen de kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen om effectief te kunnen functioneren binnen de cultuur van hun gemeenschap, in de nationale cultuur en met en tussen andere etnische culturen.
Multiculturalisme perspectieven	Kritisch multiculturalisme perspectief: structurele analyses van ongelijke machtsrelaties, het analyseren van de rol van ongelijkheden inclusief racisme staan centraal
	Liberaal multiculturalisme perspectief: de focus ligt op het beter met elkaar om kunnen gaan door erkenning en respect.
Lastig onderwerp	Moeilijk te definiëren
	Containerbegrip
	Uitdaging: in hoeverre inspelen op verschillen aan de ene kant en inspelen op overeenkomsten aan de andere kant?
Overig	

Thema 2: visie op het lesgeven in een diverse context. Ten eerste is dit codeerschema gebruikt om te kijken naar de verschillende visies op het lesgeven in een diverse context van de deelnemers op het moment van het interview. Ten tweede is dit codeerschema gebruikt om te kijken hoe de deelnemers in het verleden (aan het begin van de cross-professionele samenwerking) over het lesgeven in een diverse context dachten.

Code	Sub-code
‘Language development’ (taalontwikkeling): kennis van de taalontwikkeling van kinderen met een andere moedertaal dan instructietaal	Cultuurframe: andere achtergrondkennis
	Verschil tussen instructietaal en alledaagse taal
	Regels hoe je met elkaar omgaat en regels van de lessen
‘Didactics’ (didactieken)	Variatie en differentiatie: model van gedifferentieerde instructie van Severiens
	Link leggen tussen voorkennis en nieuw aanbod: nieuwe kennis is makkelijker te onthouden als het voortbouwt op bestaande kennis
‘Parental involvement’ (relatie met ouders): als ouders persoonlijk worden aangesproken, zullen ze meer deelnemen aan activiteiten en betrokken worden bij de school.	
Belangrijk dat je je bewust bent van je eigen bril	
Open blik: zonder oordeel kunnen kijken	
Kunnen wisselen van perspectief	
Goed omgaan met collega’s	
Gesprek durven aangaan	
Overig	

Thema 3: bijdragen aan de (door)ontwikkeling van de visie op diversiteit en op het lesgeven in een diverse context. Onderstaand codeerschema is gebruikt voor vier onderdelen. Ten eerste is het codeerschema gebruikt om te kijken wat heeft bijgedragen aan de visievorming rondom diversiteit van de deelnemers. Ten tweede is het codeerschema gebruikt om te kijken wat heeft bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom diversiteit. Ten derde is het codeerschema gebruikt om te kijken naar wat heeft bijgedragen aan de visievorming rondom lesgeven in een diverse context. Ten slotte is dit codeerschema gebruikt om te kijken wat heeft bijgedragen aan nieuwe inzichten rondom het lesgeven in een diverse context.

Code	Sub-code	Sub-sub-code
Persoonlijke ervaringen	Eigen opvoeding	
	Schoolcarrière	
	Mensen uit hun omgeving	
Werk	School	
	Kennisinstituut	Begeleiding studenten
		(promotie)onderzoek
		Colleges
Ander werk		
Cross-professionele samenwerking	Boundary activiteiten	Georganiseerde gespreksactiviteiten
		Het kijken van beeldmateriaal
		Het lezen van literatuur
		Het UPvA congres
		Leerteam bijeenkomsten
		Onderzoeksteam bijeenkomsten
		Spontane gesprekken
		Studentbegeleiding
		Andere boundary activiteiten
	Boundary objecten	Artikel Sabine Severiens
		Boek 'van startbekwaam naar stadsbekwaam'
		Dropbox Werkplaats

		Hoofdstuk Crul, Uslu, Lelie
		Kennisclip Monique Volman
		Kennisclip Sabine Severiens
		Posters UPvA congres
		Projectplan onderzoeksaanvraag NRO
		TED talk Chimamanda Adichie
		Visiestuk WOA diversiteit
		Werkplaatsmuur
		Andere boundary objecten
Overig		

Bijlage 4: Resultaten Tweede Vragenlijst

Tabel 1

In welke Mate de Deelnemers (N=12) nieuwe Inzichten rondom Diversiteit hebben gekregen. CL3 heeft deze Vragenlijst niet ingevuld. De Dikgedrukte Deelnemers zijn de deelnemers die ook tijdens het Interview hebben aangegeven tot Nieuwe Inzichten rondom Diversiteit te zijn gekomen.

Mate	Deelnemers
0 (geen)	OK1
1 (in zeer geringe mate)	
2 (in geringe mate)	OK2, OK3, OK4
3	OCB1, CL4, OK5
4 (in grote mate)	OCB2, OCB3, CL1, CL2, CL5
5 (in zeer grote mate)	

Tabel 2

Deelnemers (N=12) die bij de Vragenlijst hebben aangegeven welke Boundary Activiteiten hebben bijgedragen aan Nieuwe Inzichten rondom Diversiteit bij Hunzelf, Leden van hun Leerteam en/of Andere Actoren in de School

Boundary activiteiten	Aantal deelnemers	Deelnemers
Leerteam bijeenkomsten	8	CL1, CL2, CL4, CL5, OCB1, OK1, OK4, OK5
Onderzoeksteam bijeenkomsten	9	CL1, CL2, CL5, OCB1, OCB2, OCB3, OK3, OK4, OK5
Georganiseerde gespreksactiviteiten	5	CL2, OCB1, OCB3, OK3, OK5
Spontane gesprekken	6	CL2, CL4, CL5, OCB1, OCB2, OK2
Het lezen van literatuur	9	CL1, CL2, CL5, OCB1, OCB2, OCB3, OK3, OK4, OK5
Het kijken van beeldmateriaal	9	CL1, CL2, CL5, OCB2, OCB3, OK1, OK3, OK4, OK5
Studentbegeleiding	2	CL1, CL2

Het UPvA congres	1	OK2
Andere activiteiten	3	CL2, OCB1, OCB3

Tabel 3

Deelnemers (N=12) die bij de Vragenlijst hebben aangegeven welke Boundary Objecten hebben bijgedragen aan Nieuwe Inzichten rondom Diversiteit bij Hunzelf, Leden van hun Leerteam en/of Andere Actoren in de School

Boundary objecten	Aantal deelnemers	Deelnemers
Projectplan onderzoeksaanvraag NRO	0	-
Artikel Sabine Severiens	10	CL1, CL2, CL4, CL5, OCB1, OCB2, OCB3, OK3, OK4, OK5
Hoofdstuk Crul, Uslu en Lelie	9	CL1, CL2, CL5, OCB1, OCB2, OCB3, OK3, OK4, OK5
Boek 'Van startbekwaam naar stadsbekwaam'	3	CL2, OCB1, OK4
TED talk Chimamanda Adichie	10	CL1, CL2, CL5, OCB1, OCB2, OCB3, OK1, OK3, OK4, OK5
Kennisclip Monique Volman	5	CL1, CL2, OCB1, OCB3, OK5
Kennisclip Sabine Severiens	3	CL2, OCB1, OK5
Visiestuk WOA diversiteit	4	CL1, CL2, OCB1, OCB3
Werkplaatsmuur	3	CL2, CL4, OCB3
Dropbox Werkplaats	0	-
Posters UPvA congres	1	OK2
Andere instrumenten	1	CL2