

(Her)kennen wij elkaar?

Perspectieven en ervaringen van biculturele
docenten in het hbo over hun rol en
meerwaarde voor studenten

Bas Agricola & Louise Elffers





(Her)kennen wij elkaar?

Perspectieven en ervaringen van biculturele docenten in het hbo over hun rol en meerwaarde voor studenten

Bas Agricola & Louise Elffers

© Bas Agricola, Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in Een Diverse Stad, Amsterdam, 2021

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam
Wibautstraat 2-4
1091 GM Amsterdam

Het onderzoeksproject (Her)kennen wij elkaar? gepresenteerd in dit rapport is mogelijk gemaakt door het financieringsprogramma Centre of Expertise Urban Education van de Hogeschool van Amsterdam.

Opmaak en design: The Online Scientist

Foto's: Beeldbank HvA

Alle rechten voorbehouden.



Die binding in de eerste 100 dagen is voor studenten van groot belang om uitval en studievertraging te voorkomen.



Voorwoord

Rolmodel voor de aanwezige diversiteit in de studentpopulatie

In februari 2019 begon ik als programmamanager Diversiteit & Inclusie bij de Hogeschool van Amsterdam. In september van dat jaar startte de eerste groep trainees onder mijn begeleiding. Deze groep biculturele professionals werd aangenomen om onder andere een rolmodel te zijn voor de aanwezige diversiteit in de studentpopulatie en om een bijdrage te leveren aan de binding met studenten in de eerste 100 dagen.

Die binding in de eerste 100 dagen is voor studenten van groot belang om uitval en studievertraging te voorkomen. In die eerste spannende maanden van de studie zoeken zij veiligheid bij de mensen die voor hun gevoel het meeste op ze lijken en waar ze zich mee kunnen identificeren. De rol van docent om alle studenten in de klas een goede en veilige plek te geven is dan heel belangrijk.

Over de vraag 'Wat werkt in de klas als je streeft naar inclusiviteit in de eerste 100 dagen van de opleiding?' ging het tijdens de G5 studieochtend op dinsdag 29 oktober 2019. Ik was daar samen met verschillende trainees en collega's van het lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen aanwezig.

Die studieochtend is de start geweest van de samenwerking tussen het traineeprogramma en het lectoraat kansrijke schoolloopbanen. Als programmamanager had ik de behoefte het traineeprogramma te evalueren. Het lectoraat wilde daar graag samen met mij in optrekken. Dit rapport is een eerste resultaat van die samenwerking.

Nu 2,5 jaar later kan ik zeggen dat er een groep bi-culturele professionals staat met enorm veel drive, passie, doorzettingsvermogen en 'eagerness' om het onderwijs te willen verrijken. Zij geven het onderwijs een ander perspectief waar de maatschappij en waar de studenten die we opleiden in de HvA zo'n enorme behoefte aan hebben.

De trainees zijn voor mij ook een bron van herkenning. Je hebt maar één docent nodig die in je gelooft en die ziet en voelt waar jij behoefte aan hebt. Ze worden gezien en gewaardeerd door onze studenten en docenten. In dit rapport wordt heel duidelijk hoe zij denken over hoe we het onderwijs kunnen verbeteren en hoe hun bredere kijk op de wereld kan worden gebruikt in lesmateriaal.

Er is ook nog een wereld te winnen. Deze groep jonge professionals werkt in een omgeving waar ook weerstand is. Ze behoren helaas nog steeds tot een groep die minder vertegenwoordigd is binnen organisaties. Juist door in ze te geloven, van ze te leren en ze in hun kracht te zetten zie ik een mooie toekomst tegemoet voor de trainees, de studenten en de HvA als community. Met deze trainees werken we mee aan een omgeving waarin ieders kracht, talent en identiteit er echt toe doet.

Aliya Celik
Programmamanager Diversiteit & Inclusiviteit
Hogeschool van Amsterdam



Studenten in de superdiverse klas hebben docenten nodig die relaties kunnen aangaan met studenten met uiteenlopende culturele achtergronden.

Samenvatting

De mate waarin studenten zich thuisvoelen in het hoger onderwijs

In de grote steden volgen studenten met verschillende sociale, etnisch-culturele en/of religieuze achtergronden met elkaar onderwijs. Sommige studenten ervaren vanuit hun thuissituatie een grotere afstand tot school. Studenten in de superdiverse klas hebben docenten nodig die relaties kunnen aangaan met studenten met uiteenlopende culturele achtergronden. Ze hebben docenten nodig die een positief klimaat kunnen scheppen met oog voor verschillen en gemeenschappelijkheid. Daarom heeft de Hogeschool van Amsterdam een traineeprogramma ontwikkeld voor docenten met een biculturele achtergrond. In dit onderzoeksproject werd onderzocht hoe deze trainees met een biculturele achtergrond bijdragen aan de mate waarin studenten zich thuisvoelen in het hoger onderwijs.

Hierin zou zowel de achtergrond van de trainees zelf als ook een cultureel responsieve pedagogisch-didactische benadering een rol kunnen spelen: In dit onderzoek staat de vraag centraal welke rol en meerwaarde trainees met een biculturele achtergrond voor zichzelf zien en ervaren voor studenten met verschillende achtergronden. Deze rol en meerwaarde zijn in dit project onderzocht met focusgroepinterviews. Het interview richtte zich op de functie

van trainees als rolmodel voor studenten en op hun meerwaarde voor studenten door cultureel responsief gedrag. In de resultaten zijn drie belangrijke rolmodellen geïdentificeerd die de trainees voor zichzelf zien: de biculturele docent, de jonge docent en de pas afgestudeerde docent.

De meerwaarde van de trainees blijkt niet alleen uit de rolmodellen die zij voor studenten kunnen zijn, dit blijkt uit ook dat de trainees meerwaarde zien in het cultureel responsief handelen in hun lessen. Met inlevingsvermogen, persoonlijke aandacht en het geven van respect en een gevoel van gelijkheid, proberen de trainees te zorgen voor een inclusief klasklimaat voor hun studenten. Ook tijdens het lesgeven streven de trainees ernaar dat elke student zich thuisvoelt, door aan te sluiten bij de voorkennis, door verschillen te omarmen, te werken in groepjes, hun eigen ervaring in te zetten en hoge eisen te stellen. Voor deze groep biculturele docenten is het niet altijd makkelijk in deze rol, maar ze geloven dat het verandering gaat brengen en nemen graag die veranderfunctie op zich:

'Laat mij maar degene zijn die verandering kan brengen'

Inhoudsopgave

Voorwoord	5	7. Rolmodel	39
Samenvatting	7	7.1 Bicultureel	40
1. Onderwijs in de grote stad	11	7.2 Jong en student	41
1.1 Superdiverse stad	12	8. Cultureel responsief gedrag: inclusieve communicatie	43
1.2 Superdiverse klassen	12	8.1 Inlevingsvermogen	44
1.3 Superdiverse bril	13	8.2 Persoonlijke aandacht	45
2. Studentsucces	15	8.3 Respect en gelijkheid	45
2.1 Succes voor studenten met een migratieachtergrond	16	9. Cultureel responsief gedrag: inclusieve instructie	47
2.2 Thuisvoelen en docentbinding	16	9.1 Aansluiten op voorkennis	48
3. Docent als rolmodel	19	9.2 Omarmen van verschillen	48
3.1 Docentendiversiteit	20	9.3 Werken in groepjes	50
3.2 Cultureel responsief lesgeven	20	9.4 Inzetten van eigen ervaring	50
3.3 (Her)kennen wij elkaar?	21	9.5 Stellen van hoge eisen	51
3.4 Traineeprogramma	22	10. Begeleiding	53
4. Methode	25	11. Verwachtingen	57
4.1 Design	26	11.1 Introductie trainee	58
4.2 Context	26	11.2 Voorbereiding trainee	58
4.3 Participanten	27	11.3 Functie-eisen van trainee	58
4.4 Meetinstrument	27	11.4 Evenwicht tussen lesgeven en diversiteit & inclusie	59
4.5 Procedure/ dataverzameling	27	11.5 Diversiteit- en inclusieteam	59
4.6 Analyse	28	12. Discussie	61
4.7 Weergaven van resultaten	28	12.1 Biculturele docent als rolmodel	62
5. Functie van trainee	31	12.2 Biculturele docent met inclusieve communicatie	64
5.1 Lesgeven	32	12.3 Biculturele docent met inclusieve instructie	65
5.2 Diversiteit en inclusie	32	12.4 Laat mij maar degene zijn die verandering kan brengen	67
5.3 Professionalisering en inhoudelijke expertise	33	Literatuur	68
6. Missie van de trainee	35	Bijlage A: Interview protocol	72
6.1 Docentdiversiteit vergroten	36	I. Introductie	72
6.2 Diversiteitsvraagstukken	36	II. Missie Trainees	73
6.3 Rolmodel	37	III. Te hanteren aanpak	74
6.4 Toegankelijk	37	IV. Ondersteuning	75
		V. Verwachtingen en afsluiting	75
		Bijlage B: Codeboek	76

1. Onderwijs in de grote stad



1.1 Superdiverse stad

Amsterdam is een superdiverse stad; mensen van verschillende etnische afkomst, verschillende sociaaleconomische en religieuze afkomst en seksuele oriëntatie wonen dicht op elkaar (Crul, Schneider, & Lelie, 2013). Deze superdiversiteit is in Amsterdam de norm; de stad is voorbij het punt gekomen van meerderheden en minderheden (Groot Wassink, 2018). Hierdoor vormen studenten gezamenlijk superdiverse klassen waarin vele etnische minderheidsgroepen onderwijs volgen met elkaar (Crul, Uslu, & Lelie, 2016). Professionals, zoals leerkrachten, hebben in Amsterdam structureel te maken met diversiteit, met de verschillen die er zijn tussen mensen en tussen culturen (Groot Wassink, 2018).

1.2 Superdiverse klassen

We weten dat sommige studenten in de grote steden vanuit hun thuissituatie een grotere afstand tot school ervaren; vooral als ze thuis een andere taal spreken en vanuit hun eigen omgeving met andere regels zijn opgegroeid dan de regels die op school gelden (Fukkink & Oostdam, 2016). Dingen gaan op school anders dan

thuis door de andere context, door een andere taal, door andere termen en begrippen; studenten ervaren in hun klas andere activiteiten en gebruiken dan ze gewend zijn. Die verschillen bestaan in een superdiverse stad en dus ook in een superdiverse klas.

Je zou kunnen zeggen dat studenten zich in drie verschillende grootstedelijke leefmilieus begeven: 1) die van het gezin, 2) die van het onderwijs en 3) die van de vrijetijdsbesteding in de grote stad (Fukkink & Oostdam, 2016). Dit idee van de drie verschillende leefmilieus sluit aan bij de pedagogische driehoek van El Hadioui (2011): die van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur. Studenten in de grote stad stappen continu de grenzen van deze leefmilieus en culturen over: van het gezin, naar de stad, van de stad naar de klas en weer terug. El Hadioui (2011) beschrijft dat aan de ene kant de cultuur tussen thuis en de school heel erg op elkaar lijken; ouders en docenten wensen voor hun jongeren precies hetzelfde. Aan de andere kant staat het domein van de straat die jongeren in een andere en juist tegengestelde richting kan opvoeden.

1.3 Superdiverse bril

Binnen al die leefmilieus zijn professionals bezig om de ontwikkelkansen van jongeren te versterken. Studenten in de superdiverse klas hebben “docenten nodig die relaties kunnen aangaan met hen en met hun verschillende culturele achtergronden en die een positief klimaat kunnen scheppen met oog voor verschillen en gemeenschappelijkheid” (Fukkink, & Oostdam, 2016, p.29). Deze docenten zouden de verschillen tussen studenten moeten bekijken door een superdiverse bril op te zetten (Severiens & Koning de, 2016). Met die bril kunnen docenten verschillen identificeren, rekening houden met verschillen, ruimte geven aan verschillen en de verschillen waarderen en benutten (p.166).

Dit onderzoeksproject richt zich op docenten die onderwijs geven aan studenten die zich continu bewegen tussen de meer of minder verschillende culturen van het gezin, de stad en het hoger onderwijs. Docenten met een stevige verankering in die werelden kunnen dat doen. Docenten die met een been in de onderwijspraktijk en een been in de superdiverse stad staan, kunnen verschillende leefmilieus verbinden voor de studenten aan wie ze lesgeven. Dit zijn docenten die de achtergrond van de studenten begrijpen en aanvoelen (El Hadioui, 2011). Zij zijn de brugbouwers die de grootstedelijke omgeving in al zijn diversiteit met de onderwijspraktijk kunnen verbinden.





2. Studentsucces



2.1 Succes voor studenten met een migratieachtergrond

In de superdiverse klassen van de grote steden staat het studiesucces van studenten met een migratieachtergrond al jaren onder druk. In het hbo neemt het aantal studenten dat na vijf jaar een diploma behaalt al jaren af. Van de hbo-studenten die in 2013 gingen studeren, haalde 49,8% een diploma na 5 jaar (Vereniging Hogescholen, 2019). Het studiesucces tussen opleidingen en tussen groepen studenten verschilt sterk. Zo is bekend dat eerste generatie-studenten, onder wie veel jongeren met een migratieachtergrond, vaker uitvallen dan anderen (Ishitani, 2006). Gemiddeld behaalt slechts 35% van de studenten met een niet-westerse migratieachtergrond hun diploma binnen 5 jaar (Bormans, Bajwa, Braam, & Dekker, 2015).

Studiesucces is geen eenvoudige optelsom van talent en motivatie. Er zijn verschillende knelpunten in het hbo die studiesucces kunnen belemmeren (Elffers, 2016). Zo ervaren studenten die starten in het hbo veel uitdagingen; ze dienen nieuwe academische en sociale vaardigheden aan te leren en te groeien in hun rol als onafhankelijke student (Richardson, King, Garrett, & Wrench, 2012). Voor een succesvolle transitie naar het hoger onderwijs dienen studenten te integreren in hun nieuwe onderwijsomgeving, zowel in sociaal als academisch opzicht (Tinto, 1998). Juist voor studenten met een migratieachtergrond kan dit lastig zijn (Meeuwisse, Severiens, & Born, 2010).

2.2 Thuisvoelen en docentbinding

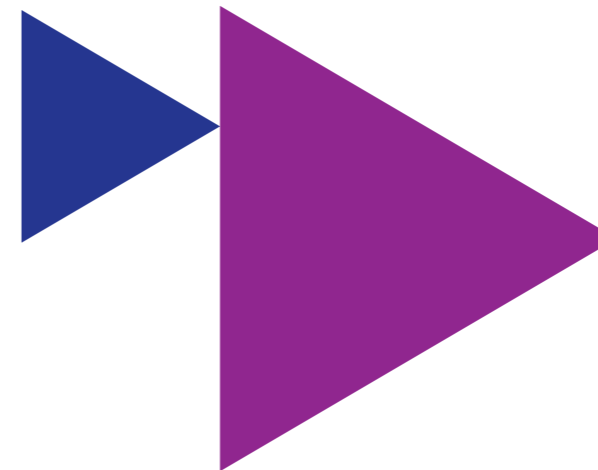
Studenten hebben een grotere kans van slagen als ze zich na de overgang op hun plek voelen in hun nieuwe onderwijsomgeving (Elffers, 2016). Zo voelen studenten zich thuis in hun opleiding wanneer ze goede relaties hebben met hun docenten en met hun medestudenten (Meeuwisse et al., 2010). Dit zal vooral gebeuren als studenten zich kunnen identificeren met de onderwijsomgeving en ervaren dat ze een volwaardig deel uitmaken van de schoolgemeenschap (Elffers, Oort, & Karsten, 2012).

Tinto (1998) stelt dat het voor studiesucces vooral belangrijk is dat de student zelf ervaart op de goede plek te zitten. Studenten met een migratieachtergrond hebben een grotere kans op uitval, omdat ze zich minder vaak thuis voelen in hun nieuwe leeromgeving dan studenten van de dominante cultuur (Meeuwisse et al., 2010). Een onprettig schoolklimaat heeft een negatieve invloed op het thuis voelen door studenten met een migratieachtergrond (Hurtado & Carter, 1997). Voor de mate waarin studenten zich thuisvoelen is de academische en sociale interactie tussen studenten en hun omgeving van belang (Hurtado & Carter, 1997). McKay and Estrella (2008) lieten een sterke relatie zien tussen de kwaliteit van de interactie tussen docent en student en de mate van academische en sociale integratie door de student. Studenten zullen zich thuisvoelen wanneer zij voldoende sociale contacten hebben en een goede binding hebben met docenten. Studenten die hun

ervaringen delen met hun docenten worden gestimuleerd in hun persoonlijke ontwikkeling. Als studenten die binding niet ervaren kan het thuisvoelen worden belemmerd (Walton & Cohen, 2007).

Dit onderzoeksproject richt zich op docenten die lesgeven in de grootstedelijke omgeving, op

de manier waarmee zij zorgen voor een inclusief klasklimaat, waarin studenten binding met hen ervaren en zich thuisvoelen. Een docent kan zorgen dat de student zich thuis voelt bij de docent, die student voelt zich erbij horen en voelt zich gesteund (Hausmann, Schofield, & Woods, 2007; Hurtado & Carter, 1997).



3. Docent als rolmodel



3.1 Docentendiversiteit

De Hogeschool van Amsterdam (HvA) heeft klassen waarin studenten zitten met veel verschillende culturele achtergronden. Deze studenten zijn gebaat bij docenten met even diverse achtergronden. In het voorjaar van 2018 heeft het College van Bestuur van de HvA naar aanleiding van het Actieplan Inclusie besloten het aantal medewerkers met een migratieachtergrond te verhogen (Institutional Research, 2019):

“De studentenpopulatie van de HvA is een afspiegeling van de heterogene Amsterdamse bevolking. De medewerkers (docenten en ondersteunend personeel) vormen op hun beurt echter nog geen goede afspiegeling van de studentenpopulatie. De HvA gaat het aantal medewerkers met een migratieachtergrond in de komende jaren verhogen. Binnen vier jaar wil de HvA minimaal 20% medewerkers met een niet-westerse migratieachtergrond hebben, ook in het (hogere) management”.

Het percentage medewerkers met een migratieachtergrond was bij de HvA niet bekend. Door deelname van de HvA aan de pilot Barometer Culturele Diversiteit is dat veranderd (CBS, 2019). Het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid heeft deze barometer opgezet om de culturele diversiteit binnen organisaties in kaart te brengen.

Van bijna 4000 HvA medewerkers (peildatum 30 juni 2018) zijn gegevens van het CBS gecombineerd met gegevens uit de Basisregistratie Personen. Uit die peiling bleek dat in 2017 van de HvA-medewerkers 76% een autochtone achtergrond, 14% een westerse migratieachtergrond en 10% een niet-westerse migratieachtergrond had. Van het onderwijzend personeel

had slechts 8% een niet-westerse migratieachtergrond (CBS, 2019).

Via de diversiteitsindex overheidssectoren is het mogelijk om de niet-westerse migratieachtergrond van werknemers te vergelijken tussen instellingen. Zo nam in 2017 de HvA op instellingniveau een middenpositie in ten opzichte van andere randstadhogescholen; de Hogeschool Rotterdam (13%) scoorde duidelijk hoger, Hogeschool InHolland (9%) en Hogeschool Leiden (6%) duidelijk lager (Kennis Openbaar Bestuur, 2017).

Tussen faculteiten van de HvA zijn ook verschillen; de Faculteit Beweging, Sport en Voeding (5%) en de Faculteit Gezondheid (5%) hebben het laagste aandeel medewerkers met een niet-westerse migratieachtergrond, terwijl de Faculteit Business en Economie (13%) en de Faculteit Maatschappij en Recht (11%) hoger scoren (Institutional Research, 2019).

3.2 Cultureel responsief lesgeven

Naast docenten met verschillende achtergronden, kwaliteiten en expertises heeft de HvA docenten nodig die kunnen omgaan met de diverse culturele identiteiten van studenten. Er zijn docenten nodig die cultureel responsief kunnen lesgeven om de school- en thuisomgeving met elkaar te kunnen verbinden.

Cultureel responsief lesgeven wordt in de literatuur op verschillende manieren beschreven. Culturele relevante pedagogiek (Ladson-Billings, 2014), lesgeven voor sociale gelijkheid (Cochran-Smith et al., 2016) en cultureel responsief lesgeven (Gay, 2013) worden grotendeels op dezelfde manier gedefinieerd. De verschillende definities

hebben alle gemeen dat het gaat om de manier van lesgeven waarmee docenten aansluiten bij de culturele kennis en ervaring van studenten. Door die aansluiting worden studenten gesteund in het behouden van hun culturele identiteit en krijgen ze meerdere mogelijkheden om te laten zien wat ze kunnen (Civitillo, Juang, Badra, & Schachner, 2019).

Het cultureel responsief lesgeven heeft vooral een didactische focus; namelijk de manier waarop de docent de lesinhoud op een cultuurresponsieve manier kan aanbieden (Theeuwes, Saab, Denesen, & Admiraal, 2019). Maar uit de definities wordt niet altijd duidelijk wat een docent precies moet doen of juist moet laten. Twee studies concretiseren het cultureel responsief lesgeven als volgt:

Theeuwes et al. (2019) beargumenteren dat docenten voor een cultureel responsieve didactiek drie principes kunnen toepassen; de docent kan bij de uitleg van de lesinhoud: 1) de informatie uit verschillende culturen en voorbeelden uit de leefwerelden van de studenten gebruiken; 2) verschillende perspectieven op de lesinhoud meegeven; 3) verschillende instructiestrategieën gebruiken.

Milner (2010) beschrijft een andere concretisering om cultureel responsief les te geven; docenten dienen: 1) rekening te houden met hoe divers studenten de wereld ervaren; 2) hun instructiestrategieën af te stemmen op de diversiteit van individuele studenten; 3) studenten verschillende kansen te bieden op succes; 4) te bouwen op de kennis die studenten al hebben; en 5) hoge eisen te stellen aan elke student.

Culturele diversiteit in de samenleving zorgt voor cultuurdiverse klassen; klassen met studenten met verschillende etnisch-culturele en/of religieuze achtergronden (Theeuwes et al., 2019). Cultureel pedagogisch competente docenten gebruiken de culturele kennis en ervaring van hun studenten tijdens hun lessen (Gay, 2013). Wanneer docenten op deze manier rekening houden met de diversiteit van elke student zullen zij zich verbonden voelen met hun docent, een inclusiever klasklimaat ervaren en zich meer thuisvoelen. Veel docenten geven aan dat ze zich niet competent voelen in het cultureel responsief lesgeven (Gay & Howard, 2000) en dat ze denken dat het cultureel responsief lesgeven lastig is toe te passen (Gay, 2015).

3.3 (Her)kennen wij elkaar?

Van de 10.728 nieuwe studentinschrijvingen bij de HvA had in studiejaar 2018/2019 zo'n 28,4% (n = 3044) een niet-westerse migratieachtergrond; in 2017/2018 was dit 27,5% (Institutional Research, 2020). Deze cijfers worden bepaald met behulp van het bronbestand 1CHO2018 van DUO, die op 1 oktober het aantal actief ingeschreven studenten peilt. Daarbij is de migratieachtergrond afgeleid uit de Gemeentelijke Basisadministratie Persoonsgegevens.

In het instellingsplan belooft de HvA dat alle studenten zich welkom en thuis voelen op de hogeschool (Hogeschool van Amsterdam, 2020). Dat betekent dat studenten zich moeten thuisvoelen ongeacht hun sociale herkomst of culturele achtergrond. Een personeelsbestand dat een afspiegeling is van de studentenpopulatie kan daar een bijdrage aan leveren. In het instellingsplan (Hogeschool van Amsterdam, 2020) stelt de HvA ook vast dat “wij samen bijdragen aan

de HvA als diverse en inclusieve (leer)omgeving, waarbij wij gelijke kansen bieden voor onze medewerkers en een afspiegeling vormen van de regio en van onze studentenpopulatie” (p.18).

Voor de zeven faculteiten heeft de HvA gekeken naar de niet-westerse migratieachtergrond van de werknemers in vergelijking met die van studenten (zie Figuur 1). Daarbij zijn studentgegevens uit studiejaar 2017-2018 gebruikt en de medewerkersgegevens uit de pilot Barometer Culturele Diversiteit (peildatum 30 juni 2018). Bij alle faculteiten blijkt het aandeel studenten met een niet-westerse migratieachtergrond meer dan twee keer zo groot als onder medewerkers en bij de Faculteit Onderwijs en Opvoeding (FOO) zelfs meer dan vier keer zo groot.

3.4 Traineeprogramma

De afspiegeling die medewerkers vormen van de studentpopulatie is nog niet optimaal. Het

verhogen van het percentage biculturele medewerkers is daarom een belangrijk speerpunt van de HvA (Hogeschool van Amsterdam, 2020). Het traineeprogramma draagt daar aan bij en heeft een tweeledig doel: enerzijds het vergroten van studiesucces van studenten en anderzijds een veilige en herkenbare omgeving bieden voor medewerkers en studenten (Afdeling communicatie Hogeschool van Amsterdam, 2019). Binnen het traineeprogramma is ruimte voor 40 trainees met een biculturele achtergrond. De vacatures vragen onder andere om inhoudelijke expertise passend bij de opleiding en om de vaardigheid van rekening houden met verschillende achtergronden van studenten (Hogeschool van Amsterdam, 2019).

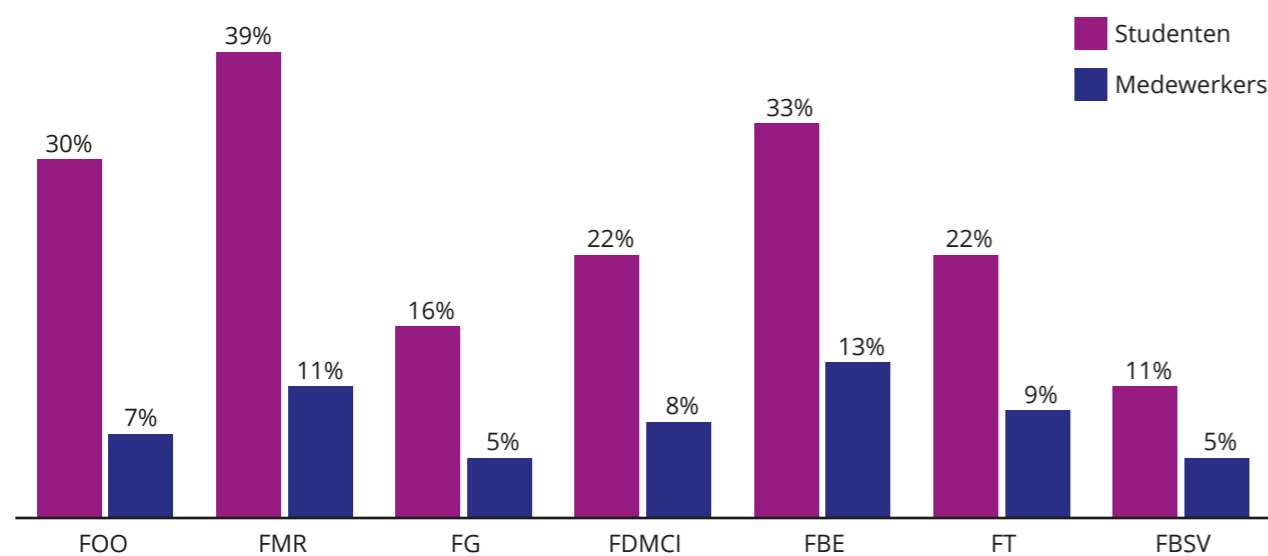
Door hun achtergrond zijn de trainees opgegroeid tussen meerdere culturen waarmee zij van meerwaarde voor het onderwijs kunnen zijn (Celik, 2019). Zij zijn aangesteld met als doel om meer rolmodellen met een biculturele ach-

tergrond te creëren (Afdeling communicatie Hogeschool van Amsterdam, 2019). Inmiddels zijn er tweeëndertig trainees begonnen bij uiteenlopende HvA-opleidingen.

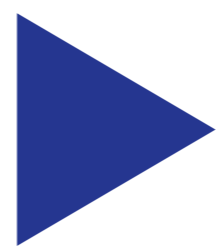
Om deze nieuwe docenten te ondersteunen is een traineeship ontwikkeld. Binnen dit traineeship worden inspiratiesessies georganiseerd, vinden er intervisiebijeenkomsten plaats, worden trainees door een buddy in de opleiding begeleid, en behalen ze hun didactische bekwaamheid. Elke trainee krijgt na een uitgebreide kennismaking, introductie en landing binnen het docententeam de verantwoordelijkheid over een aantal vakken. De trainees wordt aan de ene kant gevraagd zich te ontwikkelen in hun nieuwe rol als docent. Daarnaast wordt ze gevraagd een bijdrage te leveren aan een positieve

en inclusieve leersfeer waarin studenten optimaal kunnen presteren. Deze combinatie vormt een grote uitdaging.

In dit onderzoeksproject werd onderzocht hoe trainees die zijn geselecteerd op hun biculturele achtergrond bijdragen aan hoe studenten zich thuisvoelen in hun onderwijsomgeving. Is daarin de achtergrond van de trainees belangrijk en speelt een cultureel responsieve benadering hierin een rol? Deze probleemstelling resulteerde in de volgende onderzoeksvraag: Hoe zien trainees met een biculturele achtergrond hun rol en meerwaarde voor studenten?



Figuur 1. Niet-westerse migratieachtergrond werknemers en studenten HvA per faculteit (Institutional Research, 2019); FOO = Faculteit Onderwijs en Opvoeding; FMR = Faculteit Maatschappij en Recht; FG = Faculteit Gezondheid; FDMCI = Faculteit Digitale Media en Creatieve Industrie; FBE = Faculteit Business en Economie; FT = Faculteit Techniek; FBSV = Faculteit Beweging, Sport en Voeding.



4. Methode



4.1 Design

In deze exploratieve kwalitatieve studie werd onderzocht hoe biculturele traineedocenten zorgen dat studenten zich thuisvoelen, hoe zij zorgen dat studenten de binding met de docent en een inclusief klasklimaat ervaren en hoe zij als docenten daar rekening mee houden in hun manier van lesgeven. Met behulp van focus-groeponderzoek is dit in kaart gebracht.

4.2 Context

De meeste trainees hebben zelf recent gestudeerd aan de HvA. Zij weten wat het is om als student rond te lopen op de HvA. De trainees doorlopen een drie- of vierjarig leerwerktraject

waarin ze de basis cursus didactiek voor hbo-docenten volgen en een masterdiploma kunnen halen als ze dat nog niet hebben. Ze worden gecoacht en in hun opleiding wordt speciale aandacht gegeven aan diversiteit en inclusie. Er zijn maandelijkse intervisiebijeenkomsten waar ze in een veilige setting hun casuïstiek kunnen inbrengen. Ook wordt eens in de zes weken een inspiratiebijeenkomst georganiseerd waarin thema's als 'vrouwen aan de top' of 'ethisch leiderschap' aan de orde komen. De trainees kiezen een eigen ontwikkelvraagstuk op het gebied van diversiteit. Ze kunnen bijvoorbeeld lesmateriaal onder de loep nemen of onderzoek doen naar waarom bepaalde groepen studenten vaker uitvallen.

4.3 Participanten

De 17 participanten aan dit onderzoek waren allemaal docenten die deelnamen aan het HvA traineeprogramma. Deze deelname was het enige selectie criterium. De docenten waren een aantal maanden tot soms een jaar werkzaam als trainee. De trainees hadden allen een niet-westerse migratieachtergrond zoals het CBS (2021) definieert: "een achtergrond uit een van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije". De biculturele achtergrond van de trainees was divers: Nederlands-Marokkaans (n=6); Nederlands-Turks (n=4); Nederlands-Surinaams (n=2); Nederlands-Iraans (n=1); Nederlands-Afghaans (n=1); en Nederlands-Tunesisch (n=1). Soms was hun achtergrond zelfs tri-cultureel: Nederlands-Antilliaans-Dominicaans (n=1) en Nederlands-Syrisch-Mexicaans (n=1). Er deden 9 vrouwen en 8 mannen mee.

De 17 docenten van deze studie gaven les bij twaalf verschillende opleidingen en zes verschillende faculteiten aan de Hogeschool van Amsterdam: bij de Faculteit Maatschappij en Recht (n=1); bij de Faculteit Gezondheid (n=1); bij de Faculteit Bewegen, Sport en Voeding (n=3); bij Faculteit Techniek (n=4); bij de Faculteit Business en Economie (n=2); en bij de Faculteit Digitale Media en Creatieve Industrie (n=4).

Werving van de trainees heeft plaats gevonden via de HvA programmamanager Diversiteit en Inclusie. De hoofdonderzoeker heeft alle deelnemers mondeling geïnformeerd over het doel van het project. Aansluitend heeft elke trainee een verzoek tot deelname via de email ontvangen. Trainees die niet deelnamen, gaven aan het te druk hebben met lesgeven, waren met zwangerschaps- of ziekteverlof, of beantwoordden de uit-

nodiging niet. Van de 32 hebben 17 trainees aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek. Na bevestiging van hun deelname ontvingen de 17 trainees aanvullende informatie over de procedure van de focusgroep. Informed consent werd van elke deelnemer schriftelijk verzameld.

4.4 Meetinstrument

Omdat het doel van deze studie was om inzicht te krijgen in de manier waarop de trainees bijdragen aan studentbinding, een inclusief klasklimaat en hun onderwijspraktijk is ervoor gekozen om hen in focusgroepen te bevragen aan de hand van semigestructureerde interviews. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een interviewprotocol ontworpen (zie Bijlage A).

Het interviewprotocol bestond uit vier onderdelen: 1) de kennismaking, met een aantal vragen over de achtergrond van de trainee; 2) de missie, met vragen over interesse voor de vacature, de opdracht van de trainee, en het zijn van een rolmodel voor studenten; 3) de studentbegeleiding, met vragen over een inclusieve benadering van studenten, het cultureel responsief lesgeven en de bijdrage aan studentsucces; 4) de ondersteuning die werd ontvangen in het traineeprogramma; en de verwachtingen voor de toekomst.

4.5 Procedure/ dataverzameling

Door Covid19 vonden de focusgroepinterviews plaats via Microsoft Teams. Er werden vijf focusgroepen georganiseerd op vijf verschillende dagen. De interviews duurden elk iets minder dan twee uur. In de eerste focusgroep werden twee participanten geïnterviewd, in de tweede werden drie participanten geïnterviewd en in de

derde tot en met de vijfde werden vier participanten geïnterviewd. De eerste auteur was de interviewer tijdens de focusgroepen. Na een korte introductie door de interviewer werden de deelnemers uitgenodigd om hun ideeën, meningen en persoonlijke ervaringen te delen. Daarin werd benadrukt dat het ging om wat de deelnemers belangrijk vonden, maar ook wat hun bedenkingen en suggesties waren. Het was geenszins de bedoeling om tot overeenstemming te komen. De ervaring van de trainees met het traineeprogramma kon namelijk onderling verschillen.

Het gesprek werd opgenomen in Teams. De vijf focusgroep interviews werden woordelijk getranscribeerd, dus letterlijk uitgeschreven, met interpunctie, pauzes, bevestigingen (e.g. ja, nee) en beurtwisselingen. In de transcripten zijn beurtwisselingen tussen sprekers gebruikt als segmentatie; dit past het beste bij het natuurlijk verloop van een conversatie (Chi, 1997). Op die manier kreeg elke spreker zijn eigen paragraaf met een witregel tussen de sprekers. Alle transcripten werden geïmporteerd in het kwalitatieve analyse software programma MAXQDA® (VERBI Software., 2020).

4.6 Analyse

In de analyse werd gefocust op de docentuitingen binnen elke beurtwisseling in de transcripten. De eenheid van analyse bestond uit een docentbeurt waarbinnen meerdere codes konden worden toegekend. Aangezien er een relatief gestructureerd interviewprotocol werd gebruikt met weinig extra vragen dan vooraf vastgesteld, werd een deductieve content analyse uitgevoerd (Boeije, 2010). Daardoor bestond de open codering uit een analyse die zich vooral heeft gericht

op uitingen die passen bij de onderwerpen uit het interviewprotocol, met nieuwe subcodes die uit de fragmenten naar boven kwamen.

Een axiale codering vond plaats waarin fragmenten met elkaar werden vergeleken op verschillen en overeenkomsten, codes werden samengevoegd of juist gesplitst en kregen nieuwe namen. In de derde fase van selectieve codering werd de laatste structuur aangebracht in het codeboek, deze is opgenomen in Bijlage B. Er werden in totaal 604 uitingen gecodeerd.

4.7 Weergaven van resultaten

In de volgende hoofdstukken worden de resultaten van de gecodeerde interviews gepresenteerd. In deze hoofdstukken is een 'subtiel-realistische' stijl van rapportage gebruikt (Boeije, 2010). In deze stijl van schrijven zit de interpretatie van de hoofdonderzoeker verwerkt. In de rapportage kan sympathie of medelijden worden getoond, als ook afstand worden genomen of juist kritiek worden geuit. Het zijn interpretatieve beschrijvingen op basis van de analyse van de 1067 docentuitingen.

De citaten die zijn opgenomen hebben als doel om bewijs te leveren voor de interpretaties van de hoofdonderzoeker. De citaten geven daarmee onderbouwing, maar illustreren en verlevendigen ook het verhaal. De citaten geven zo nauwkeurig mogelijk het gevoel van de participanten weer. Voor de oorspronkelijke namen van de participanten zijn pseudoniemen gebruikt.

In de weergave van de citaten is gekozen voor een 'standardized' benadering (Boeije, 2010). Hierin blijft de onderzoeker trouw aan de

woordkeuze en betekenis van het gesprokene, maar er is wel geredigeerd om de citaten leesbaarder te maken. Een voorbeeld hiervan is het schrappen van woorden die veel gebruikt worden in de spreektaal zoals "ok" en "zeg maar".



5. Functie van trainee



De deelnemende trainees introduceerden zichzelf tijdens de kennismaking in de focusgroep, ze benoemden de opleiding waar ze nu werkten, hun studieachtergrond, hun ervaring met lesgeven en andere werkervaring. Daarna werd gevraagd naar hun motivatie om te solliciteren op de functie van trainee. Vier belangrijke redenen werden genoemd: 1) Lesgeven op de HvA; 2) Werken aan diversiteit en inclusie; 3) Professionalisering; en 4) Inzetten van eigen expertise.

5.1 Lesgeven

De mogelijkheid om les te gaan geven op de hogeschool was een belangrijke reden voor de trainees om te solliciteren op deze functie:

"Ik heb zelf nooit gedacht, 'ik wil docent worden', maar al mijn praktijkopdrachten waren gebaseerd op jonge mensen, ik vond zelf die doelgroep heel interessant en ik koos er zelf ook altijd heel bewust voor tijdens de opleiding en toen werd ik via mijn stagebureau gemaild met deze vacature, is dat niet iets voor jou?"

Dilara

Uit deze en andere uitspraken blijkt dat verschillende trainees graag docent wilden worden of er zo in rolden, maar dat het traineeprogramma een unieke mogelijkheid voor hen was om dit te realiseren.

5.2 Diversiteit en inclusie

Soms toonden trainees echter wat terughoudendheid voor de functie waarop zij gesolliciteerd hadden:

"Maar toen ik binnenkwam kon ik zien dat iedereen een migratieachtergrond had, ik kon zien dat iedereen er anders uit zag. Dus ik was een beetje sceptisch. Ik wist niet zeker of ik dat wilde, ik dacht, wat is de bedoeling eigenlijk? Daarna had ik meer bevestiging nodig van, ok, is het niet om een nummertje te vullen op de managementagenda of gaan jullie echt in ons investeren om de organisatie te versterken of om onszelf te versterken met een migratieachtergrond."

Anthony

Het bleek dat in de vacature het diversiteit & inclusie-aspect niet meteen duidelijk was, zeker niet voor de trainees die juist kozen voor het docentschap in de vacature. Na meer duidelijkheid hierover werd vaak het enthousiasme voor de functie groter.

Andere trainees kozen specifiek vanwege het aspect diversiteit en inclusie om te gaan solliciteren:

"Ik had sowieso zin om in het onderwijs dingen te gaan doen. Maar ik had ook gewoon echt zin om met maatschappelijke kwesties aan de slag te gaan. Want voorheen deed ik al die dingen een beetje apart van elkaar, dit was een goede mogelijkheid voor mij om het beste van alle werelden op één plek te krijgen. Dus eigenlijk sprak het me allemaal wel aan."

Mahir

Deze trainees brachten al expertise mee op het gebied van diversiteit en inclusie en zagen verschillende zaken samenkomen in de functie van trainee.

5.3 Professionalisering en inhoudelijke expertise

Andere aspecten die de trainees in de functie aantrokken waren de opleidingsmogelijkheden met bijvoorbeeld de basiskwalificatie didactische bevoegdheid en het volgen van een master. Ook het inzetten van hun eigen inhoudelijke expertise in de functie als docent sprak ze erg aan in de vacature:

"Tijdens dat gesprek gaf mijn leidinggevende duidelijk aan: 'luister, dat met diversiteit en zo, dat is bekend, begrijp je, maar je bent hier ook als een volwaardig beginnend docent en je hebt de ruimte om je te ontwikkelen'. Dat gaf mij veel power. Niet dat ik het onderwerp van diversiteit niet interessant vind, ik wil me daar graag voor inzetten, maar ik wil wel dat ik niet alleen daarvoor gebruikt word. Want dan word je voor een bepaald doel naar binnen gebracht, en ik dacht nee, het is ook dat ik me ontwikkel als docent."

Yassin



6. Missie van de trainee



In de volgende fase van het interview werd stil gestaan bij de missie die de trainees voor zichzelf formuleren in hun nieuwe functie. Vier verschillende missies werden door de trainees geformuleerd: 1) Het vergroten van docentdiversiteit; 2) Het werken aan diversiteitsvraagstukken; 3) Het zijn van een rolmodel; en 4) Het toegankelijk zijn voor studenten.

6.1 Docentdiversiteit vergroten

Het vergroten van de docentdiversiteit was een van de belangrijkste missies die werd genoemd. Het werken in een volledig of bijna volledig wit docententeam droeg daar aan bij:

“Wij zijn ‘superdivers’, want binnen de afstudeerrichting waar ik werk ben ik de enige met een migratieachtergrond. En als we kijken binnen de opleiding hebben we een docentenpool van tachtig medewerkers en dan hebben we twee Turken en een stuk of drie Surinamers.”

Enes

Hoewel het traineeprogramma maar een kleine bijdrage kan leveren in het streven naar docententeams met meer culturele diversiteit, lijkt het stimuleren van docentdiversiteit niet op een natuurlijke manier te werken. Een van de trainees stelt dat er wellicht een quotum moet komen zoals ook is gebeurd bij vrouwen in bestuursfuncties:

“Qua diversiteit in het team is het een beetje een scheve verhouding. Er zijn natuurlijk wel hier en daar wat docenten met een migratieachtergrond. Ik kan niet zeggen dat ik wens dat er een bepaalde norm is voor een aantal, ik denk dat we puur moeten kijken naar kwaliteit. Maar soms, dat heb je natuurlijk ook met vrouwen nu, dat als je het op de natuurlijke manier laat

gaan dat je dan scheve verhoudingen krijgt, dus dan gaan ze pushen met maatregelen.”

Yassin

Maar ook zonder quotum zien de trainees genoeg kansen om de docentdiversiteit te veranderen. Het traineeship biedt veel mogelijkheden om een nieuwe norm te zetten:

“Laat mij maar degene zijn die daar een verandering in kan brengen. Dat het niet meer gek hoeft te zijn en dat ik dan degene kan zijn die de norm maakt. Dat de volgende na mij zich niet onprettig voelt in zulke situaties. Of dat we het niet meer zo plaatsen onder diversiteit en inclusie maar dat het gewoon een normale vacature kan worden waarin we het allemaal belangrijk vinden dat dit een prioriteit heeft. Dus ik zie het meer als dat wij degenen zijn die de weg openen voor de rest en dat voelt gewoon heel satisfying dat we dat kunnen doen als groep.”

Ishana

6.2 Diversiteitsvraagstukken

De trainees zijn aangesteld om les te geven, maar worden ook bij verschillende diversiteitsvraagstukken binnen de opleiding betrokken. Ook dan kan de expertise van de trainees goed worden gebruikt. Bij veel opleidingen is bijvoorbeeld de studentdiversiteit al groot, maar bij sommige kan dit nog verbeterd worden:

“Wij hebben de opdracht gekregen om de instroom diverser te maken. We zijn echt gaan kijken naar waar onze studenten vandaan komen. En het bleek dat wij eigenlijk heel weinig studenten uit de stad Amsterdam hadden, en dat heel veel juist uit de omgeving buiten Amsterdam kwamen.”

Dilara

Redenen voor deze specifieke instroom van studenten zijn moeilijk te geven. Sommige ouders van biculturele studenten zullen misschien beroepen als advocaat of dokter aanraden en hun kinderen stimuleren die opleidingen te gaan volgen. Ze vinden andere beroepen niet per se minderwaardig, maar zijn minder bekend met andere opleidingen en beroepen. Een trainee concludeert:

“Ik vind dat er meer biculturele studenten mogen zijn, die de kans kunnen krijgen om bij onze opleiding te komen studeren.”

Merve

6.3 Rolmodel

Een derde element van de missie van docenten met een migratieachtergrond is dat zij een rolmodel kunnen zijn voor studenten. Vanuit die gedachte werd gerefereerd aan de tijd dat de trainees zelf student waren. Zij ervaren dat het traineeprogramma hen met een andere bril laat reflecteren op hun eigen ervaringen. Een van de trainees stelt:

“En dan kom je erachter dat ik wel degelijk op bepaalde punten benadeeld ben in mijn academische carrière. En dan puur en alleen op het feit dat ik een andere voornaam en achternaam heb en er net iets anders uitzie. Dus dat betekent dat als ik het meemaak, dat studenten het vandaag de dag ook nog steeds meemaken. En ik denk dat dat het doel is om te voorkomen dat dat gaat gebeuren.”

Enes

En hoewel de docentdiversiteit tussen opleidingen verschilt, is de situatie nu nog niet veel veranderd:

“Bij mijn opleiding is het gewoon een redelijk witte opleiding. En ook de docenten. Ik ben nu de enige met een migratieachtergrond. En dat zorgt ervoor dat studenten met een migratieachtergrond, zoals ik was met een bepaalde diversiteit, niet worden gezien.”

Sami

Maar de trainees zien deze studenten wel. Door de extra bagage die zij meenemen zijn ze een rolmodel voor studenten:

“De bagage die wij extra meenemen kan ervoor zorgen dat studenten met een migratieachtergrond zichzelf kunnen herkennen in de opleidingen, dus ook in de docentenpool, maar dat ze ook de juiste aansluiting vinden bij de opleiding. En dat is eigenlijk de eerste stap voor het behalen van studiesucces en voor het voorkomen van studie uitval.”

Enes

6.4 Toegankelijk

Als laatste element van de missie die de trainees voor zichzelf zien is het toegankelijk zijn voor studenten. Het is daarin belangrijk dat studenten makkelijk naar hen toe willen komen:

“Het gaat om een stukje benaderbaar zijn voor studenten. Dus de drempel toch wel wat lager zetten, dat studenten zich veiliger voelen en sneller een docentenkamer binnen kunnen treden om vragen te kunnen stellen.”

Maryam

7. Rolmodel



Na het bespreken van de missie werd dieper ingegaan op welke manier de trainees zichzelf zien als rolmodel. Er werd in deze fase verder gevraagd naar wie de trainee kan of wil zijn voor studenten en wat voor een type rolmodel ze kunnen zijn. Vijf verschillende rolmodellen werden genoemd: 1) Bicultureel; 2) Jong; 3) Student; 4) Vrouw; en 5) Mbo'er.

7.1 Bicultureel

Dat de trainees vooral als een rolmodel met een biculturele achtergrond fungeren, werd in alle focusgroepen genoemd en benadrukt:

“Voor mijn gevoel ging er ook een zucht van verlichting door die studentenpool, want die zagen nu eindelijk eens een keer een docent die niet Nederlands is. Dus Nederlands in de zin van cultureel Nederlands. We zijn in principe allemaal Nederlanders, maar met een flink diverse achtergrond en die dat ook uitstraalt en er ook gewoon zo uitziet. Ik bedoel ik zie er niet als een Brabander uit.”

Enes

Uit deze en andere uitspraken blijkt dat het biculturele uiterlijk van de trainees het zichtbare kenmerk is dat de studenten aantrekt. In dat licht, spreken de trainees over verschillende momenten dat mensen met een biculturele achtergrond zich gewaardeerd voelen, maar dat er ook zeker mindere momenten zijn van discriminatie en racisme. De studenten die op de trainees afstappen weten heel goed dat de trainees hetzelfde traject doormaken als zij en dat de trainees dezelfde obstakels ervaren of hebben meegemaakt. De trainees merken dat alleen hun biculturele uiterlijk dan al zorgt voor een band:

“Het feit dat ik daar zit en aan hen lesgeef of bij de lessen zit, is voor hen eigenlijk al direct het bewijs. Ook al wordt er hier en daar het een en ander geroepen over biculturelen, dat betekent niet dat wij per definitie niet meer meedoen. Ik denk dat die studenten dat gewoon heel goed kunnen zien. Ze zien hoe ik eruitzie natuurlijk. En dat schept al een soort van band, zonder dat we het er überhaupt over hebben gehad, we hebben het niet eens in woorden benoemd.”

Enes

Aan directe collega's van de trainees is het soms moeilijk uit te leggen waarom een student met een Marokkaanse achtergrond het fijner vindt om een gesprek aan te gaan met de trainee, de trainee wel als rolmodel ziet en de collega niet. Een mogelijke verklaring voor dit gedrag kan zijn dat mensen in allerlei situaties proberen zich te identificeren met iemand die het meeste op hen lijkt. Een van de trainees maakt zo'n vergelijking:

“Dat hebben we ook met voetballers, iedereen in Argentinië is gek op Messi, niet alleen omdat hij het nationale elftal draagt, maar Messi is ook Argentijns, ze kunnen zich identificeren met Messi. Als je uit dezelfde plek komt, als je uit Rosario komt zeg je: hé, dat is iemand die vanuit deze stad of dit dorpje zo ver is gekomen. Je kan dan zelfs je doelen aanpassen.”

Bilal

Die herkenning In de dagelijkse praktijk merken de trainees nu al door reacties van studenten uit de klas:

“Ik heb al een paar keer gehoord: ‘Ik wil ook net als jij zo voor de klas staan.’ Ze zagen de mogelijkheid om ook met een biculturele achtergrond bij de HvA als docent te kunnen werken, of die positie te kunnen krijgen. Dus ik zag de

hoop in hun ogen en dat vond ik ook mooi om te zien, dat ik daar misschien een aanleiding voor ben geweest.”

Merve

En de trainees hebben ook zelf die ervaring gehad toen zij student waren en les kregen van een docent met een biculturele achtergrond:

“Toen ik op gegeven moment die docent in jaar 3 had, dacht ik: wow, wat een toffe gast, gewoon iemand die dezelfde achtergrond heeft als ik en ook gewoon heel leuk lesgeeft, maar inhoudelijk ook heel sterk is. En onbewust dacht ik: hé, misschien kan ik later ook voor de klas staan. En pas later dacht ik eraan: misschien was dat het eerste moment waarop ik dacht: misschien wil ik ook voor de HvA werken, wil ik ook voor de klas staan. Die docent is nu mijn collega. Het geeft je een bepaald beeld van het is haalbaar om dat te doen.”

Bilal

7.2 Jong en student

Een heel belangrijk ander aspect van de functie als rolmodel die de trainees vervullen voor studenten is dat ze jong zijn. De jonge leeftijd van trainees maakt ook dat studenten zich in hen herkennen. Daarbij speelt mee dat veel trainees recent nog student zijn geweest:

“Als een student bijvoorbeeld zegt: ‘ik moet werken’ en we moeten een les plannen buiten het rooster om, dan kan ik daar ook heel makkelijk over meedenken: ‘oké, ik snap de situatie, dan doen we een ander tijdstip, jongens vinden jullie dat ook goed?’ En dat ze dan toch wel die herkenning hebben en herkenning zorgt natuurlijk ook voor een relatie, dat ze ook denken o ja, wacht, zij heeft in hetzelfde schuitje gezeten een jaar of anderhalf jaar geleden. Dus zij zal het wel begrijpen.”

Dilara





8. Cultureel responsief gedrag: inclusieve communicatie



In de volgende fase van de interviews werd niet alleen stil gestaan bij wie de trainees zijn en welke functie zij voor studenten vervullen, maar ook wat voor gedrag ze laten zien in interactie met hun studenten. Op wat voor een manier zorgen zij ervoor dat alle studenten in hun klas zich thuisvoelen en een inclusief klasklimaat ervaren. Kortom: welk cultureel responsief gedrag tonen ze? De trainees maken in hun gedrag duidelijk verschil tussen omgangstechnieken in hun communicatie met studenten en instructietechnieken die zij toepassen in hun lessen. Binnen de inclusieve omgangstechnieken die de trainees belangrijk vinden, komen drie belangrijke thema's naar voren: 1) Inlevingsvermogen; 2) Persoonlijke aandacht; en 3) Respect en gelijkheid.

8.1 Inlevingsvermogen

Inlevingsvermogen als omgangstechniek staat volgens de trainees bovenaan als je inclusief wilt zijn en al je studenten wilt betrekken en bereiken:

“Studenten zijn gewoon pubers en die zijn het gewend om een beetje groepsgedrag, haantjesgedrag te vertonen. Het hoort een beetje bij de leeftijd. Het hoort een beetje bij de wijksetting waar ze in zijn opgegroeid. En als je daar deels in mee gaat, dus je erkent het, dan kan je er op een gegeven moment doorheen prikken.”

Enes

Dicht bij jezelf blijven is belangrijk als docent, maar ook studenten benaderen en hun gedrag bespreekbaar maken is noodzakelijk. Je moet als docent je studenten aanspreken en weten waar ze vandaan komen. Dat inlevingsvermogen is enerzijds een talent, maar is ook een vaardigheid die je kunt leren. De trainees zijn

goed in staat om te 'levelen' op het niveau van hun studenten, zij kunnen zich goed een situatie inbeelden. Maar de trainees blijven beginnend docenten, die zich nog veel kunnen ontwikkelen. Ze hebben veel ervaren collega's om zich heen die kunnen helpen.

Door hun eigen migratieachtergrond zijn de trainees gewend om zich te 'levelen' aan de meerderheid om zich heen en daardoor hebben ze misschien deze vaardigheid zo goed ontwikkeld. Dit kan ook zeker een negatieve lading hebben, omdat het kan leiden tot het aanpassen van je gedrag aan de denkwijze van een ander. Maar met een positieve interpretatie van het vermogen tot inleving in een ander, heeft de trainee met een biculturele achtergrond juist de kwaliteiten en vaardigheden die nodig zijn:

“Wat ik een van mijn kwaliteiten vind, is het ‘code switchen’. Ik ben een soort van kameleon en kan met iedereen opschieten. En dat lukt heel veel collega's juist niet. Ik heb collega's die alleen maar kunnen opschieten met studenten uit Het Gooi. Het lukt mijn collega's niet om met de jongens uit Amsterdam of uit Rotterdam een normaal gesprek te voeren.”

Bilal

Voor docenten zonder migratieachtergrond is het misschien moeilijker om zich in te leven in deze studenten, maar het gaat ook om de intentie die soms ontbreekt. Andere docenten willen het misschien heel graag, maar kunnen het nog niet. Soms is die noodzaak minder groot als de studentpopulatie in de opleiding niet heel divers is. Maar vaak komt de achtergrond van de trainee juist heel erg van pas:

“Het is toch wat meer kennis en ervaring die je hebt als biculturele docent, die zowel van

waarde kan zijn voor studenten met een etnische achtergrond als voor studenten met een westerse achtergrond. Dus eigenlijk is het een fijn soort rugzakje. Het is eindelijk een keer een leuk rugzakje in plaats van iets wat altijd maar negatief is, nu kan je het eindelijk op een fijne manier inzetten. Dat is voor het eerst dat ik dat in mijn leven ervaar.”

Esra

De trainee is in die situaties juist in staat om een goed beeld te hebben van wat de student meemaakt omdat dezelfde ervaring wordt gedeeld: bijvoorbeeld dat sommige families groter zijn dan anderen en dat studenten daardoor niet zelfstandig thuis kunnen werken aan hun studie.

8.2 Persoonlijke aandacht

Een belangrijke andere techniek om een inclusieve omgang met studenten te bereiken zit in de persoonlijke aandacht die de trainees aan hun studenten geven:

“Vraag hoe het met ze gaat, vraag hoe de meivakantie is, wat ze hebben gedaan, hoe het leven eruit ziet, wie er nog thuis woont, wie er bij de ouders woont, et cetera. Ook al lijken dat soort vragen maar kleine dingen, dan zie je toch dat door gewoon zo laagdrempelig een gesprek te beginnen, dat ze uiteindelijk vanzelf wel loskomen en dan steeds meer zelf ook aan jou gaan vragen.”

Tara

Je moet inchecken bij je studenten en een persoonlijke band met ze opbouwen. Je hoeft als docent niet altijd vragen te stellen. Die persoonlijke aandacht kan ook worden gegeven door als docent alleen maar te observeren en te luisteren:

“Het is voor die student wel heel fijn geweest dat in ieder geval even iemand heeft geluisterd. En dat die persoon ook letterlijk begrijpt uit wat voor omgeving hij dan komt. Want ik weet dat het thuis heel druk kan zijn, ik ervaar het zelf ook, ik woon ook gewoon thuis en ik heb een broer en een broertje en af en toe denk ik ah, doe even die deur dicht en kom gewoon even niet binnen.”

Esra

Maar de persoonlijke aandacht zit hem ook in één op één gesprekken tussen docent en student. Als studenten hun tentamen niet hebben gehaald of emotioneel zijn na negatieve feedback. Of als studenten juist brutaal zijn en de les verstoren. Dan is het de moeite waard om in de band met studenten te investeren.

8.3 Respect en gelijkheid

Het geven van respect en een gevoel van gelijkheid speelt een belangrijke rol om de student mee te nemen en te betrekken:

“Ik denk dat het belangrijk is om een veilige omgeving te creëren, waar studenten zich prettig en veilig voelen. Door duidelijk te maken dat respect belangrijk is, dat fouten maken mag en dat het geaccepteerd is. Dat je eigen inbreng gewaardeerd wordt.”

Amir

Om studenten enthousiast en gemotiveerd te krijgen is het belangrijk om een evenwicht te vinden waarin studenten niet alleen kennis vergaren, maar het ook begrijpen. Vriendelijkheid is de sleutel om te laten weten dat de docent ze respecteert, een benadering van studenten als collega's in opleiding versterkt het gevoel van gelijkheid.

9. Cultureel responsief gedrag: inclusieve instructie



Naast de inclusieve omgangstechnieken werd door de deelnemers aan de interviews ook veel aandacht besteed aan inclusieve instructietechnieken. Vijf verschillende technieken om inclusief onderwijs vorm te geven, werden genoemd: 1) Aansluiten op voorkennis; 2) Omarmen van verschillen; 3) Werken in groepjes; 4) Inzetten van eigen ervaring; en 5) Stellen van hoge eisen.

9.1 Aansluiten op voorkennis

Het aansluiten op de voorkennis van studenten is een belangrijke techniek om alle studenten te bereiken en te betrekken in de les. De eerstejaars studenten hebben echt begeleiding nodig, die moeten de goede kant op worden gestuurd. En elke student moet de mogelijkheid hebben om de boodschap van de docent te begrijpen:

"Ik sta niet het hele uur voor de klas, ik leg 20 minuten wat uit en ga dan rondlopen, tafel na tafel loop ik langs zodat ik dicht bij de studenten ben, zelfs de introverte studenten stellen dan vragen. Introverte studenten staan zelf echt niet op om een vraag te stellen. Ik probeer er dus achter te komen wat de persoonlijke behoefte van ze is, want iedereen is anders. In elke klas kun je je strategie aanpassen en de aandacht geven die ze nodig hebben."

Anthony

Tijdens het rondlopen in de klas is het juist mogelijk om aandacht te besteden aan individuele studenten maar ook om er achter te komen wat ze niet begrijpen:

"Dan zie ik dat het voor de studenten die ik lesgeef, veel makkelijker is om hun vragen te stellen als ik één op één met ze praat. In de klas voelen ze soms de druk of ze willen niet voor gek staan. Maar ze staan niet voor gek, ze

zitten in de klas om te leren. We zijn daar juist om vragen te beantwoorden. Als je als student je vragen niet in de klas stelt, waar krijg je dan je antwoorden? Als ik ze één op één uitleg geef, dan merk ik dat ze soms de basis niet begrijpen."

Rayan

Het is goed om te weten wat het niveau van de studenten is en wat hun leerbehoefte is. Elke student wordt geïncludeerd juist door te differentiëren.

9.2 Omarmen van verschillen

Studenten die nieuw bij elkaar in de klas komen, moeten elkaar leren kennen. Natuurlijk stellen in de meeste klassen studenten zich aan elkaar voor, maar studenten kennen elkaar dan nog niet echt:

"Het leren kennen is niet alleen door een rondje te maken en dat iedereen zich een beetje voorstelt. Dat is heel kort en dan weet je nog steeds niet wie wie is. Ik heb gemerkt dat in bepaalde klassen soms studenten nooit met elkaar hebben gesproken. Dat heb je echt. Dat is heel jammer, want de klas is eigenlijk een soort afspiegeling van de maatschappij in het klein."

Yassin

Het accepteren dat er verschillen tussen studenten zijn en dat geen enkele student hetzelfde is, werkt heel goed. Docenten die juist gebruik maken van de verschillen tussen studenten, zorgen er voor dat elke student wordt betrokken:

"Ik faciliteer dat, ik geef de studenten de gelegenheid om op te staan en hun verhaal te delen, 'ik kom uit een ander land en ik heb dit en dit gedaan', zodat iedereen hun verhaal kan

horen. Want het is moeilijk voor iemand uit een ander land om op te staan en dat te zeggen."

Anthony

Het gebruiken van de verschillen tussen studenten hoeft niet alleen via kennismaking te gaan. Het kan ook door te verwijzen naar de actualiteit, bijvoorbeeld iets wat in de kranten staat of op het nieuws is. De klas kan gezien worden als een mini-afspiegeling van de maatschappij. Aan de hand van een maatschappelijk probleem, zoals criminaliteit of straatcultuur, kun je met studenten uit de stad en studenten uit een dorpje de verschillende kanten van een verhaal verkennen:

"Hoe zit het nou met Ahmed die in Amsterdam-West woont? Er gebeuren daar wel gekke dingen. Het is een grote stad en een bekende wijk waar in het verleden ook wel problemen zijn ontstaan. Dan denk ik van, hoe doet hij

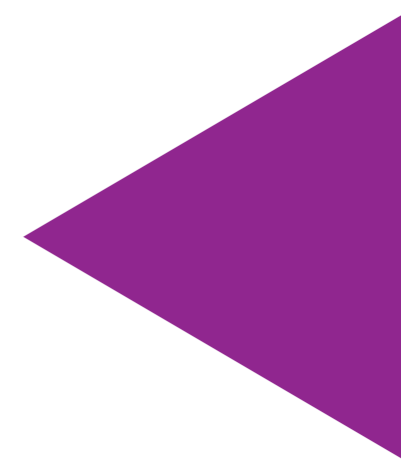
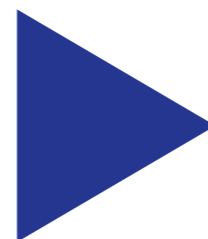
het? Want hij zit hier naast Marieke of een ander persoon, en die denkt van, ok ik moet oppassen voor iedereen die daar vandaan komt want dat kan potentieel een crimineel zijn. Kijk hoe makkelijk het kan gaan als je met elkaar in gesprek gaat, dan zie je dus dat het niet zo is."

Yassin

Op die manier komen studenten er achter dat ze juist meer overeenkomsten dan verschillen hebben:

"Een goede vriend van mij zei altijd: 'in plaats van je te richten op datgene waarin we verschillen, denk aan wat ons bindt en verenigt'. Ik was echt onder de indruk van die uitspraak. Dus ik probeer dat nu altijd zo te doen: laten we kijken wat ons dichter bij elkaar brengt."

Nisrine



9.3 Werken in groepjes

Een instructietechniek die in het verlengde ligt van het omarmen van verschillen is het dusdanig verdelen van studenten in groepjes dat ze juist met anderen in contact komen en moeten samenwerken met diegenen die ze uit zichzelf misschien niet zouden kiezen. Het is een didactische werkvorm die door de trainees op verschillende manieren wordt ingezet. Sommigen doen hun best om alle studenten door elkaar te mixen:

“Dus ik mix de groepjes en ik doe het niet op de manier, en jij gaat daar zitten en jij gaat daar zitten. Ik maak er een spel van, dus laten we kleuren maken en iedereen kiest een kleur en de gezamenlijke kleuren komen bij elkaar. Of je krijgt een nummer tussen 1 en 8, iedereen met nummer 7 zit in een groep. Op die manier heb ik de controle om iemand naar een andere groep te verplaatsen, zonder dat die persoon zich voelt alsof die wordt verplaatst, omdat diegene anders is.”

Anthony)

Anderen hechten er minder waarde aan en laten de studenten juist zelf kiezen:

“Wat ik vooral heel belangrijk vind, is dat er sprake is van een inclusieve klas en dat iedere student ertoe doet. Ik zou het niet stimuleren om studenten op hun achtergrond te verdelen want ik denk dat je als student altijd een medestudent opzoekt, met wie je het meeste overeenkomt, met wie je het meeste deelt qua interesses en dergelijke. Zo zijn er ook studenten die geen migratieachtergrond hebben en bijvoorbeeld uit Noord-Holland komen en die elkaar ook opzoeken, omdat ze heel veel met elkaar gemeen hebben. Ook dat vind ik niet erg. Zolang wel alle studenten goed met elkaar

om kunnen gaan, qua interactie en dynamiek, dan denk ik dat het geen probleem is.”

Jamila

Maar het indelen in groepjes kan ook heel onverwacht gebeuren waardoor projectgroepjes willekeurig en spontaan ontstaan:

“Ik deel ze in op welke kleur ze mooi vinden soms, of wat hun lievelingshuisdier is, of lievelingsgerecht. Gewoon hele random dingen. Of ik zeg gewoon: ok, er worden vier groepjes gemaakt. Wie is een zomermens, wie is een wintermens, wie is een lentemens? En dan denken ze in eerste instantie van “Ok, ik vind dit gewoon leuk”, en dan daarna, ok, dat wordt je projectgroepje.”

Tara

9.4 Inzetten van eigen ervaring

Het inzetten van eigen ervaring in de lessen met studenten is een instructietechniek die op een hele inclusieve manier werkt. Zeker de voorbeelden waarin het moeilijk was of waarin het tegenzat:

“Ik geef altijd voorbeelden van dingen die ik zelf nog niet goed kan doen, dingen die ik zelf moet ontwikkelen. Vaak hebben studenten een idee van, het is een schande als ik iets nu nog niet weet. Dus wat ik altijd doe, ik zeg dan, ik heb ook minpunten, ik heb ook ontwikkelpunten, en iedereen heeft dat.”

Yassin

Voorbeelden van die ontwikkelpunten kunnen docenten geven vanuit hun werkervaring, bijvoorbeeld omdat de trainees net begonnen zijn met werken als docent en in hun nieuwe baan nog veel moeten leren. Maar het kunnen ook

ervaringen zijn die de trainees zelf als student hebben meegemaakt die zo aansprekend werken. Bijvoorbeeld bij onderwerpen als het missen van studiepunten of het hebben van veel herkansingen, kan het helpen als docenten dezelfde ervaringen delen:

“Soms zegt een student ‘mevrouw, ik heb drie herkansingen, ik kom er gewoon echt niet uit’. Dan help ik studenten met de planning en met het maken van samenvattingen. En wanneer ik dan vertel ‘hé jongens dit is mijn verhaal en kijk waar ik nu sta’, dan hebben ze ineens zoiets van ‘hé wacht, het kan wel goedkomen’. En dan zie je ineens ook die ogen helemaal schitteren van ‘o, het is haar ook overkomen.”

Dilara

9.5 Stellen van hoge eisen

Verder noemen de trainees dat ongeacht welke studenten ze in de klas hebben, ze dezelfde eisen stellen. Dat uit zich in het geven van veel feedback en kritisch zijn op de studenten zelf. Studenten moeten vanaf het begin weten hoe het werkt:

“Ik probeer altijd met ze te praten en daarom heb ik zo veel één op één gesprekken, ook al kosten ze veel tijd. Ik laat ze naar me toekomen om aan mij te demonsteren wat ze hebben gemaakt. En zelfs als ze niets hebben, laat ik ze iets maken. Ik verlang van ze dat ze hard werken.”

Lina

Hoge eisen stellen in de les kan ook betekenen dat studenten extra worden uitgedaagd omdat je als docent ziet dat ze dat aankunnen:

“Mijn SLB'er heeft op een gegeven moment gezegd dat er een extra programma was naast het standaard programma, voor studenten die iets meer uitdaging wilden hebben. Ik vond het heel mooi dat mijn SLB'er toen heeft gezegd ‘joh, ik zie dat je alle studiepunten hebt gehaald in het eerste half jaar dus zou dit programma niet iets voor jou zijn om meer uitdaging te willen.”

Jamila

Hoge eisen stellen is ook van toepassing op studenten die juist een storende factor zijn in de les. Van alle studenten verwachten de trainees eenzelfde minimale niveau inzet en motivatie. Als beginnend docent gaat dat niet vanzelf:

“Er waren twee jongens en zij bepaalden de sfeer in de klas. Hele brutale jongens waren dat en ik was dus net docent en ik had er best wel moeite mee. Dan ging ik naar ze toe en zei ik ‘hé, je bent wel echt een druktemaker vandaag, hoe komt dat?’ Dan benader ik ze met een grapje. Of als het echt een brutale student was dan zei ik ook echt van ik ben echt niet gediend van deze toon, ik weet dat je hier misschien verplicht zit, maar haal er ook echt wat uit. Ik ben hier als je vragen hebt, kom dan naar me toe.”

Dilara



10. Begeleiding



Aan de trainees is gevraagd hoe zij tot nu de begeleiding hebben ervaren in hun nieuwe functie van trainee. Er worden vijf verschillende begeleiders genoemd van wie ze steun krijgen: 1) Mede-trainees; 2) Buddy; 3) Leidinggevende; 4) Programmamanager D&I; en 5) BDB trainer. De trainees hebben veel steun aan elkaar wanneer ze elkaar ontmoeten, bijvoorbeeld tijdens inspiratiesessies:

“De inspiratiesessies zijn essentieel voor mijn gevoel. Ik leer daar dingen over onderwerpen en concepten waar ik misschien ooit wel een keer over gehoord heb, maar waar ik nooit echt bij stilsta. Om een voorbeeld te noemen, genderdiversiteit. Voor mij als man, heb ik er nooit bij stilgestaan wat dat nu inhoudt voor een vrouw die werkzaam is in een organisatie zoals bijvoorbeeld de HvA en waar zij tegen aanlopen.”

Enes

En tijdens intervisiebijeenkomsten is er echt een veilig en vertrouwd gevoel omdat de trainees daar alleen aanwezig zijn met een begeleider:

“De intervisiebijeenkomsten die zijn heel handig om je issues en je problemen laagdrempelig en heel veilig te kunnen delen met je medetrainees en de begeleider van die sessie. Dus daar kun je vertrouwelijk je ei kwijt als je daar behoefte aan hebt. En als daar geen behoefte aan is, dan kan je daar gewoon je vraagstukken kwijt. Wat we continu aan het doen zijn met die intervisiebijeenkomsten is je loopt ergens tegenaan, hoe ga je dit aanpakken, hoe ga je dit oplossen?”

Enes

De kennis en ervaring op het onderwerp diversiteit en inclusie is in de groep trainees heel divers. Sommigen leren veel van het onderwerp diversiteit en inclusie en anderen gaat het niet snel genoeg:

“We bouwen een gemeenschap waarin we gedachten met elkaar delen en elkaar proberen te versterken. En dat duurde best wel lang want we hoopten eigenlijk dat het sneller zou gaan.”

Anthony

Ook de buddy geeft veel steun: dit is vaak een collega-docent in dezelfde opleiding die de trainee begeleidt in het docentschap. Sommige trainees gaven samen met hun buddy les en leerden zo het vak van docent beter kennen. De leidinggevende van de trainees is soms ook een persoon om juist naartoe te stappen als het even te veel wordt:

“Ik heb een hele fijne leidinggevende. Ik kan me heel open bij haar uiten en dat is heel prettig. Wat ook soms wel moeilijk is, omdat je toch als trainee in een functie zit waarin je ook moet nadenken over je positie. Van wat kan ik wel maken, wat kan ik niet maken, waar zijn die grenzen. Het onderwerp diversiteit en inclusie maakt het snel persoonlijk, maar je moet toch professioneel blijven daarin en dat maakt het gewoon soms echt heel moeilijk.”

Ishana





11. Verwachtingen



Tot slot van elke focusgroep werd stilgestaan bij de verwachtingen die de trainees hadden toen ze begonnen aan het programma en wat ze hebben gemist of juist nodig hebben voor de komende tijd. Die verwachtingen zijn in vijf thema's in te delen: 1) Introductie van de trainee; 2) Voorbereiding van trainee op het programma; 3) Functie eisen van trainee; 4) Evenwicht tussen lesgeven en diversiteit & inclusie; en 5) Diversiteitsteam.

11.1 Introductie trainee

De introductie van de trainees in de opleiding en de faculteit had beter gekund. Er was niet altijd een inwerkprogramma. Het traineeprogramma was bij de meeste collega docenten van de trainee niet bekend. Trainees moesten zelf het programma uitleggen aan de docenten van de opleiding. Dit leidde soms tot onduidelijkheid, omdat niet elke collega het nut van het programma inzag. Soms uitten collega-docenten zelfs weerstand naar de trainee toe, waarbij de vraag werd gesteld wat de trainee dan beter zou kunnen dan de collega zelf?

11.2 Voorbereiding trainee

In de voorbereiding op het traineeprogramma hebben de trainees richtlijnen gemist. Ze misten boeken en artikelen over diversiteit en inclusie die hen nieuwe kennis kon opleveren en die kon leiden tot gespreksstof, bijvoorbeeld hoe de HvA zich positioneert tegenover diversiteit en inclusie. Met voldoende informatie kunnen de trainees zich beter positioneren vanuit hun eigen perspectief. Diepgaande discussies met de trainees onderling en anderen kunnen daar ook in helpen. Maar tot nu toe bleven die oppervlakkig:

"We kunnen bijvoorbeeld boeken lezen en die bediscussiëren. Bijvoorbeeld het boek 'Why I am not talking to white people about race anymore'. Het klinkt erg heftig, maar het is een heel goed boek. Het laat alle biases zien die we hebben wanneer we het over ras hebben."

Lina

Zo zijn er nog veel meer onderwerpen te bedenken die controversieel zijn en waar de discussie hierover alle medewerkers van een hogeschool in een grote stad verder kan helpen. Trainees suggereren onderwerpen als censuur in de journalistiek, het bepalen van burgerschap door je geboorteplaats of door je ouders. Uit deze discussies kun je komen met een plan dat kan worden toegepast in de hele HvA. Het delen van succesverhalen past ook in de verwachting die de trainees van het programma hebben. Twee trainees zijn docent van het jaar geworden, hun ervaringen worden als zeer waardevol gezien.

11.3 Functie-eisen van trainee

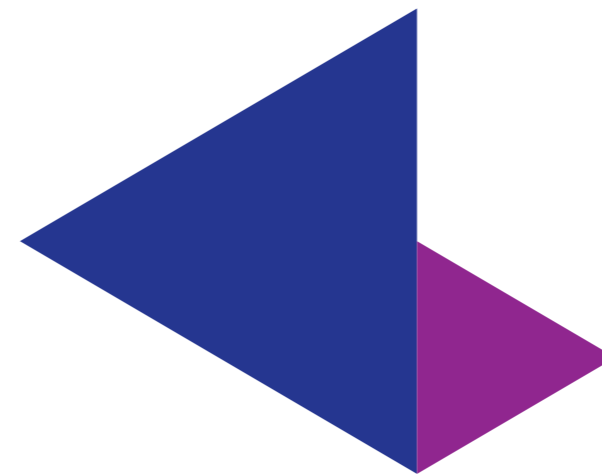
Het is voor veel trainees onduidelijk waar ze aan moeten voldoen in hun functie. Er bestaat naast de vacaturetekst geen specifieke functieomschrijving of een profiel. Dat zou helpen om de verwachtingen van de trainee ook duidelijk te krijgen. Voor het docentschap is dat nog het meest duidelijk, maar voor het gedeelte met betrekking tot diversiteit en inclusie is het voor veel trainees onduidelijk waar ze aan moeten voldoen. Die duidelijkheid kan vanuit het traineeprogramma worden gegeven, maar kan ook vanuit de opleiding, de teamleider of opleidingsmanager worden verstrekt. Veel trainees ervaren dat ze precies dezelfde taken doen als hun collega-docenten, terwijl sommige collega's neerkijken op de traineefunctie.

11.4 Evenwicht tussen lesgeven en diversiteit & inclusie

Aansluitend op de functie-eisen van de trainee, die soms als onduidelijk wordt ervaren, zoeken de trainees ook naar evenwicht tussen hun lesgevendende taken en het diversiteitsvraagstuk of onderzoek waar ze aan werken als onderdeel van het traineeprogramma.

11.5 Diversiteit- en inclusieteam

Tot slot hebben alle trainees behoefte aan het vormen van een diversiteit en inclusie team binnen de hogeschool. Die gemeenschap is al een beetje ontstaan door de georganiseerde inspiratiesessies en intervisiebijeenkomsten, maar zou nog meer versterkt kunnen worden.



12. Discussie



Diversiteit is een gegeven en een uitgangspunt in het realiseren van een onderwijsomgeving waarin alle studenten zich erkend en gewaardeerd weten, zich thuis kunnen voelen en volwaardig kunnen participeren (Deunk, Lopes Cardozo, van der Veen, Bonjour, & van den Brink, 2020; Hobéon, 2011; Zijlstra, Asper, Amrani, & Tupan – Wenno, 2013). Het begrip 'inclusie' wordt tegenwoordig als uitgangspunt genomen bij het streven naar het verbeteren van de kansen van verschillende groepen studenten (Deunk et al., 2020). Het traineeprogramma aan de HvA wordt ingezet als middel om inclusief onderwijs nader vorm te geven. In dit project hebben we onderzocht hoe trainees met een biculturele achtergrond hun rol en meerwaarde zien voor studenten. We hebben 17 trainees geïnterviewd om deze rol en meerwaarde te achterhalen. In de vorige hoofdstukken hebben we beschreven dat de trainees zichzelf zien als een rolmodel voor studenten en meerwaarde zien van hun aanwezigheid en handelen voor studenten. In de volgende paragrafen gaan we nader in op onze bevindingen over de biculturele docent als rolmodel, de biculturele docent met inclusieve communicatie en met inclusieve instructie. Onze bevindingen bedden we in in de onderzoeksliteratuur over rolmodellen en cultureel responsief lesgeven.

12.1 Biculturele docent als rolmodel

De resultaten uit dit onderzoeksproject laten zien dat de trainees het als hun missie zien om de docentdiversiteit te vergroten, dat zij diversiteitsvraagstukken willen oppakken en willen fungeren als een rolmodel voor studenten met een migratieachtergrond. De trainees benoemen verschillende soorten rolmodellen die zij

voor zichzelf zien. Er werden rolmodellen genoemd zoals jong zijn en kort geleden nog student zijn. De trainees ervaren dat ze toegankelijk zijn voor studenten omdat ze maar een paar jaar ouder zijn en net uit de collegebanken zijn gekomen. Het maakt de trainees tot een rolmodel dat breder is dan alleen een docent met een biculturele achtergrond.

Maar het is toch die achtergrond en hun biculturele identiteit waardoor de trainees zichzelf vooral zien als een rolmodel voor studenten met eenzelfde of vergelijkbare culturele achtergrond. Meerdere uitspraken van de trainees wijzen er op dat studenten zich herkennen in de trainees: bijvoorbeeld de trainee die stelt dat er een zucht van verlichting door het klaslokaal ging toen hij begon als biculturele docent. Maar ook dat de studenten op de trainees afstappen vanwege hun biculturele uiterlijk en zij de trainees zien als voorbeeld voor henzelf. Zo ervaaarde een trainee al een aantal keer dat studenten door haar docentschap voor zichzelf ook mogelijkheid zagen om met een biculturele achtergrond voor de klas te staan.

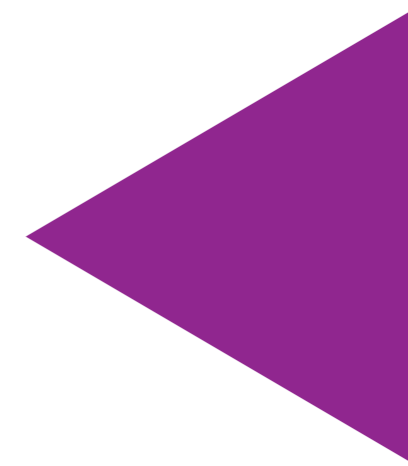
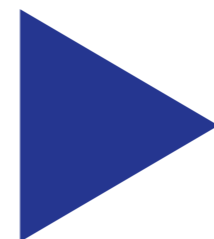
In een experimentele studie toonde Dee (2004) dat het koppelen van basisschoolleerlingen aan leerkrachten van dezelfde etnisch-culturele identiteit, significant positieve effecten had op de reken- en leesscores van deze leerlingen. In verschillende studies is beschreven hoe docenten, als rolmodel met een biculturele achtergrond, zorgen voor herkenning bij studenten met een vergelijkbare culturele achtergrond (Dee, 2004; Dee, 2005; Fairlie, Hoffmann, & Oreopoulos, 2014; Gershenson, Hart, Hyman, Lindsay, & Papageorge, 2018). Het fungeren als rolmodel past bij het zogenaamd 'passieve docent effect', waarin demografische overeen-

komsten tussen docenten en studenten invloed kunnen hebben op studiesucces (Dee, 2005). Dee (2005) beschrijft dat dit effect simpelweg kan worden veroorzaakt door de etnische of gender-identiteit van een docent. Het gaat daarbij niet om het gedrag van de docent, maar puur om wie de docent is, op basis van migratieachtergrond of gender.

Jaren na de studie van Dee (2004) is in een vervolgstudie ook een positief effect gevonden op verminderde schooluitval en op de ambitie om te gaan studeren (Gershenson et al., 2018). Dat effect is gevonden bij jongens van Afro-Amerikaanse afkomst die op de basisschool een leerkracht hadden van dezelfde etniciteit. Fairlie et al. (2014) hebben een vergelijkbare studie als Dee (2004) uitgevoerd: zij koppelden docenten van dezelfde etnisch-culturele identiteit aan stu-

denten in het hoger onderwijs. Die studie liet zien dat de gekoppelde studenten hogere studieresultaten behaalden en een verminderde uitval lieten zien. Studenten lieten juist negatieve resultaten zien als de docent-studentkoppeling niet werd gemaakt.

In ons onderzoek is geen verband getoetst met de ervaringen en het studiesucces van studenten die leskrijgen van de trainees. Eerder onderzoek in andere landen laat positieve effecten zien (Dee, 2004; Fairlie et al., 2014; Gershenson et al., 2018). Het aanstellen van meer biculturele docenten zou voor biculturele hbo-studenten met een verhoogd risico op uitval positief kunnen uitpakken. Het is echter de vraag of het zinvol is om klassen samen te stellen op basis van een match met de biculturele achtergrond van de docent. Het is wellicht kansrijker om te ach-



terhalen hoe deze docenten de prestaties van hun biculturele studenten positief kunnen beïnvloeden. Het beter begrijpen van rolmodel-effecten in het onderwijs kan bijdragen aan een docentaanpak die waardevol is voor alle studenten, ongeacht hun culturele achtergrond.

12.2 Biculturele docent met inclusieve communicatie

Die docentaanpak hebben we in dit onderzoeksproject onderzocht door de trainees te vragen naar hun handelen in de klas. Het gaat in de relatie tussen docent en student niet alleen om wie de docent is, maar ook om wat de docent doet. In de resultaten is onderscheid gemaakt tussen de meerwaarde die trainees ervaren door hun communicatie enerzijds en hun instructie anderzijds. In de volgende alinea's worden drie inclusieve communicatietechnieken besproken die trainees toepassen op hun studenten.

Het vermogen van inleving is een competentie die de trainees zeggen goed te beheersen, mede door hun biculturele achtergrond. Een trainee vertelt dat hij in staat is om continu te veranderen van code. Hij weet zich bewust of onbewust aan te passen aan de situatie waarin hij zich bevindt en kan daardoor met iedereen opschieten. Dit zogenaamde 'code switchen' van biculturele docenten past bij de interculturele communicatie die Gay (2002) beschrijft. Met deze communicatie kunnen docenten de culturele codes van studenten ontrafelen en de verschillende communicatiestijlen van studenten begrijpen ongeacht hun achtergrond (Gay, 2002).

In het maken van verbindingen met studenten gaat het ook om cultureel inlevingsvermogen, waarbij de culturele overtuigingen en ervaringen

van studenten worden gebruikt als middel om te leren (Ladson-Billings, 2014). Een voorbeeld van cultureel inlevingsvermogen is dat de trainees zich makkelijk kunnen identificeren met de thuisituatie van een student omdat zij dezelfde ervaring delen. Een trainee benoemde bijvoorbeeld een drukke thuisituatie die zij ook zelf heeft.

Trainees geven aan dat sommige collega-docenten nog veel kunnen leren op het gebied van culturele inleving. Zij zien dat sommige collega's grote moeite hebben om een prettig gesprek te voeren met (mannelijke) studenten uit de grote stad. Die constatering lijkt te passen bij Gay's constatering (2013) dat 'sommige docenten zich onvoldoende interesseren in het inclusief communiceren met etnisch diverse studenten, ze voelen zich ongemakkelijk, of hebben niet de kennis en vaardigheden om deze groep cultureel responsief les te geven' (p.54).

Het geven van persoonlijke aandacht benadrukt een trainee door een persoonlijke band met haar studenten op te bouwen en door te vragen naar hun thuisituatie of hun perspectief op het leven. Deze manier van aandacht geven past bij een culturele betrokkenheid van docenten van waaruit docenten rekening houden met de culturele identiteit en culturele waarden van studenten (Dickson, Chun, & Fernandez, 2016; Ladson-Billings, 2014).

Het geven van respect en een gevoel van gelijkheid is een techniek die wordt ingezet om het vertrouwen te winnen van studenten. Bij zorgzame docent-student relaties hoort het respect hebben voor de culturele positie van de student (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Zo creëert een trainee graag een veilige omgeving waarin studenten fouten durven te maken. Dit is belang-

rijk voor inclusie, omdat het past bij het streven naar gelijkheid in de klas: het creëren van een legerichte, respectvolle en ondersteunende leeromgeving (Grudnoff et al., 2017).

12.3 Biculturele docent met inclusieve instructie

In de volgende alinea's worden de vijf inclusieve instructietechnieken besproken die de trainees toepassen tijdens het lesgeven. Het aansluiten op voorkennis van studenten is daarvan een eerste voorbeeld. Als docenten willen aansluiten bij voorkennis zullen ze studenten moeten geven wat ze nodig hebben (Brown-Jeffy & Cooper, 2011), maar ze zullen daarin ook cultureel moeten 'scaffolden': docenten moeten rekening houden met de cultuur en culturele waarden van de student (Gay, 2002). Een van de trainees

verwoordde dat treffend: zijn studenten zijn bang voor gek te staan als ze vragen stellen in de klas, maar soms toch blijkt dat ze de basisstof niet begrijpen als hij er in één op één gesprekken uitleg over geeft.

Cultureel 'scaffolden' wil overigens niet zeggen dat docenten voorzichtig met hun studenten om moeten gaan. Het stellen van hoge eisen ongeacht de achtergrond van de student is een goede inclusieve techniek om het maximale uit de student te halen. Zo verwoordde een trainee dat ze van haar studenten verlangt dat ze allemaal hard werken. Het gaat daarbij niet alleen om het stellen van hoge eisen, maar ook om het hebben van hoge verwachtingen van alle studenten aan wie de docent les geeft (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Deze hoge eisen en verwachtingen passen bij het sociaal en academisch in



hun kracht zetten van studenten, waarbij docenten zich inzetten voor het studiesucces van elke student (Aronson & Laughter, 2016).

Bij het omarmen van verschillen gaat het om het benoemen van verschillen tussen studenten zodat zij er achter komen dat er veel meer overeenkomsten tussen hen bestaan dan eerst werd gedacht. Een trainee laat in zijn lessen op het oog verschillende studenten met elkaar in gesprek gaan, waardoor vooroordelen kunnen verminderen. Dit omarmen van verschillen past bij het cultureel verrijken van studenten zoals Siwatu (2007) dat noemt: hiermee creëren docenten een leeromgeving waarin studenten kennismaken met verschillende culturen die bestaan in de maatschappij.

Het indelen van studenten in groepjes is een vergelijkbare instructietechniek als het omarmen van verschillen. Ook deze techniek wordt

vooral toegepast om verschillen en overeenkomsten tussen studenten te laten zien, maar ook om studenten te laten samenwerken met elkaar ongeacht hun achtergrond. Het indelen van studenten in groepjes beschrijven Ginsberg en Wlodkowski (2019) als een conditie voor cultureel responsief leren: docenten creëren uitdagende leeractiviteiten waarin verschillende studentperspectieven worden gebruikt. De trainees rapporteerden verschillende manieren waarop zij de groepjes indeelden: op nummer, op kleur, op lievelingsdier of -seizoen.

Tot slot is ook het inzetten van een eigen ervaring een aanpak die herkenning kan geven bij studenten die zich op dat moment in dezelfde situatie bevinden, zoals het halen van onvoldoendes en moeten doen van herkansingen. Verschillende trainees geven hun studenten voorbeelden van dingen waar ze tegenaan lie-

pen of die ze zelf nog niet goed beheersen. Op die manier past de docent een inclusieve techniek toe die hen kan verbinden aan de studenten, aan hun levens en hun ervaringen (Grudnoff et al., 2017).

12.4 Laat mij maar degene zijn die verandering kan brengen

Wij hebben in dit onderzoeksproject drie belangrijke rolmodellen geïdentificeerd die de trainees voor zichzelf zien: de biculturele docent, de jonge docent en de pas afgestudeerde docent. Dit zijn kenmerken die kunnen zorgen voor herkenning onder studenten en daarmee versterking van de binding tussen docent en student.

De meerwaarde van de trainees blijkt niet alleen uit de verschillende soorten rolmodellen die zij denken te kunnen zijn voor studenten, dit blijkt uit ook uit het cultureel responsieve gedrag dat zij toepassen in de klas. Met inlevingsvermogen, persoonlijke aandacht en het geven van respect en een gevoel van gelijkheid, proberen de trainees te zorgen voor een inclusief klasklimaat voor hun studenten. Ook tijdens het lesgeven streven de trainees na dat elke student zich thuisvoelt, door aan te sluiten bij de voorkennis, door verschillen te omarmen, te werken in groepjes, hun eigen ervaring in te zetten en hoge eisen te stellen.

Dit project heeft zich alleen gericht op de perceptie en ervaringen van de biculturele docenten. Dat is een noodzakelijke aanpassing in dit onderzoek geweest vanwege corona en maakt dat we niet hebben kunnen toetsen bij studenten of zij de trainees inderdaad zien als rolmodel. Voor toekomstig onderzoek zou een belangrijke vervolgstap zijn om studenten die

les krijgen van biculturele docenten nader te bevragen. Zien studenten de biculturele docenten als rolmodel en hoe cultureel responsief vinden zij hun docenten in hun communicatie en hun instructie?

De biculturele docenten van de HvA zijn onder andere aangesteld om het studiesucces van studenten te verhogen. Het verhogen van studiesucces werd lange tijd gericht op alle hbo-studenten (Zijlstra et al., 2013). Hbo-instellingen hebben twijfels over het voeren van doelgroepenbeleid omdat zo'n beleid stigmatiserend zou zijn (Hobéon, 2011).

De afgelopen jaren is er juist meer aandacht gekomen voor een aanpak die is gericht op het verbeteren van de kansen van bepaalde studentgroepen die een risico op verminderd studiesucces hebben. Studenten die vanuit het mbo doorstromen, die eerste generatiestudenten zijn of een migratieachtergrond hebben, krijgen zo extra ondersteuning waardoor hun kansen verbeteren.

De biculturele docenten uit dit onderzoeksproject zijn aangenomen om een rolmodel te zijn voor studenten met een migratieachtergrond. Uit dit project blijkt dat biculturele docenten zichzelf inderdaad zien als een rolmodel dat meerwaarde heeft voor deze specifieke groep studenten. Misschien zijn zij inderdaad vooral een rolmodel voor biculturele studenten, maar kunnen zij dankzij hun aanpak aansluiting vinden bij elke student, ongeacht de achtergrond. Voor deze groep biculturele docenten is het niet altijd makkelijk in deze rol, maar ze geloven dat het verandering gaat brengen en nemen graag die veranderfunctie op zich: 'Laat mij maar degene zijn die verandering kan brengen'.



Literatuur

Afdeling communicatie Hogeschool van Amsterdam. (2019). Rolmodellen in wording voor een inclusieve hogeschool. Retrieved from <https://www.hva.nl/content/nieuws/nieuwsberichten/2019/09/rolmodellen-in-wording-voor-een-inclusieve-hogeschool.html>

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.

Boeije, H. (2010). Analysis in qualitative research. London, England: Sage Publications.

Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. v., & Dekker, I. (2015). Kwaliteit in de klas. Vereniging Hogescholen: Den Haag,

Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.

CBS. (2019). Pilot barometer culturele diversiteit – pilotwerkgevers. (). Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2019/05/pilot-barometer-culturele-diversiteit-pilotwerkgevers>

CBS. (2021). Persoon met een niet-westerse migratieachtergrond. (). Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/persoon-met-een-niet-westerse-migratieachtergrond>

Celik, A. (2019). Toelichting traineeship bij de HvA. (). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-315. doi://doi.org/10.1207/s15327809jls0603_1

Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351.

Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.

Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). Superdiversiteit. een nieuwe visie op integratie VU University Press.

Crul, M., Uslu, G., & Lelie, Z. (2016). Superdiverse schoolklassen: Een nieuwe uitdaging voor docenten. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context : Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. (pp. 45-54). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195-210.

Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158-165.

Deunk, M., Lopes Cardozo, M., van der Veen, C., Bonjour, S., & van den Brink, M. (2020). Voorbij diversiteit: Een brede kijk op inclusief hoger onderwijs. Paper presented at the

Dickson, G. L., Chun, H., & Fernandez, I. T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3), 141-154.

El Hadioui, I. (2011). Hoe de straat de school binnendringt. *Denken Vanuit De Pedagogische Driehoek Van De Thuiscultuur, De Schoolcultuur En De Straatcultuur*. Amsterdam: Van Genneep,

Elffers, L. (2016). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: Een ketenbenadering. lectorale rede. (). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Retrieved from https://www.hva.nl/binaries/content/assets/hva/lectorale-redes/boekjes/boekje-lectorale-rede-louise-elffers_klein.pdf

Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250.

Fairlie, R. W., Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2014). A community college instructor like me: Race and ethnicity interactions in the classroom. *American Economic Review*, 104(8), 2567-2591.

Fukkink, R., & Oostdam, R. (2016). Onderwijs en opvoeding in een (groot)stedelijke omgeving. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context : Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. (pp. 23-31). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.

Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.

Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C., & Papageorge, N. W. (2018). The long-run impacts of same-race teachers.

Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2019). Intrinsic motivation as the foundation for culturally responsive social-emotional and academic learning in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 53-66.

Groot Wassink, R. (2018). Beleidsbrief diversiteit en inclusiviteit. Unpublished manuscript. Retrieved from <https://www.amsterdam.nl/sociaaldomein/diversiteit/>

Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., Cochran-Smith, M., Ell, F., & Ludlow, L. (2017). Teaching for equity: Insights from international evidence with implications for a teacher education curriculum. *The Curriculum Journal*, 28(3), 305-326.

Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among african american and white first-year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803-839.

Hobéon. (2011). Inzet G5-middelen. studiesuccesbevordering van niet-westerse allochtone studenten in de vier grote steden. (). Den Haag: Hobéon.

Hogeschool van Amsterdam. (2020). Hogeschool in 3D: Duurzaam, divers & inclusief en digitaal voor de toekomst. instellingsplan 2021-2026. (). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Retrieved from <https://www.hva.nl/binaries/content/assets/hva/over-de-hva/plannen-feiten-en-verslagen/hva-instellingsplan-2021-2026.pdf?1610023609174>

Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, , 324-345.

Institutional Research. (2019). Resultaten pilot barometer culturele diversiteit. Unpublished manuscript.

Institutional Research. (2020). Inzicht in diversiteit HvA studentenpopulatie. Unpublished manuscript.

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the united states. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885. doi:<https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778947>

Kennis Openbaar Bestuur. (2017). Diversiteitsindex overheidssectoren. werknemers overheid en onderwijs. (). Retrieved from <https://kennisopenbaarbestuur.nl/tnglite/olap?guid=-5b007e83-dd16-461e-b2a5-31d013e6d829>

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. doi:<https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>

McKay, V. C., & Estrella, J. (2008). First-generation student success: The role of faculty interaction in service learning courses. *Communication Education*, 57(3), 356-372. doi:<https://doi.org/10.1080/03634520801966123>

Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545. doi:<https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>

Milner, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131. doi:[10.1177/0022487109347670](https://doi.org/10.1177/0022487109347670)

Richardson, A., King, S., Garrett, R., & Wrench, A. (2012). Thriving or just surviving? exploring student strategies for a smoother transition to university. A practice report. *Student Success*, 3(2), 87-93. doi:<https://doi.org/10.5204/intjfyh.v3i2.133>

Severiens, S., & Koning de, H. (2016). Lesgeven in superdiverse klassen. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context : Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. (pp. 165-174). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.

Theeuwes, B. C., Saab, N., Denesen, E., & Admiraal, W. (2019). Docenten en hun cultuurdiverse klassen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studien*, 96(4), 218-243.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177. Retrieved from <https://muse.jhu.edu/article/30046>

VERBI Software. (2020). Maxqda 2020 [computer software]. Berlin, Germany:

Vereniging Hogescholen. (2019). Studiesucces en uitval. (). Den Haag: Vereniging Hogescholen. Retrieved from https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/107/original/factsheet_studiesucces_uitval_2019_definitief.pdf?1585897004

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96. doi:[10.1037/0022-3514.92.1.82](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82)

Zijlstra, W., Asper, H., Amrani, A., & Tupan – Wenno, M. (2013). Generiek is divers. sturen op studiesucces in een grootstedelijke context. (). Utrecht: ECHO.

Bijlage A: Interview protocol

Interview protocol focusgroep trainees

I. Introductie

1. Welkom (5 min)

- a. Voorstellen van de gespreksleider. “Ik ben onderzoeker van het lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad, ik wil graag weten hoe jullie ervaringen zijn als trainee, wat jullie vinden van het trainee-programma tot nu toe, hoe het is als nieuwe docent bij de HvA, met het lesgeven, met de ondersteuning die je krijgt, met het werken als biculturele docent.”
- b. Ik wil jullie uitnodigen om al je ideeën, meningen en persoonlijke ervaringen te delen. Het gaat om wat jullie belangrijk vinden, maar ook wat je bedenkingen en suggesties zijn. Dit gesprek wordt vertrouwelijk behandeld, wat hier wordt gedeeld wordt niet gerapporteerd op een manier dat je weet wie wat gezegd heeft. Het verslag is anoniem.
- c. Nogmaals toestemming vragen om een audio/video opname te maken van de bijeenkomst.
- d. Als gespreksleider stel ik vragen, en jullie kunnen elkaar onderling aanvullen. Hoe jullie het traineeprogramma ervaren kan namelijk onderling verschillen. We hoeven niet tot overeenstemming te komen.
- e. Heb je nog vragen voor we beginnen?

2. Kennismaking (5 min / 10 min)

Hoewel de meeste elkaar kennen, is het fijn om elkaar even voor te stellen. Dit is naast een introductie, prettig voor de transcriptie en codering. Ik wil nogmaals benadrukken dat gegevens anoniem worden verwerkt, uitspraken zijn niet terug te leiden tot individuen.

- a. Wat is je naam?
- b. Wat is je leeftijd?
- c. Bij welke opleiding/afdeling werk je aan de HvA?
- d. Hoe lang werk je al bij de HvA?

3. Werken als trainee aan de HvA (5 min / 15 min)

De meesten van de trainees geven voor het eerst les aan een hbo opleiding of werken voor het eerst met hbo studenten. En sommigen staan nog niet zelfstandig voor de klas.

- a. Hoe ziet je werk op de HvA er uit?
- b. Wat voor lessen geef je?
- c. Wat voor werk met studenten doe je?
- d. Hoe bevalt dat? Waar blijkt dat uit?

II. Missie Trainees

4. Deelname trainee programma (5 min / 20 min)

Stephanie (Glasgow) een van de trainees gaf aan dat de vacature voor haar een kans was voor onderwijsontwikkeling en het volgen van een master (Aob Interview). Pas tijdens de sollicitatie procedure kwam ze er achter dat het in de functie ook ging om het vergroten van diversiteit in de HvA.

- a. Waarom was jij geïnteresseerd in de vacature als trainee?
- b. Waarom wilde je mee doen aan het trainee-programma?

Jullie zijn niet aangesteld als gewone docenten, maar als docenten met een extra missie.

- c. Hoe zou jij die missie beschrijven?
- d. Waar herken je je zelf in als je kijkt naar het traineeprogramma?
- e. Wat wijs je af, zou je aanvullen, of aanscherpen in het programma?
- f. Wat kan de HvA van je verwachten? En wat niet? Hoort dat bij een docent of bij de docent met een extra missie?
- g. Wanneer vind je dat je missie is geslaagd?

5. Diversiteit (5 min / 25 min)

Tijdens de inspiratiesessies van 16 januari spraken jullie met Astrid Elburg over diversiteit en inclusie. Er werd gezegd dat diversiteit in de HvA een feit is.

- a. Hoe ziet die diversiteit er bij jouw opleiding uit? Bij je studenten? Bij je collega docenten in je team?
- b. Denk bijvoorbeeld aan culturele diversiteit, etnische, religieuze, seksueel georiënteerde?

6. Rolmodel voor biculturele studenten (5 min / 30 min)

Diversiteit onder studenten is dus een feit, onder docenten nog niet. Een van de doelen van het traineeprogramma is dat jullie een rolmodel kunnen zijn voor studenten.

Zo beschreef Ely in een interview dat hij in een van zijn eerste weken al werd aangesproken door een biculturele student die het leuk vond om een docent uit een andere cultuur tegen te komen.

- a. a. Hoe zie je je zelf als rolmodel? Binnen de HvA, binnen je opleiding, je team?
- b. Wat kun je als biculturele docent betekenen voor studenten van je opleiding?
- c. Waar merk je dat aan? Kun je een voorbeeld geven?
- d. Kun je beargumenteren of je deze rol vindt passen bij het gewone docentschap, of dat het past bij de specifieke opdracht van het traineeprogramma?

III. Te hanteren aanpak

7. Inclusief onderwijs (5 min / 35 min)

Een van de trainees zei: "Diversiteit is een feestje. En inclusie is dat je wordt uitgenodigd voor dat feest."

- Hoe ziet inclusie er uit in jouw lesgeven en/of in jouw benadering van studenten?
- Wat is dat volgens jou inclusief onderwijs?
- Wat voor strategieën in je les gebruik je als docent om inclusief onderwijs te stimuleren? Kun je voorbeelden noemen?
- Wat is er nodig om je extra missie als trainee te laten slagen?

8. Cultureel responsief lesgeven (5 min / 40 min)

Een van de manieren waarop docenten rekening kunnen houden met verschillen tussen studenten is met cultureel responsief lesgeven. Dat is de manier van lesgeven waarin je rekening houdt met verschillende culturele achtergronden van de studenten aan wie je les geeft.

- Op welke manier hou je rekening met de culturele achtergrond van je studenten? Hoe pak je dat aan? Wat heb je nodig als docent?
- Hoe gaat dat je af? Op welke vlak pas je dit al spontaan toe, waar kun je je nog op ontwikkelen?
- Hoe zorg je er voor dat je gevoelig bent voor de culturele achtergrond van de studenten?
- Kun je beargumenteren of je deze manier

van lesgeven, gevoelig zijn voor culturele achtergronden van studenten, een taak vind voor de algemene docent of dat dat een onderdeel is van de docent met een extra missie in het traineeprogramma?

9. Studiesucces en eerste 100 dagen (10 min / 50 min)

Een ander doel dat is beschreven in het trainee-programma is dat jullie een bijdrage kunnen leveren om de uitval van studenten te verminderen. Of mooier gezegd een bijdrage kunnen leveren aan hun studiesucces. Vooral in de eerste 100 dagen.

- Wat voor bijdrage aan dit studiesucces kun jij leveren?
- Kun je voorbeeld geven hoe je dat probeert? Of zou kunnen doen?

De 100 dagen monitor van de HvA laat zien dat sommige studenten zich niet thuis voelen op de HvA en geen binding met hun docent ervaren.

- Hoe zorg jij dat studenten zich thuis voelen?
- Of een betere binding met jou als docent ervaren?
- Kun je een voorbeeld geven?
- Kun je beargumenteren of dit past bij elke docent, of bij de trainee met een extra missie?

IV. Ondersteuning

10. Begeleiding als nieuwe docent (10 min / 60 min)

Als nieuwe docent en trainee van het trainee-programma is een begeleidingsprogramma opgesteld.

- Hoe ziet de begeleiding als nieuwe docent er uit? Als trainee?
- Wat vind je van de begeleiding die wordt gegeven als trainee?
- Hoe gaat dat in zijn werk met de buddy die aan je is gekoppeld?
- Hoe ervaar je de steun van je leidinggevende? Van je collega docenten?
- Hoe vind je de begeleiding vanuit het trainee-programma? Zoals de inspiratiesessies en individuele gesprekken met Aliya?
- Hoe vind je de BDB tot nu toe?
- Wat mis je in de begeleiding dat nog niet wordt gegeven?

V. Verwachtingen en afsluiting

11. Reflectie (5 min / 65 min)

Ik heb nog een paar slotvragen.

- Met wat voor verwachtingen ben je begonnen aan het trainee-programma?
- Op wat voor een manier zijn die verwachtingen uitgekomen? Of juist niet?

We komen op het einde van dit interview.

- Is er nog een onderwerp niet aan bod gekomen dat jullie in dit interview hadden verwacht of wilden bespreken?
- Is er nog een onderwerp waar je op terug wilt komen, dat we al hebben besproken?

Dan wil ik jullie allemaal hartelijk danken voor het delen van jullie ervaring en jullie mening. Voor de openhartigheid in de antwoorden.

Dit was de 1e focusgroep, er zullen er nu nog 3 of 4 volgen. De opnames van de interviews zullen worden getranscribeerd. Ik zal de transcripten aan jullie toesturen, dan kun je zien met welke teksten ik de analyses zal gaan doen.

Bijlage B: Codeboek

Code System	Frequentie		
Achtergrond trainees	35	Inclusieve omgangstechnieken	57
Werkervaring	15	(wat doet de trainee)	
Leservaring	11	Inlevingsvermogen	26
Studie	6	Persoonlijke aandacht	19
Culturele achtergrond	3	Respect en gelijkheid	12
Trainee vacature	48	Inclusieve instructietechnieken	60
Lesgeven op de HvA	21	(wat doet de trainee)	
Professionalisering	9	Aansluiten op voorkennis	15
Diversiteit en inclusie	8	Verschillen omarmen	14
Expertise trainee	10	In groepjes werken	13
Trainee missie	61	Inzetten eigen ervaring	10
Docentendiversiteit vergroten	30	Hoge eisen stellen	8
Diversiteitsvraagstuk	13	Begeleiding trainees	32
Rolmodel zijn	10	Trainees	12
Toegankelijk zijn	8	Buddy	10
Rolmodel zijn (wie is de trainee)	75	Leidinggevende	5
Bicultureel	51	Programmamanager D&I	3
Jong	14	BDB trainer	2
Student	5	Verwachtingen	80
Vrouw	3	Introductie trainees	22
MBO'er	2	Vorbereiding trainee	21
		Status van trainee	21
		Lesgeven vs D&I	9
		Diversiteitsteam	7
		Overig	156
		Totaal	604