

Omgaan met leerlingen in multiculturele klassen

PROO – 411-21-206

Eindrapportage onderzoek
Maart 2006



Dr. Perry den Brok, Projectuitvoerder
Universiteit Utrecht, IVLOS

Prof. dr. Theo Wubbels, Projectleider
Universiteit Utrecht, Capaciteitsgroep Onderwijskunde

Dr. Jan van Tartwijk & Drs. Ietje Veldman, Projectleden
Universiteit Leiden, ICLON

Inhoudsopgave

1. Aanleiding	p.4
2. Kader	p.6
2.1 Systeembenadering van de communicatie	p.6
2.2 Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag	p.7
2.3 Verband tussen herkomst en percepties en de rol van culturele dimensies	p.8
3. Onderzoeksvragen	p.11
4. Opzet van het onderzoek	p.12
4.1 Activiteiten en projectonderdelen	p.12
4.2 Kwantitatief onderzoek	p.12
4.3 Kwalitatief onderzoek	p.13
5. Uitkomsten van het onderzoek	p.15
5.1 Beelden van interpersoonlijk gedrag (vraag 1)	p.15
5.1.1 Algemeen beeld over docenten in multiculturele klassen	p.15
5.1.2 Verschillen in beelden naar herkomst	p.17
5.1.3 De rol van het interpersoonlijk gedrag van ouders	p.19
5.1.4 Trends in internationale gegevensbestanden	p.20
5.1.5 Conclusie naar aanleiding van onderzoeksvraag 1	p.21
5.2 Verband tussen leerling-beelden en leeropbrengsten (vraag 2)	p.21
5.3 Praktijkkennis van docenten in multiculturele klassen (vraag 3)	p.22
5.4 Verband tussen praktijkkennis en gedrag van docenten (vraag 4)	p.26
6. Bouwstenen voor scholing en vervolgonderzoek	p.28
6.1 Aanwijzingen voor leraren in opleiding	p.28
6.2 Aanwijzingen voor opleiders	p.29
6.3 Aanwijzingen voor de opzet van de opleiding	p.30
6.4 Aanwijzingen voor zittende docenten/scholen	p.30
6.5 Aanwijzingen voor vervolgonderzoek	p.31
7. Literatuur	p.33
8. Opbrengsten van het project	p.35
8.1 Publicaties over Nederlandse multiculturele klassen	p.35
8.2 Website over lesgeven aan multiculturele klassen	p.36
8.3 Analyse van internationale gegevensbestanden van multiculturele klassen	p.36
8.4 Samenwerking met het lectoraat Lesgeven in Multiculturele Klassen	p.37

8.5 Overige internationale en nationale contacten	p.37
8.6 Congresbijdragen	p.38
Appendix A	p.42
Appendix B	p.43

1. Aanleiding

De Nederlandse samenleving is de laatste decennia veranderd in een multiculturele samenleving. Van de ruim 16 miljoen inwoners die Nederland telt, zijn er 3 miljoen niet in Nederland geboren, of hebben ouders die niet in Nederland geboren zijn. Daarvan hebben 1,5 miljoen inwoners een *niet-Westerse* achtergrond.

Studenten van de lerarenopleiding moeten voorbereid worden op het lesgeven in *multiculturele* klassen: vroeger of later zullen de *di's* van nu als leraar te maken krijgen met het lesgeven in een multiculturele klas. Hoewel iedereen het over dit belang eens is, zien we toch dat de aandacht voor dit aspect van het leraarschap in de curricula van de lerarenopleidingen in zowel Nederland (o.a. Homan, 1999) als in het buitenland beperkt is (o.a. Zeichner, 1996). Dit komt mede doordat empirische gegevens ontbreken waarop opleidingen en scholingen hun aanpak kunnen baseren.

Hoewel *allochtone* leerlingen qua prestaties inlopen op autochtone leerlingen, heeft nog steeds een aanzienlijk aantal van hen een achterstand en is er onder allochtonen een hoger percentage voortijdig schoolverlaters. Er is veel onderzoek naar deze achterstanden gedaan, maar er bestaat geen consensus over het relatieve belang van diverse oorzaken voor deze achterstanden. Genoemd worden onder meer een gebrek aan overeenstemming tussen de situatie thuis en op school, verschillen in taal(vaardigheid) en een andere behandeling binnen het onderwijs. In het door ons uitgevoerde onderzoek proberen wij zicht te krijgen op een aantal van deze oorzaken.

In dit onderzoek wordt gekeken naar de *praktijkkennis* en het *gedrag* van docenten ten aanzien van het omgaan met leerlingen. Tevens wordt onderzocht welke *beelden* (*percepties*) leerlingen van dit gedrag hebben en in hoeverre dat beeld wordt meebepaald door hun etnische herkomst.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat (percepties van) het *interpersoonlijk gedrag* van docenten samenhangt met de cognitieve en affectieve leeruitkomsten van de leerlingen (Brekelmans, den Brok, & Wubbels, 2002; den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004; Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006), met het aansturen van leeractiviteiten en bevorderen van zelfstandigheid van leerlingen (Brekelmans, Sleegers, & Fraser, 2000; den Brok, 2001), en dat het een wezenlijk onderdeel vormt van klassenmanagement en ordehandhaving in de klas (Brekelmans, 1989; Créton, & Wubbels, 1984).

Voordat verder gegaan wordt met de opzet, achtergrond en opbrengsten van het onderhavige onderzoek, worden hier eerst een aantal belangrijke begrippen omschreven. *Cultuur* verwijst hier naar de perspectieven (waarden, referentiekaders, etc.), gebruiken en producten van een sociale groep die bepalen hoe deze groep interacteert met anderen en het gedrag van anderen interpreteert (e.g. Eriksen, 2002). *Etniciteit* verwijst naar een sociale groep met een gedeelde geschiedenis, identiteit(sgevoel), geografische herkomst of culturele wortels (Eriksen, 2002), in het bijzonder verwijst etniciteit hier naar *nationaliteit*, hetzij het land van onderzoek of een ander land. *Westers* heeft betrekking op die personen die afkomstig zijn uit Europa, Noord-Amerika of landen van het voormalig Britse Gemenebest. *Niet-Westers* heeft betrekking op die personen die niet in de eerder genoemde groep landen zijn geboren of die ouders hebben die niet uit de genoemde groep landen komen. Het gaat dan om leerlingen uit Afrikaanse, Aziatische, Latijns-Amerikaanse landen, maar ook landen uit het Midden-Oosten (waaronder Turkije). Uiteraard maken dergelijke brede categorieën onderlinge verschillen binnen en tussen groepen minder zichtbaar, maar we menen dat het gemaakte onderscheid wel zinnig is om enkele meer algemene uitkomsten van het onderzoek in te samenvatten. Een klas is *multicultureel* als leerlingen en/of docenten afkomstig zijn van tenminste 2 nationaliteiten en wanneer er in totaal tenminste 5 leerlingen in de klas zitten met een niet-Nederlandse nationaliteit (en/of ouders hebben met een niet-Nederlandse nationaliteit).

2. Kader

2.1 *Systeembenadering van de communicatie*

Het gedrag van de docent en de percepties daarvan van de leerlingen worden bestudeerd vanuit het *Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag*. Het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag bouwt voort op de *systeembenadering van de communicatie* (e.g. Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967).

Door de klas als een systeem te zien, gaan we er vanuit dat stabiliteit en weerstand tegen veranderingen belangrijke kenmerken zijn van de omgang tussen docent en leerling. Belangrijk binnen deze benadering is de aanname dat mensen die met elkaar communiceren elkaar wederzijds beïnvloeden. Daardoor krijgt de communicatie tussen docent en leerlingen een circulair karakter: het gedrag van de docent bepaalt niet alleen het gedrag van de leerlingen, maar ook vice versa. Daardoor is het vaak niet zinnig te proberen te achterhalen bij problemen wat oorzaak is en wat gevolg (de schuldvraag). De systeembenadering is veel meer geïnteresseerd in de pragmatische effecten die communicatie heeft op docent en leerlingen: hoe bepaalde patronen van communicatie leiden tot functionele of disfunctionele, problematische gedragingen van één of beide deelnemers.

In de systeembenadering van de communicatie wordt *elk* gedrag dat vertoond wordt in de nabijheid van anderen gezien als communicatie. In het geval van de docent en leerlingen gaat het dan dus om al het gedrag dat in de klassensituatie vertoond wordt. Daardoor is het volgens deze benadering voor een docent onmogelijk niet te communiceren. Zelfs wanneer een docent zwijgt en neutraal blijft kijken, gaat hiervan een bericht of boodschap uit naar de leerlingen.

Volgens de systeembenadering heeft elke communicatie twee aspecten, namelijk een *inhoudsaspect* en een *betrekkingsaspect*. Daarbij wordt er vanuit gegaan dat de betrekking bepaalt wat er met de inhoud gebeurt en daardoor gezien kan worden als *metacommunicatie*. In de klas betekent dit dat leerlingen niet alleen luisteren naar de inhoud van wat docenten hen vertellen, maar uit die berichten ook afleiden in hoeverre ‘bepaalde zaken wel en niet kunnen bij die docent’, welke relatie de docent naar hen toe communiceert. Zo kan een opmerking van de docent als ‘dat is geen goed antwoord’ door de leerlingen opgevat worden als ‘je bent hier te dom voor’, maar ook totaal omgekeerd, namelijk als ‘ik wil je helpen met leren’. In navolging op het voorgaande geldt dat aan elk gedrag zo’n betrekkingsaspect of relationeel aspect zit, zelfs wanneer de inhoud niet of weinig expliciet is (zoals bijvoorbeeld in het geval van zwijgen). Binnen het systeem van

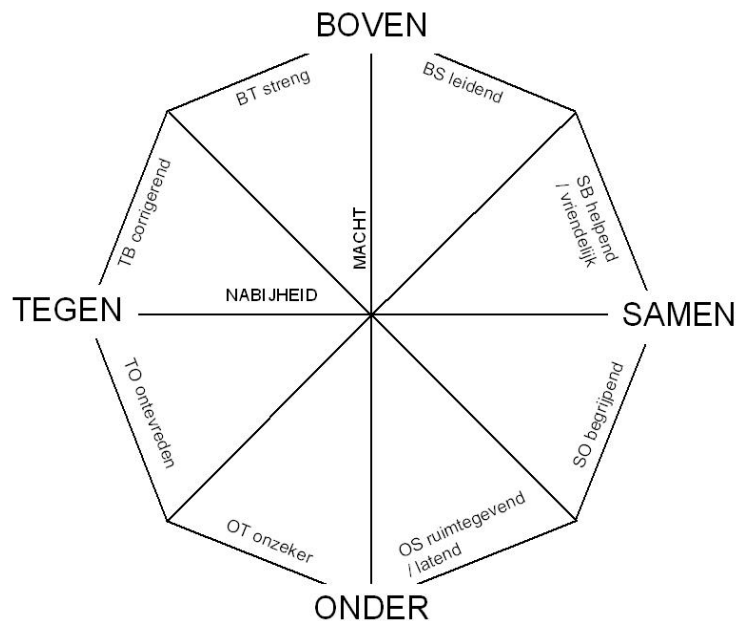
communicatie zijn docent en leerlingen constant bezig te bepalen wat voor soort relatie of betrekking ze met elkaar hebben.

De betrekking van een boodschap of communicatie kan zowel afgeleid worden uit *verbale* als *non-verbale* signalen. Behalve dat bepaalde woorden een bepaalde betekenis oproepen, kan de relatie ook zichzelf manifesteren in dingen als lichaamshouding, gezichtsuitdrukking, intonatie, geluidsniveau, articulatie en uiterlijk voorkomen. Met name het non-verbale gedrag van docenten blijkt bepalend te zijn voor het beeld (de *perceptie*) dat leerlingen van hun docent hebben waar het gaat om de relatie die gecommuniceerd wordt.

In de systeemtheorie worden verschillende niveaus van communicatie onderscheiden. Het laagste niveau bestaat uit *boodschappen*: een vraag, een opdracht etc. Bij het tweede niveau gaat het om *interacties*, en wanneer er sprake is van enige regelmaat is het derde niveau bereikt: het *patroonniveau*. Het patroonniveau is belangrijk bij het beschrijven van vrij stabiele interpersoonlijke relaties die bepalend zijn voor de werksfeer in de klas. In de systeembenadering ligt het accent op het effect dat communicatie heeft op betrokken personen.

2.2 Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag

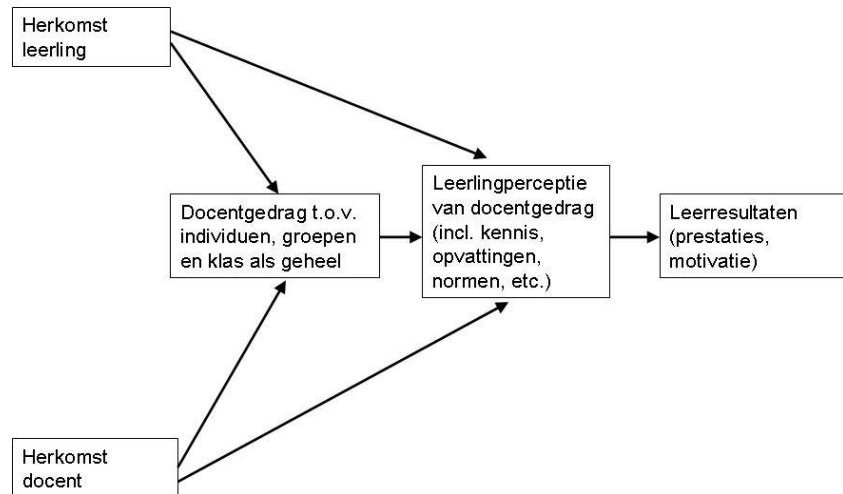
De perceptie van leerlingen van het gedrag van de leraar wordt in kaart gebracht met het *Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag* (Créton, & Wubbels, 1984). Dit model bestaat uit acht sectoren, die worden geordend met behulp van twee op Leary (1957) gebaseerde dimensies: een *invloedsdimensie* (Boven – Onder) en een *nabijheiddimensie* (Samen – Tegen). Tot de BS-sector van het model behoort gedrag met een sterk Boven (B) en een licht Samen (S) karakter. Deze sector is getypeerd als ‘leidend’. De BT-sector heeft evenals de BS-sector een sterk Boven-karakter, nu echter samen met een licht Tegen (T) karakter. Deze sector is getypeerd als ‘streng’. Et cetera.



Uit dit onderzoek, maar ook uit eerder uitgevoerd onderzoek blijkt dat er een verband is tussen de kenmerken van leerlingen, klas en leraar en de percepties van leerlingen van hun leraar (Levy, den Brok, Wubbels, & Brekelmans, 2003). De culturele achtergrond van leerlingen is van invloed op de interpretatie door leerlingen van de interpersoonlijke stijl van de leraar.

2.3 Verband tussen herkomst en percepties en de rol van culturele dimensies

De relatie tussen de perceptie van leerlingen en de culturele achtergrond van leerlingen en leraar kan op verschillende manieren worden verklaard. Zo zouden leraren leerlingen met verschillende achtergronden *verschillend* kunnen *behandelen*, en dat zou kunnen leiden tot verschillende percepties. Een andere verklaring is dat leerlingen het gedrag van de leraar *verschillend waarderden*. Verschillen in waardering zijn het gevolg van *verschillen in interpretatie, waarden, normen of wensen* van leerlingen, die allemaal beïnvloed kunnen worden door de culturele herkomst. Een en anders staat schematisch weergegeven in onderstaande figuur (bron: den Brok & Levy, in druk).



Hofstede (1991) heeft onderscheid gemaakt tussen een aantal *dimensies* waarin *culturen* van elkaar verschillen en die aan verschillen in interpretaties, normen, waarden of wensen ten grondslag kunnen liggen.

Bij *machtsafstand* gaat het om de mate waarin sommige mensen die minder macht hebben in een situatie accepteren dat de macht ongelijk verdeeld is. Leerlingen die een culturele achtergrond hebben met een grotere machtsafstand (bijvoorbeeld Turken en Marokkanen) zullen moeten wennen in een omgeving met een kleinere machtsafstand. Deze leerlingen verwachten dat de leraar de initiatieven neemt, en de leerlingen volgen. De leraar draagt als een ‘leermeester’ kennis en waarden over, heeft macht en verdient (en krijgt) daarom respect. Leerlingen die zich aanpassen aan de kleinere machtsafstand lopen het risico door te schieten; dat kan er toe leiden dat de regels op school worden aangescherpt en machtsafstand vergroot wordt.

Bij de dimensie *collectiviteit- individualiteit* gaat het om verschillen van het belang van de groep en het individu in een samenleving. Bij collectivisme wordt veel belang gehecht aan de groep, terwijl bij individualisme het belang van het individu meer centraal staat. Leerlingen die een culturele achtergrond hebben die collectivistischer is dan in Nederland (bv. Turken, Marokkanen en Antillianen) zijn gewend meer in termen van ‘wij’, de groep

waar ze bij horen, te denken. Het is voor hen van belang de harmonie te bewaren. Een misstap leidt tot gezichtsverlies en schaamte. Bij het omgaan met deze leerlingen is het van belang directe confrontatie te vermijden, en er zeker voor te zorgen dat gezichtsverlies van de leerling wordt voorkomen.

De dimensie *onzekerheidstolerantie* is gericht op verschillen in de mate waarin mensen zich bedreigd voelen door onzekere situaties. Wanneer voor leerlingen die vanuit hun culturele achtergrond een lagere onzekerheidstolerantie hebben dan in de Nederlandse cultuur (bv. Turken, Marokkanen) de omgangsregels in de klas en de structuur in de les niet duidelijk zijn, zullen zij zich onveilig voelen. Zij verwachten dat de leraar antwoorden heeft op alle vragen, en als dat niet zo blijkt te zijn maakt dat hen onzeker. Het is van belang dat leraren bij leerlingen met een relatief lage onzekerheidstolerantie regels stellen en expliciteren, en de lessen expliciet structureren.

3. Onderzoeksvragen

De centrale probleemstelling van het onderzoek luidde als volgt: *‘Welke aanwijzingen kunnen worden geformuleerd voor de scholing van (a.s.) leraren die de effectiviteit van het handelen van docenten in multiculturele¹ klassen verhoogt?’*

Het project poogde daartoe een antwoord te geven op de volgende, meer specifieke onderzoeksvragen:

1. Welk interpersoonlijk gedrag vertonen docenten in multiculturele klassen en verschilt het beeld dat leerlingen van dit gedrag hebben ten aanzien van verschillen in herkomst?
2. In hoeverre hangt interpersoonlijk leraarsgedrag in multiculturele klassen samen met cognitieve en affectieve opbrengsten bij leerlingen en zijn er daarbij interacties met de herkomst van leerlingen?
3. Welke praktijkkennis hebben docenten in het voortgezet onderwijs ten aanzien van het omgaan met klassen met een multiculturele samenstelling?
4. Bestaan er relaties tussen de praktijkkennis van docenten (zoals genoemd bij vraag 3) en het waarneembare gedrag van docenten?
5. In hoeverre kunnen op basis van de antwoorden op de vragen 1 t/m 4 en een bestudering van de (internationale) literatuur aanwijzingen gegeven worden voor een scholing voor docenten in het omgaan met multiculturele klassen?

¹ In het oorspronkelijke onderzoeksplan werd gesproken van multi-etnisch. Hier wordt de voorkeur gegeven aan multicultureel. In het eerste hoofdstuk zijn de diverse begrippen toegelicht.

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Activiteiten en projectonderdelen

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn een aantal activiteiten uitgevoerd:

- een *literatuurstudie* naar aanwijzing voor effectief lesgeven en onderbouwing daarvan in de Nederlandse context, praktijkkennis van docenten, competenties van docenten en etnische verschillen in leerling percepties;
- een *secundaire analyse van (bestaande) internationale gegevensbestanden*, onder meer leerlingbeelden van het (interpersoonlijk) gedrag van docenten in (multiculturele klassen in) Australië, de Verenigde Staten en India;
- een *kwalitatief* onderzoek naar de praktijkkennis en het gedrag van docenten in multiculturele klassen (video-opnames, stimulated recall interviews, diepte-interviews);
- een *kwantitatief* onderzoek naar het gedrag van docenten in multiculturele klassen en het effect daarvan op de leerlingbeelden en leeruitkomsten (m.n. vakbeleving) van de leerlingen (vragenlijsten);
- en een *overdrachtsconferentie* om aanwijzingen te formuleren voor docenten en opleiders en selectie van bruikbaar scholingsmateriaal (organisatie afsluitende conferentie over onderzoeksresultaten).

4.2 Kwantitatief onderzoek

In het onderzoek werden uiteindelijk gegevens verzameld bij 79 docenten (116 klassen; 3078 leerlingen) van 21 scholen in het Midden en Westen van Nederland. De werving verliep deels via scholen waar het IVLOS al contact mee had, deels via het blad *Van12tot18*, waarin aan de lezers deelname aan het onderzoek werd voorgelegd.

Aan docenten en leerlingen werd de *Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag* (VIL) voorgelegd. Deze lijst bestaat oorspronkelijk uit 77 vragen maar werd speciaal voor dit onderzoek aangepast en ingekort tot 50 vragen. Voorbeelden van vragen uit de VIL, die betrekking hebben op de acht sectoren uit de figuur in paragraaf 2.2 (leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte gevend, onzeker, ontevreden, corrigerend en streng), staan hieronder weergegeven.

Voorbeeldvragen uit de VIL.

Sector uit model	Voorbeeld
Leidend (BS)	Deze docent kan goed leiding geven.
Helpend/vriendelijk (SB)	Deze docent doet vriendelijk tegen de leerlingen.
Begrijpend (SO)	Deze docent is bereid iets opnieuw uit te leggen.
Ruimte gevend (OS)	Deze docent laat leerlingen hun gang gaan.
Onzeker (OT)	Deze docent treedt aarzelend op.
Ontevreden (TO)	Deze docent is ontevreden.
Corrigerend (TB)	Deze docent kan kwaad worden.
Streng (BT)	Deze docent houdt streng orde.

Aan leerlingen werd tevens een vragenlijst voorgelegd over het interpersoonlijk gedrag van hun ouders (20 klassen, 267 leerlingen) en werd een groot aantal achtergrondkenmerken, vakbeleving en laatste rapport- en proefwerkcijfer gevraagd. De lijst over het *interpersoonlijk gedrag van de ouders* bestond uit 48 vragen, die sterk leken op de vragen over de docent, maar die waren aangepast voor de ouders en de thuissituatie. Leerlingen kozen bij het invullen voor die ouder waarmee zij in hun eigen ogen het meeste omgingen.

De kwantitatieve gegevens zijn geanalyseerd met behulp van statistische software. Verschillen in beelden van leerlingen zijn vastgesteld met behulp van (multilevel) variantie analyse. Verbanden tussen beelden van leerlingen over hun ouders en over hun docent, en verbanden tussen beelden van leerlingen en hun onderwijsopbrengsten zijn bepaald met behulp van correlatie onderzoek. De kwantitatieve gegevens van het onderzoek werden ook gelegd naast een gegevensbestand van cultureel minder heterogene klassen met een vergelijkbare omvang. In de rapportage van de resultaten zullen alleen die verschillen en samenhangen worden vermeld die statistisch significant bleken. Tevens zullen we daarbij aangeven hoe de (effect)grootte van de gevonden verschillen was.

4.3 Kwalitatief onderzoek

Bij 20 docenten werd een video-opname gemaakt in de klas, en uit deze groep werd bij 13 docenten vervolgens een interview gehouden over de gemaakte opname. Tevens werd een kleine groep leerlingen geïnterviewd.

De kwalitatieve gegevens zijn geanalyseerd met behulp van categorieën die afkomstig waren uit de literatuur, maar ook vanuit een 'grounded theory' benadering, dat wil zeggen, door te kijken welke categorieën uit de gegevens

naar voren komen, net zo lang tot er geen nieuwe informatie meer uit de gegevens naar voren komt. Bij de kwalitatieve analyses is gewerkt in teams van 2 onderzoekers, die telkens samen naar de video-opnames en interviews keken en gezamenlijk tot een indeling in categorieën kwamen. Vervolgens is deze analyse voorgelegd aan een team van 2 andere onderzoekers, om zo de mate van overeenstemming te kunnen bepalen.

De video-opnames en interviews werden eerst ingedeeld in een aantal *situaties*. Deze situaties waren: start van de les, instructiemomenten, zelfwerkzaamheidsmomenten (individueel of in groepen), ordeverstoringen (door leerlingen), opmerkingen (door leerlingen), tegenvallende prestaties of gedragingen van leerlingen, feedback geven/vragen stellen, een overgangsmoment tussen werkvormen, einde van de les en heftige of emotionele reacties van de leerlingen. Vervolgens werd per situatie gekeken welke *strategieën* van gedrag docenten zeiden te gebruiken en welke te zien waren, en werd gekeken naar de achterliggende kennis achter die strategieën (waarom worden ze ingezet, hoe weet je of ze werken, werken ze voor alle leerlingen, en ga zo maar door). Deze strategieën werden ook weer ondergebracht in drie categorieën van interpersoonlijke competenties. Deze competenties waren: het *controleren en managen van leerling-gedrag*, het *creëren van positieve docent-leerling contacten* en het *richten en behouden van de aandacht (van leerlingen)*.

5. Uitkomsten van het onderzoek

Hierna geven wij de resultaten van het onderzoek weer. Dit gebeurt per onderzoeksvraag afzonderlijk. De vijfde onderzoeksvraag naar de aanwijzingen voor scholing van docenten wordt in een afzonderlijk hoofdstuk besproken. De uitkomsten zijn sterk samengevat, en voornamelijk in tekst – in plaats van cijfers – weergegeven. Voor de meer specifieke analyses, uitkomsten precieze omvang van sommige bevindingen verwijzen wij naar de onderzoeksrapportages (artikelen, e.d.) welke aan het eind van deze rapportage zijn terug te vinden.

5.1 Beelden van interpersoonlijk gedrag (vraag 1)

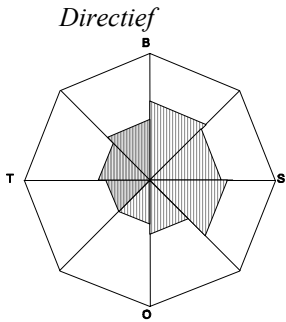
De eerste onderzoeksvraag luidde:

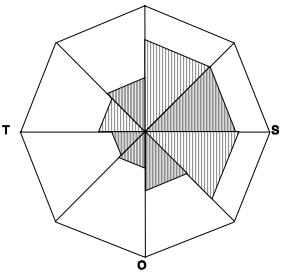
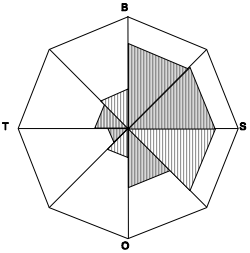
Welk interpersoonlijk gedrag vertonen docenten in multiculturele klassen en verschilt het beeld dat leerlingen van dit gedrag hebben ten aanzien van verschillen in herkomst?

Het antwoord op deze vraag is verkregen uit de ingevulde vragenlijsten van de leerlingen (en docenten). Het gaat hier om gegevens van leerlingen en docenten in Nederlandse multiculturele klassen.

5.1.1 Algemeen beeld over docenten in multiculturele klassen

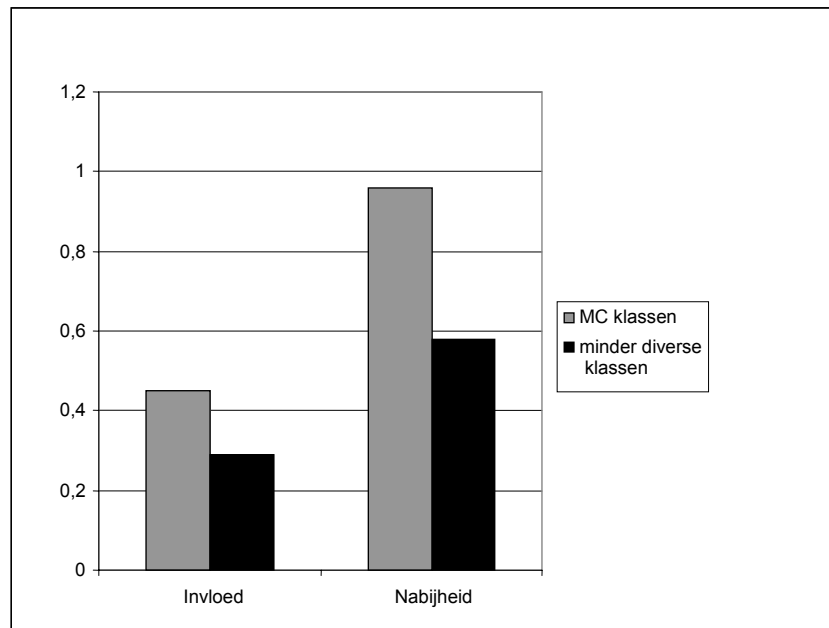
Ruim 90% van de docenten in multiculturele klassen heeft een stijl die kan worden gekarakteriseerd als *tolerant-gezaghebbend*, *directief* of *gezaghebbend*, en die herkenbaar is aan een hoge mate van Invloed en Nabijheid in vergelijking met andere interpersoonlijke stijlen. Deze stijlen staan met een beschrijving en profiel kort hierna weergegeven (bron: Brekelmans, 1989).

 <p>The diagram is a circular chart divided into eight segments. The top segment is labeled 'B' and the word 'Directief' is written above it. The right segment is labeled 'S'. The bottom segment is labeled 'O'. The left segment is labeled 'T'. A central area, formed by the intersection of lines from the top, right, and bottom segments, is shaded with diagonal lines.</p>	<p>Karakteristiek voor directieve docenten is dat de leraar de touwtjes duidelijk in handen heeft. De leraar en de leerlingen zijn over het algemeen taakgericht bezig. Daarbij spelen regels en procedures een belangrijke rol. Wanneer leerlingen zich niet aan de regels houden, worden zij door de leraar tot de orde geroepen. Dit heeft meestal het gewenste effect. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer in de lessen. De leraar biedt de leerlingen echter vooral ondersteuning bij het leren. Voor de persoon van de leerling is de aandacht minder groot.</p>
---	--

<p style="text-align: center;"><i>Gezaghebbend</i></p> 	<p>Kenmerkend voor de lessen van de gezaghebbende leraar is dat er een duidelijke structuur is. Leerlingen hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Slechts af en toe worden ze door de docent aan regels of procedures herinnerd. Leerlingen worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een directieve docent. Vaak zie je dat de docent enthousiast bezig is de lesstof uit te leggen en dat leerlingen geboeid zitten te luisteren. Er wordt in het algemeen taakgericht gewerkt. De leraar heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de leerlingen, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer dan de directieve leraar bij de leerlingen als persoon betrokken. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer in de lessen.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Tolerant en Gezaghebbend</i></p> 	<p>Nog meer dan bij directieve en gezaghebbende docenten wordt door deze docenten begrip getoond voor leerlingen en rekening gehouden met hun behoeften en belangen. Deze docenten combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren, waarin aan alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. Er zijn geen ordeproblemen. De docent hoeft het gedrag van de leerlingen niet te corrigeren of de hand te houden aan regels. Ze werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les.</p>

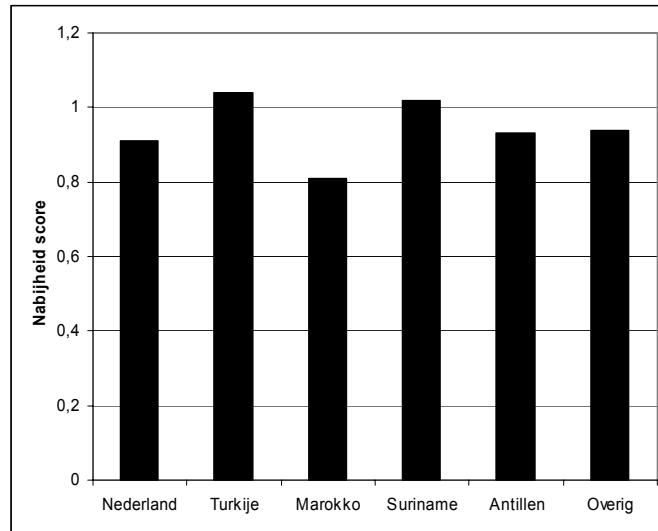
Docenten in multiculturele klassen worden hoger waargenomen op de Invloed- en Nabijheidsdimensie dan docenten in meer homogene klassen. De verschillen in scores op de dimensies in multiculturele (MC) klassen en cultureel minder diverse klassen staan weergegeven in de onderstaande figuur. De verschillen tussen beide typen klassen waren redelijk groot: de

effectgrootte was 0,24 voor Invloed en 0,36 voor Nabijheid. Dat wil zeggen dat het verschil tussen beide typen klassen overeenkomt met éénvijfde tot éénenderde van de verschillen in oordelen van leerlingen die in totaal kunnen worden aangetroffen.

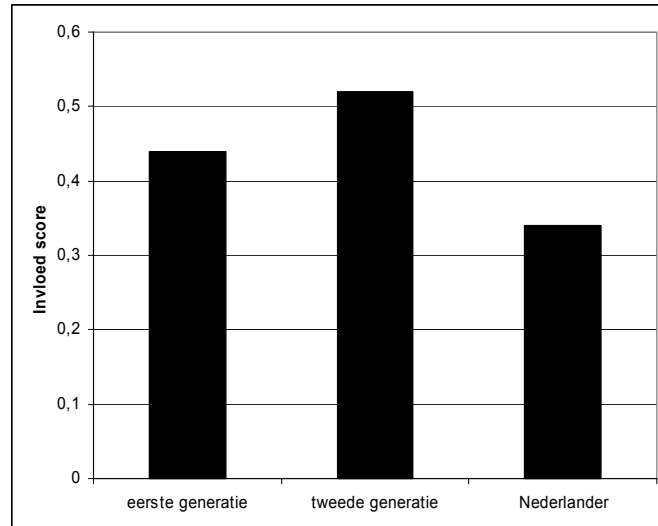


5.1.2 Verschillen in beelden naar herkomst

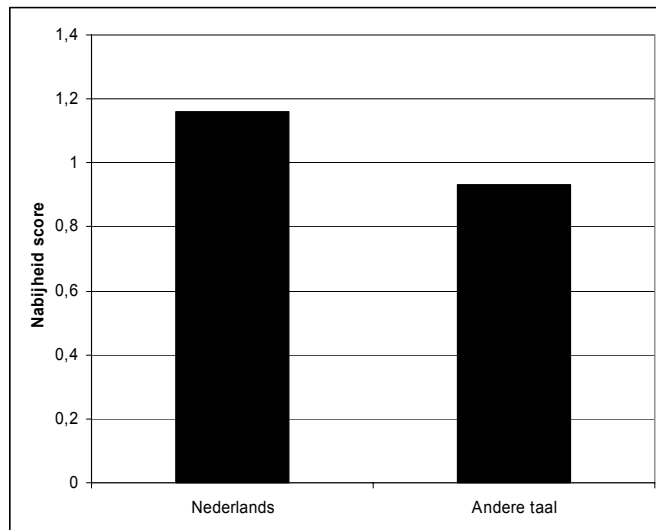
Marokkaanse leerlingen percipiëren hun docenten lager op de *Nabijheids*dimensie dan Nederlandse leerlingen (zie hieronder). Dit verschil is iets kleiner dan het verschil in oordelen tussen jongens en meisjes, maar het effect van herkomst is groter dan het effect van andere achtergrondkenmerken die in het onderzoek zijn meegenomen (zoals sociaal-economisch milieu, leeftijd, onderwijstype, vak, ervaring of geslacht van de docent en klassengrootte).



Leerlingen die zelf in Nederland zijn geboren maar van wie hun ouders buiten Nederland zijn geboren (tweede generatie) hebben een hogere perceptie van *Invloed* van de docent dan Nederlandse leerlingen. De omvang van het verschil is vergelijkbaar met dat van land van herkomst.



Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de Nederlandse nemen hun docenten lager waar op de *Nabijheidsdimensie* dan leerlingen die thuis Nederlands spreken. Dit verschil is bijna dubbel zo groot dan het verschil naar land van herkomst. Daarbij moet worden opgemerkt dat er natuurlijk overlap zit tussen taal en land van herkomst.



5.1.3 De rol van het interpersoonlijk gedrag van ouders

Leerlingen in de multiculturele klassen uit het onderzoek nemen gemiddeld genomen hun ouders lager op de Invloeddimensie waar dan hun docenten, maar hoger op de Nabijheidsdimensie. Daarbij valt op dat de verschillen bijna twee maal zo groot zijn voor Nabijheid dan voor Invloed.

Verder blijkt dat leerlingen slechts in 9,8 procent van de gevallen overeenkomstig interpersoonlijk gedrag thuis en in de klas waarnemen, in 8,3 procent van de gevallen wordt de docent op beide dimensies hoger waargenomen, in 10,1 procent van de gevallen wordt de docent lager op beide dimensies waargenomen dan de ouders. De meest voorkomende interpersoonlijke stijl bij zowel ouders als docenten is de tolerant-gezaghebbende stijl, al lijken ouders vaker dan docenten tolerant te worden gevonden en worden docenten relatief vaker repressief gevonden. Over het geheel was er een lage samenhang in de leerling oordelen over het interpersoonlijk gedrag van hun docenten en dat van hun ouders.

Uit de gegevens bleek verder dat Marokkaanse leerlingen grotere verschillen zagen tussen de mate van Invloed van hun ouders en de mate van Invloed van de docent. Daarbij werden ouders lager waargenomen op de Invloeddimensie. Echter, het bleek ook zo te zijn dat Marokkaanse leerlingen hun ouders meer Nabij vonden ten opzichte van docenten in vergelijking met leerlingen met een andere herkomst.

De gevonden verschillen tussen het interpersoonlijk gedrag van docenten en ouders zijn niet onbelangrijk. Er bleken samenhangen te bestaan tussen de

omvang van de verschillen en de mate waarin docenten hoog op Invloed en Nabijheid werden waargenomen (hoe groter het verschil, des te lager het oordeel op beide dimensies), maar ook de hoogte van het rapportcijfer en de vakmotivatie van de leerlingen (hoe groter het verschil, des te lager de rapportcijfers en vakmotivatie). Daarbij bleek bovendien dat de gevonden samenhangen sterker waren voor Turkse en Marokkaanse leerlingen dan voor Nederlandse leerlingen.

5.1.4 Trends in internationale gegevensbestanden

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden zijn verder een aantal kwantitatieve gegevensbestanden geanalyseerd uit andere landen, zoals de Verenigde Staten, Australië, Singapore, Brunei en India. Uit deze gegevens komen een aantal patronen naar voren:

- Westerse leerlingen nemen hun docenten lager waar dan niet-Westerse leerlingen op zowel Invloed als Nabijheid.
- Tussen Westerse leerlingen onderling zijn de verschillen klein, maar tussen niet-Westerse leerlingen zijn grotere verschillen aan te treffen.
- Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal van het land zelf nemen hun docenten lager waar op Invloed en Nabijheid dan leerlingen die wel de taal van het land thuis spreken.
- Leerlingen die korter in het land van onderzoek aanwezig zijn nemen meer Invloed en Nabijheid waar dan leerlingen die langer aanwezig zijn.
- Leerlingen die zichzelf als niet-Westers beschouwen nemen meer Invloed en Nabijheid waar dan leerlingen die zich als Westers beschouwen.
- Leerlingen nemen Westerse docenten lager waar op Invloed en Nabijheid dan niet-Westerse docenten.
- Er is geen duidelijk verschil in leerling-beelden tussen leerlingen die dezelfde herkomst hebben als hun docent en leerlingen die een verschillende herkomst hebben.
- Naarmate er meer niet-Westerse leerlingen in een klas zitten nemen leerlingen meer Invloed en Nabijheid waar.
- Naarmate het aantal verschillende etnische herkomsten in de klas groter wordt, nemen leerlingen meer Invloed en Nabijheid waar.
- Verschillen naar herkomst zijn het minst uitgesproken/groot voor Nederland en Singapore, in de overige landen (o.a. Australië, Verenigde Staten, India) worden grotere verschillen aangetroffen naar etnische herkomst.

5.1.5 Conclusie naar aanleiding van onderzoeksvraag 1

Er blijken verschillen te bestaan in leerling-oordelen die te maken hebben met hun herkomst, thuistaal en duur van het verblijf in Nederland. Die verschillen zijn niet uniek voor de Nederlandse context, maar zijn er wel iets minder uitgesproken.

Het lijkt niet onlogisch te veronderstellen dat de gevonden verschillen te maken hebben met verschillen in behoeften en opvattingen van leerlingen. In vergelijking met Nederland kent de Marokkaanse cultuur een grotere machtsafstand en is zij meer collectief van aard. Van docenten zou een hoge mate van invloed (en nabijheid) kunnen worden verwacht, en die verwachting zou zich kunnen projecteren in de oordelen van leerlingen. De gevonden verschillen zijn in sommige opzichten verassend te noemen, omdat Nederlandse docenten wellicht meer nadruk leggen op zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid en meer mondigheid verwachten bij de leerlingen, hetgeen geïnterpreteerd zou kunnen worden als een gebrek aan invloed.

Een alternatieve verklaring ligt in het gedrag van docenten: Marokkaanse leerlingen worden anders behandeld dan Nederlandse of Turkse leerlingen, het is mogelijk dat ze vaker terecht gewezen of gecorrigeerd worden. Aanwijzingen daarvoor zijn te vinden in de hoofdstukken 5.3 en 5.4.

De verschillen naar herkomst alsmede de verschillen tussen multiculturele en cultureel minder diverse klassen geven bovendien aan dat van docenten een hogere mate van Invloed en Nabijheid wordt verwacht (of gezien) in multiculturele contexten, en dat er dus een groter beroep wordt gedaan. Het leggen van (persoonlijk) contact met de leerlingen en het managen van leerling-gedrag (en behouden van de aandacht) zijn daarmee extra belangrijke competenties in multiculturele klassen.

5.2 Verband tussen leerling-beelden en leeropbrengsten (vraag 2)

De tweede onderzoeksvraag luidde:

In hoeverre hangt interpersoonlijk leraarsgedrag in multiculturele klassen samen met cognitieve en affectieve opbrengsten bij leerlingen en zijn er daarbij interacties met de herkomst van leerlingen?

Het antwoord op deze vraag is eveneens bepaald op basis van de kwantitatieve gegevens (vragenlijstgegevens van de leerlingen).

Voor Turkse en Marokkaanse leerlingen is een sterkere samenhang gevonden tussen hun percepties op de Invloed- en Nabijheidsdimensie en hun vakbeleving (plezier, nut, inzet, interesse en vertrouwen) dan bij Nederlandse leerlingen. Voor alle groepen leerlingen zijn de verbanden positief: meer Invloed en meer Nabijheid gaan dus samen met een hogere vakbeleving. Er werd geen verband aangetroffen (noch een verschil in verband) tussen het laatste rapportcijfer en laatste proefwerkcijfer van de leerlingen en hun percepties op de twee dimensies.

5.3 *Praktijkkennis van docenten in multiculturele klassen (vraag 3)*

De derde onderzoeksvraag luidde:

Welke praktijkkennis hebben docenten in het voortgezet onderwijs ten aanzien van het omgaan met klassen met een multiculturele samenstelling?

Docenten blijken veel interpersoonlijke strategieën gemeenschappelijk te noemen. Bijna alle docenten praten over het belang van duidelijke regels voor de leerlingen. Deze strategieën zijn onder te verdelen in drie groepen: het *controleren en managen van leerling-gedrag*, het *creëren van positieve docent-leerling contacten* en het *richten en behouden van de aandacht* (van leerlingen).

Wat betreft de communicatie tussen leraar en leerlingen in de multiculturele klas zijn een aantal aspecten naar voren gekomen die speciaal van belang lijken voor deze multiculturele context. Leerlingen met een niet-Westerse achtergrond hebben volgens de leraren de neiging emotioneler te reageren dan de in Nederland geboren leerlingen. Een tweede aspect is dat Nederlandse leraren niet gewend zijn te onderhandelen met leerlingen, terwijl leerlingen met een niet-Westerse achtergrond sommige gedragingen van hun leraren interpreteren als openstaan voor onderhandeling. De leraren bedoelen dat veelal echter niet. Een derde aspect is dat leraren in multiculturele klassen geneigd zijn technieken als klassengesprek, discussie en samenwerkend leren te vermijden. Tenslotte menen leraren dat leerlingen met een niet-Westerse achtergrond correcties vaak opvatten als persoonlijke aanvallen en vernedering. Om blijvende schade aan de relatie te voorkomen herstellen ervaren leraren deze onmiddellijk na de correctie door wat persoonlijke aandacht te geven en houden zij de correctie zo klein mogelijk.

Voor het *controleren en managen van leerling-gedrag* geven docenten aan dat het belangrijk is dat overtredingen op de regels direct worden gecorrigeerd, en dat dit gebeurt op een discrete en proportionele wijze, met zo min mogelijk agressie. Bij het *richten en behouden van de aandacht* is volgens veel docenten belangrijk een duidelijke lesstructuur te hanteren,

zoals een duidelijk herkenbare start en einde van de les. Op het bord opschrijven van de geplande activiteiten kan daarbij eveneens helpen. Voor het leggen van goed *contact met de leerlingen* is het volgens docenten belangrijk veel te belonen. Dit is speciaal van belang bij allochtone leerlingen omdat die vaak een negatief zelfbeeld hebben en een hoge druk ervaren vanuit de thuissituatie om goed te presteren. Verder worden ook fysiek contact (hand op de schouder, klopje op de rug) genoemd en het begroeten (inclusief handen schudden) bij binnenkomst van de leerlingen, en het houden van informele gesprekjes die niet over de lesinhoud gaan. Docenten geven aan dat leerlingen graag willen vertellen over hun thuiscultuur.

De genoemde strategieën en culturele aspecten die volgens docenten in elk van die situaties een rol kunnen spelen, zijn ook apart bekeken voor elk van de verschillende situaties die zijn onderscheiden. In de onderstaande tabel staan de belangrijkste aandachtspunten en strategieën die door docenten zijn genoemd per situatie (bron: den Brok, 2005 – Van12tot18).

Situatie	Aandachtspunten volgens ervaren docenten in multiculturele klassen	Voorbeelden van strategieën
Lesstart	<ul style="list-style-type: none"> - Allochtone leerlingen gaan erg fysiek met elkaar om. - Er is vaak een sterke groepshierarchie, je herkent de leiders vaak al bij binnenkomst. - Allochtone leerlingen hebben een sterke behoefte zich welkom en thuis te voelen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen even laten uitrazen en ze observeren - Handen schudden bij binnenkomst of even groeten - Korte gesprekjes over alledaagse onderwerpen - Centrale plaats innemen en rechtop staan - Startsignaal maken, bv. stiltegebaar of in de handen klappen - Leerlingen aankijken en even wachten - Leerlingen bij hun naam noemen
Ordeverstoringen	<ul style="list-style-type: none"> - Allochtone leerlingen hebben vaak een korte concentratieboog. - Leerlingen willen graag laten zien wat 	<ul style="list-style-type: none"> - Klein ingrijpen, liefst non-verbaal (aankijken, vingerwijzen, gebaren maken)

	<p>ze kunnen, sommige verstoringen komen door enthousiasme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen zijn gevoelig voor de manier waarop je ze aanspreekt, een conflict kan snel uit de hand lopen of emotioneel worden - Bij het aanspreken kunnen geslacht (man-vrouw verschillen) en status binnen de groep een rol spelen 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen kort bij de naam noemen - Volume iets verhogen - Vertellen welk gedrag gewenst is - Vertellen welk gedrag je hebt gezien en wat je daarvan vindt - Leerlingen vragen naar de regels of die zelf herhalen - Pas dreigen en straffen als het echt niet anders kan - Na ingreep de relatie herstellen door grapje, compliment of uitleg over de reden van ingrijpen.
Instructie	<ul style="list-style-type: none"> - Allochtone leerlingen hebben veel behoefte aan structuur - Om leerlingen geconcentreerd te houden zorgen voor voldoende tempo - Rekening houden met taalverschillen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vaste lesstructuur, procedures en regels hanteren - Uitleg ondersteunen met gebaren en op het bord - Benadrukken van belangrijke inhoud - Vertellen wat er gaat gebeuren en uitleg afsluiten met samenvatting - Woorden gebruiken die structuur aanbrengen - Leerlingen aanmoedigen begrip te controleren - Zorgen voor voldoende afwisseling en korte activiteiten
Zelfwerk momenten	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen zijn niet altijd gewend aan zelfstandig werken - Tijd gaat verloren met de overstap naar een niet-klassikale situatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Rondkijken en rondlopen - Procedurele aanwijzingen geven - Zorgen voor regels voor rondlopen en

	<ul style="list-style-type: none"> - Oppassen dat groepshierarchie en etnische herkomst niet de basis worden van groepsindelingen - Cijfers worden soms belangrijker gevonden dan het proces 	<ul style="list-style-type: none"> vragen stellen - Doel en opzet van activiteiten uitleggen - Bij 'lastige' groepjes of leerlingen gaan zitten
Vragen stellen en feedback geven	<ul style="list-style-type: none"> - Laten zien dat je er bent en wat je kunt is soms belangrijker dan het juiste antwoord geven of wachten op de beurt - Leerlingen willen geen gezichtsverlies leiden - Sommige vaardigheden of vragen worden beïnvloed door taalverschillen en taalvaardigheid 	<ul style="list-style-type: none"> - Beurten spreiden - Voorkomen van 'onder-onsjes' tussen leraar en leerling - Korte wachttijd hanteren na vraag - Antwoorden doorspelen - Leerlingen deels op weg helpen door deel van het antwoord te geven - Positieve feedback geven (inzet belonen), zonder dit te overdrijven
Opmerkingen van leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen kunnen soms fel op elkaar of op de docent reageren, er is kans op escalatie - Opmerkingen hebben soms ook te maken met statusverschillen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gebruik opmerkingen soms als een moment van ontspanning - Niet overal op reageren, maar wel een duidelijke grens hanteren, bv geen discriminatie of straattaal in de klas - Opmerkingen inhoudelijk proberen in te passen - Overdrijven kan soms ook het gedrag stoppen - Bij discriminatie of overschrijding van grenzen: les stil leggen en bespreken
Emotionele reacties	<ul style="list-style-type: none"> - Allochtone leerlingen tonen sneller hun emoties en die 	<ul style="list-style-type: none"> - Kalm blijven, voorkom dat je zelf een bron van onrust

	emoties kunnen heftiger zijn - Emotie wordt soms gebruikt als een middel om iets gedaan te krijgen	wordt - Leerling na reactie ook even apart en individueel spreken - Samen kijken naar de oorzaak: niet alle emotie is gericht op de docent
--	---	--

Over het geheel bezien benoemen docenten weinig strategieën of opvattingen die expliciet verwijzen naar het multiculturele karakter van de klas. Een enkeling verwijst expliciet naar de herkomst van de leerlingen. Bijvoorbeeld dat leerlingen zich in de klas opsplitsen in groepen naar land van herkomst en weinig contact leggen met andere groepen, en dat de sfeer binnen de klas samenhangt met de culturele samenstelling van de klas. Hoewel docenten zich hiervan bewust zijn benoemen zij geen interpersoonlijke strategieën die zouden kunnen variëren naar gelang de culturele herkomst van de leerlingen.

Er zijn enkele verschillen waar te nemen tussen docenten. Sommigen focussen meer op de relatie met de leerlingen, anderen hechten meer belang aan de regels of de aandacht van de leerlingen voor de les. Sommige docenten focussen wat meer op zaken buiten de relatie, zoals de taal van leerlingen. Er is geen verband te ontdekken tussen deze verschillen en verschillen in interpersoonlijke stijl.

5.4 Verband tussen praktijkkennis en gedrag van docenten (vraag 4)

De vierde onderzoeksvraag luidde:

Bestaan er relaties tussen de praktijkkennis van docenten en het waarneembare gedrag van docenten?

Praktijkkennis en geobserveerde strategieën blijken over het algemeen sterk met elkaar overeen te komen (in Appendix B staat een uitgebreid (Engelstalig) overzicht van geobserveerde en genoemde strategieën door docenten uit het onderzoek). Opvallend is dat docenten minder strategieën noemen dan waarneembaar waar het gaat om realiseren van nabijheid (contact leggen met leerlingen), met name minder non-verbale strategieën, maar dat zij meer strategieën noemen dan waarneembaar waar het gaat om realiseren van invloed (aandacht/concentratie realiseren, corrigeren van leerling-gedrag).

De meeste strategieën blijken te zijn gericht op het maximaliseren van Invloed en Nabijheid in de klas, dan wel het beperken van oppositioneel gedrag of gedrag waarbij leerlingen de controle overnemen.

6. Bouwstenen voor scholing en vervolgonderzoek

Behalve bestudering van de uitkomsten en de literatuur is voor de beantwoording van de laatste onderzoeksvraag een overdrachtsconferentie georganiseerd met onderzoekers, docenten, schoolleiders en onderwijsadviseurs². Een lijst van de betrokken personen staat vermeld in Appendix A.

De aanwijzingen kunnen worden onderverdeeld naar verschillende groepen betrokkenen en kunnen worden onderscheiden in vaardigheden en inhoud (kennis). Deze heeft gedeeltelijk betrekking op omgangsgedrag (interpersoonlijk gedrag) in het algemeen en gedeeltelijk op de specifieke rol die cultuur en etniciteit hierbij spelen.

6.1 Aanwijzingen voor leraren in opleiding

Algemene interpersoonlijke vaardigheden en kennis voor leraren in opleiding

Voor leraren in opleiding is het van belang dat zij:

- onderscheid kunnen maken tussen wat je (zegt dat je) doet en hoe je overkomt (beeld dat leerlingen van je hebben), met andere woorden: tussen (gerapporteerd) *gedrag* en *percepties* van gedrag;
- onderscheid kunnen maken tussen communicatie die je naar *individuele* leerlingen (of kleine groepen) hanteert en communicatie op *groepsniveau* en je realiseren dat handelingen op het ene niveau hun weerslag en effect kunnen hebben op handelingen op het andere niveau;
- onderscheid kunnen maken tussen *situationeel gedrag* - gedrag binnen een bepaalde situatie - en (de samenhang met) de *stijl of patronen* van interactie die je als docent hebt; weten dat in situaties een heel repertoire nodig is, maar dat voor effectieve stijlen vooral bepaalde, meer specifieke patronen of een bepaalde nadruk belangrijk zijn;
- kunnen kijken naar het eigen gedrag vanuit de twee dimensies van *Invloed* (macht) en *Nabijheid* (contact) en je realiseren dat deze beide dimensies belangrijk en ook onafhankelijk zijn;

² Ter afsluiting werd tevens een sessie gehouden op de Hogeschool Utrecht, tijdens de conferentie Bruggen Bouwen (Utrecht, Oktober 2005) en tijdens een bijeenkomst van de divisie Lerarenopleiding en Leraarsgedrag van de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR). Daar werden eveneens suggesties gedaan en aanwijzingen geformuleerd. Die aanwijzingen zijn eveneens verwerkt.

- je bewust zijn van je eigen opvattingen, angsten en weerstanden, twijfels; uitzoeken waarop deze angsten en twijfels zijn gebaseerd en hoe je daar wat mee kunt in de klas; deze kennis en informatie uitwisselen met collega studenten of docenten.

Cultureel specifieke interpersoonlijke vaardigheden en kennis voor leraren in opleiding

Voor leraren in opleiding is van belang dat zij:

- weten dat hoe je overkomt deels afhankelijk is van de *herkomst* van jezelf en die van je leerlingen, en belangrijkste verschillen op dit gebied kennen;
- kennis hebben over in hoeverre communicatie cultureel zou kunnen verschillen (bv verschillende betekenissen van specifieke non-verbale gedragingen en de rol van emoties, onderhandelen);
- een verband kunnen leggen tussen *culturele dimensies* (zoals *machtsafstand*, *individualiteit/collectiviteit* en *onzekerheidstolerantie*, cf. Hofstede, 1991) en de interpersoonlijke dimensies (Invloed, Nabijheid) zoals die in gedrag en percepties tot uitdrukking komen;
- kennis hebben van de thuissituatie en opvoedingspatronen van leerlingen in de klas waaraan zij lesgeven; weten hoe die informatie zich verhoudt tot de opvoedingspatronen en situaties in de voornaamste culturele groepen in Nederland; enige kennis hebben van de historische dynamiek van culturele groepen in Nederland.

6.2 Aanwijzingen voor opleiders

Opleiders merken op dat zij veel situaties in multiculturele klassen nogal heftig vinden en vragen zich af op welk moment die in de opleiding aan bod zouden moeten komen. Zij geven aan bang te zijn dat heftige situaties leraren in opleiding zouden kunnen afschrikken om te gaan lesgeven op multiculturele klassen en voelen zich als opleiders niet voldoende toegerust om het thema binnen de opleiding ter sprake te brengen.

Voor opleiders is van belang dat zij:

- het multiculturele karakter van de interactie kunnen herkennen en bespreekbaar kunnen maken binnen de opleiding;
- competent zijn in het omgaan met het thema multiculturele context;
- een visie ontwikkelen over de rol van het thema lesgeven in multiculturele klassen – meer specifiek omgaan met leerlingen in multiculturele klassen - in de opleiding.

6.3 Aanwijzingen voor de opzet van de opleiding

Ten aanzien van de opzet en vormgeving van de opleiding van leraren rondom het thema omgaan met multiculturele klassen worden de volgende aanwijzingen gegeven:

- de in het onderzoek gebruikte instrumenten (de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL), het onderscheid naar situaties en strategieën in termen van beide dimensies, gestructureerde & video-stimulated interviews) zijn bruikbaar voor zelfobservatie en reflectie van leraren in opleiding; informatie die ermee verzameld is zou kunnen worden opgenomen in een portfolio;
- er moet extra aandacht worden besteed aan lastige situaties en moeilijke gesprekken in multiculturele klassen;
- binnen de opleiding moet tijd zijn voor discussie over of je je aanpast aan andere culturele groepen of dat je verlangt dat anderen zich aanpassen;
- binnen de opleiding moet het dilemma besproken worden tussen enerzijds aandacht vragen voor specifieke groepen/kennis en anderzijds het voorkomen van stereotyperen; het gevaar bestaat dat dit dilemma een uitvlucht vindt via algemene competenties in dagelijkse situaties;
- studenten (onderwijskunde, pedagogiek, of lerarenopleiding) zouden als scriptie of verdiepingsonderzoek gegevens kunnen verzamelen op multiculturele scholen of bestaande gegevens verder kunnen uitspitten;
- om de gevoeligheid/vaardigheid van studenten voor het omgaan met multiculturele klassen verder te ontwikkelen zouden lerarenopleidingen hun studenten intensiever kennis moeten laten maken met de multiculturele klas; dit kan bijvoorbeeld door:
 - o studenten stage te laten lopen op multiculturele scholen
 - o studenten opdrachten/onderzoek te laten doen op multiculturele scholen.

6.4 Aanwijzingen voor zittende docenten/scholen

Het thema omgaan met multiculturele klassen – of meer algemeen: docent zijn op een multiculturele school – moet na de opleiding specifieke aandacht behouden op scholen. Bijvoorbeeld in de vorm van nascholing of actie-onderzoek door docenten. Daarbij zijn een aantal zaken van belang:

- scholen/docenten moeten zich bewust zijn dat de multiculturele context scholen kwetsbaar kan maken (zoals de sluiting (mede)ten gevolge van verkleuring van het Niels Stensen College en het Thorbecke College);

- scholen/docenten moeten aandacht besteden aan de opbouw van de relatie met leerlingen en andere dynamiek daarbij in multiculturele klassen; deze andere dynamiek uit zich onder meer in:
 - o grotere onderlinge verschillen tussen leerlingen en een sterkere groepshierarchie;
 - o er is geen gemeenschappelijk aanvangskader;
 - o het opbouwen en onderhouden van de relatie kost een extra investering van docenten;
 - o bij het opbouwen van de relatie zijn taalgebruik en verschillen in waarden en normen belangrijk(er);
 - o de media en maatschappij spelen een groter rol op datgene wat er in de klas gebeurt;
 - o er is een (sterk) verband tussen de didactiek en de interpersoonlijke relatie (activerende werkvormen bieden bijvoorbeeld gelegenheid om gesprek aan te gaan);
- in multiculturele klassen zijn juist de beste docenten nodig, scholen moeten daarmee rekening houden bij onder meer hun personeels- en scholingsbeleid:
 - o orde en structuur kunnen bieden zijn essentieel;
 - o docenten moeten een wezenlijke interesse hebben voor leerlingen in multiculturele klassen;
 - o docenten moeten allochtone leerlingen voorbereiden op de (dominante) Nederlandse maatschappij.

6.5 Aanwijzingen voor vervolgonderzoek

Het onderzoek biedt diverse aanknopingspunten en veel nieuwe kennis. Op een aantal punten kan deze kennis verder worden uitgewerkt (mede via toekomstig onderzoek). Dit onderzoek zou zich kunnen richten op de volgende aspecten en onderzoeksvragen:

- In hoeverre zijn de percepties van leerlingen verklaarbaar vanuit het (differentieel) gedrag van de docent en in hoeverre vanuit hun interpretatie en waarden/normen? Er is wel wat bekend hierover vanuit internationale gegevensbestanden, maar nog niet voor de Nederlandse situatie.
- Wat zijn verschillen in interpersoonlijke stijlen en leerling-percepties tussen Nederland en andere landen, zowel binnen de landen (tussen culturen) als tussen landen? Het huidige onderzoek heeft zich wel gericht op de percepties van Marokkaanse en Nederlandse leerlingen in Nederland, maar bijvoorbeeld niet op de percepties van Marokkaanse leerlingen in Nederland en Marokko.
- Welke rol speelt de school/team waar het gaat om interpersoonlijk gedrag in de klas? In hoeverre is het belangrijk dat een school/team een specifieke manier van omgaan nastreeft of juist individuele

verschillen tussen docenten stimuleert? Welke rol speelt de schoolleiding en de context van de school op het gedrag van de docent en de percepties daarvan van de leerlingen?

- In hoeverre moet toekomstig onderzoek zich richten op specifieke culturele groepen of juist meer naar leerlingen en docenten in het algemeen kijken? Het gaat hierbij eigenlijk om de vraag of er verdiept moet worden naar specifieke groepen, of juist verder breed gekeken moet worden.
- Er is meer onderzoek nodig naar het dynamische karakter van interactie en interpersoonlijk gedrag in multiculturele klassen: hoe ontwikkelt zich dit over tijd heen?
- De klas zou meer bestudeerd kunnen worden als (breder) sociaal systeem: niet alleen relatie tussen docent en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling en de relatie tussen leerling en docent buiten de grenzen van de klas (de rol en context van bijvoorbeeld feesten, buitenschoolse activiteiten, gedrag op de gangen en het schoolplein, etc.).
- Leerling percepties zijn in het algemeen vergeleken met het gedrag van docenten, dit is nog niet specifiek gebeurd voor individuele docenten, klassen of leerlingen.
- De samenhang tussen de didactiek en het pedagogisch klimaat in multiculturele klassen, maar ook in relatie tot de thuissituatie (aanleren van deze vaardigheden) zou verder onderzocht moeten worden.
- De samenhang tussen de vakinhoud en het pedagogisch klimaat zou verder onderzocht kunnen worden: in hoeverre pas je je als docent inhoudelijk aan aan de herkomst van je leerlingen?

7. Literatuur

- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.
- Brekelmans, M., Slegers, P., & Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. In R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp.227-242). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Brok, P. den (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: an international perspective* (pp.73-99). Singapore: World Scientific.
- Brok, P. den (2005). Voortdurend en heel dichtbij. *Van 12 tot 18, september*, 17-19.
- Brok, P. den (2001). *Teaching and student outcomes: a study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W. C. C.
- Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3/4), 407-442.
- Brok, P. den, & Levy, J. (in druk). Teacher-student relationships in multicultural classes: reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*.
- Brok, P., Wubbels, T., Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2005). Teachers' self-reported and observed interpersonal behaviour in multicultural classrooms. In C. P. Constantinou, D. Demetriou, A. Evagorou, M. Evagorou, A. Kofteros, M. Michael, C. Nicolaou, D. Papademetriou, & N. Papadouris (Eds.). *Multiple perspectives on effective learning environments: book of abstracts* (pp. 1176-1177). Nicosia: University of Cyprus.
- Créton, H., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen van beginnende docenten*. Utrecht: W.C.C.
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives*. London: Pluto Press.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Homan, H. D. I. (1999). *Interculturalisatie op de Universitaire lerarenopleidingen: een inventarisatie. Een onderzoek naar aspecten van intercultureel onderwijs*. Utrecht: ECHO.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.

- Levy, J., Brok, P. den, Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6 (1), 5-36.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.xx-xx). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. (1996). Educating teachers for diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press.

8. Opbrengsten van het project

Het project heeft geleid tot verschillende soorten opbrengsten, zoals wetenschappelijke en praktische publicaties, maar ook tot de ontwikkeling van een website en diverse nationale en internationale contacten. Deze opbrengsten worden hier weergegeven.

8.1 Publicaties over Nederlandse multiculturele klassen

Vanuit het project zijn diverse praktische en wetenschappelijke publicaties verschenen, in artikelvorm, als hoofdstuk in een boek en als brochure.

- Brok, P. den (2004). Wat vinden leerlingen van mij? *Van 12 tot 18, december*, 48-49.
- Brok, P. den (2005). De regisseurs van multiculturele klassen. *Van 12 tot 18, september*, 14-16.
- Brok, P. den (2005). Voortdurend en heel dichtbij. *Van 12 tot 18, september*, 17-19.
- Brok, P. den, Hesp, A., & Servaes, N. (eds.) (2005). *Help, ik verkleur! Voorbeelden van successen in multiculturele scholen*. Meppel: Giethoorn ten Brink.
- Brok, P. den, & Tartwijk, J. van. (2002). Met een glimlach voor de klas. *Van 12 tot 18, juni*, 34-35.
- Brok, P. den, Wubbels, Th., Veldman, I., & Tartwijk, J. van. (in voorbereiding). Perceived teacher interpersonal behaviour in Dutch multicultural classes. *Communication Education*.
- Tartwijk, J. van, Wubbels, T., Brok, P. den, Jong, Y de, & Veldman, I. (2003). Designing a web-supported learning environment on communication in multicultural classrooms. In M. S. Khine & D. L. Fisher (Eds.), *Future learning environments* (pp. 255-284). Singapore: World Scientific.
- Veldman, I., Tartwijk, J. van, Wubbels, T., Brok, P. den & Jong, Y de. (2004). Omgaan met leerlingen in de multiculturele klas. Een leeromgeving voor de lerarenopleiding voortgezet onderwijs. In G. Ten Dam, W. Veugelers, W. Wardekker, & S. Miedema (Eds.), *Pedagogisch opleiden: de pedagogische taak van lerarenopleidingen* (pp.173-192). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Veldman, I., Tartwijk, J. van, Brok, P. den, & Wubbels, Th. (geaccepteerd). Leren omgaan met leerlingen in de multiculturele klas. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*.
- Wubbels, Th., Brok, P. den, Veldman, I., & Tartwijk, J. van. (geaccepteerd). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.

8.2 Website over lesgeven aan multiculturele klassen

Binnen het project is verder samengewerkt met het project "Digitale leeromgeving voor scholing in interculturele communicatie" (SENER/Ministerie van OC & W, Hervormd Lyceum West te Amsterdam, het Niels Stensen College te Utrecht, de IDO/VU lerarenopleiding van de Vrije Universiteit te Amsterdam, de IVLOS lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht, het Expertisecentrum ICT in het Onderwijs van de Universiteit Utrecht en de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht). De URL van deze website is: <http://www2.ivlos.uu.nl/sener>. In de toekomst zal in samenwerking met het Ruud de Moor Centrum (Open Universiteit, Heerlen) gewerkt worden aan een nieuwe site rondom de omgang tussen docent en leerlingen in multiculturele klassen.

8.3 Analyse van internationale gegevensbestanden van multiculturele klassen

Binnen het project zijn bestaande internationale gegevensbestanden over docentgedrag in multiculturele klassen geanalyseerd. Over deze analyses is samen met de oorspronkelijke onderzoekers gepubliceerd in voornamelijk wetenschappelijke boeken en tijdschriften.

- Brok, P. den, Fisher, D., & Koul, R. (geaccepteerd). The importance of teacher interpersonal behaviour for secondary science students' attitudes in Kashmir. *Journal of Classroom Interaction*.
- Brok, P. den, Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (in druk). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*.
- Brok, P. den, Fisher, D., & Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary Science classes. *International Journal of Science Education*, 27 (3), 765-779.
- Brok, P. den, & Levy, J. (ingediend). Teacher-student relationships in multicultural classes: reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*.
- Brok, P. den, Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, Th. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on teacher interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 447-467.
- Brok, P. den, Levy, J., Wubbels, T., & Rodriguez, M. (2003). Cultural influences on students' perceptions of videotaped lessons. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (3), 268-289.
- Fisher, D. L., Waldrip, B., & Brok, P. den (ingediend). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural

dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*.

Levy, J., Brok, P. den, Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6 (1), 5-36.

8.4 *Samenwerking met het lectoraat Lesgeven in Multiculturele Klassen*

Vanuit het project is door de projectuitvoerder deelgenomen aan de kenniskring van het lectoraat Lesgeven in Multiculturele Klassen van de Hogeschool Utrecht (lector: Maaïke Hajer). Samen met leden van het lectoraat is gewerkt aan een gezamenlijk project en aan artikelen en een boek voor de praktijk.

Brok, P. den, Hajer, M., Patist, J., & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school. Keuzes en overwegingen van docenten rondom het lesgeven op een multiculturele school*. Amersfoort: Uitgeverij Coutinho.

Brok, P. den, & Patist, J. (2004). De pedagogiek van multiculturele scholen. *Van 12 tot 18, maart*, 38-41.

Brok, P. den, & Patist, J. (2004). De didactiek van multiculturele scholen. *Van 12 tot 18, april*, 52-55.

Brok, P. den, & Patist, J. (2004). Multiculturele scholen en de ouders. *Van 12 tot 18, mei*, 40-43.

8.5 *Overige internationale en nationale contacten*

Vanuit het project is samengewerkt met onderzoekers uit andere landen om het interpersoonlijk gedrag niet alleen te bestuderen binnen multiculturele settings in afzonderlijke landen, maar ook om dit gedrag vergelijkenderwijs te bestuderen tussen landen. Op die manier is samengewerkt met de *Science and Mathematics Education Centre* van *Curtin University of Technology* (Perth, Australië), *George Mason University* (Fairfax, VA, Verenigde Staten), *University of Southern Queensland* (Waga Waga, Australië).

Tevens is door de projectuitvoerder een promovenda begeleid van de *Middle East Technical University* (Ankara, Turkije), die onderzoek doet naar leerlingbeelden van Turkse leerlingen in Turkije en Nederland.

Tenslotte is vanuit het project een bijdrage geleverd aan de internationale variant van de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht, het Bilingual and International Teacher Education Programme (BITEP). In het kader van al deze contacten zijn wetenschappelijke boekbijdragen en artikelen geschreven.

- Brok, P. den, Fisher, D., Brekelmans, M., Wubbels, T., & Rickards, T. (in druk). Secondary teachers' interpersonal behaviour in Singapore, Brunei and Australia: a cross-national comparison. *Asia-Pacific Journal of Education*.
- Brok, P. den, Fisher, D., & Rickards, T. (geaccepteerd). Factors affecting students' perceptions of their Science teachers' interpersonal behaviour. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: world views*. Singapore: World Scientific.
- Oord, L. van, & Brok, P. den (2004). The international teacher: students' and teachers' perceptions of preferred teacher-student interpersonal behaviour in two United World Colleges. *Journal of Research in International Education*, 3, (2), 131-155.
- Rickards, T., Brok, P. den, & Fisher, D. (2005). The Australian science teacher: a typology of teacher-student interpersonal behaviour in Australian science classes. *Learning Environments Research*, 8, 267-287.
- Telli, S., Brok, P. den, & Cakiroglu, J. (ingediend). Perceptions of teacher interpersonal behaviour in Turkish secondary schools. *Learning Environments Research*.
- Telli, S., Cakiroglu, J., & Brok, P. den (geaccepteerd). Turkish secondary education students' perceptions of their classroom learning environment and their attitude towards Biology. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: world views*. Singapore: World Scientific.

8.6 Congresbijdragen

Over het project (en aanverwante activiteiten) is op diverse nationale en internationale congressen gepresenteerd. Hieronder treft u het volledige overzicht aan.

Nationale congresbijdragen

2003

- Brok, P. den, Wubbels, Th., Tartwijk, J. van, de Jong, Y., Veldman, I., & Patist, J. (2003, mei). *Docentcompetenties voor multiculturele klassen*. Poster gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Heerlen.
- Hajer, M., Brok, P. den, Eerde, D. van (2003, mei). *De docent en de multiculturele school: een onderzoeksprogramma naar docentgedrag, praktijkkennis en scholing van docenten ten aanzien van lesgeven in multiculturele klassen*. Poster gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Heerlen.

2004

- Brok, P. den, Hajer, M., & Patist, J. (2004). Dilemma's in een veranderende school. In S. Woldinga, & M. Bron (Eds.), *Leer-kracht ontwikkelen* (pp. 11-13). Nijmegen: VELON.
- Brok, P. den, Veldman, I., Wubbels, T., & Tartwijk, J. van (2004). Interpersoonlijk docentgedrag in multiculturele klassen. In T. Wubbels & Y. de Jong (eds.), *Vakkundig leren* (pp. 23-24). Utrecht: Vereniging voor Onderwijs Research/Universiteit Utrecht.
- Veldman, I., Tartwijk, J. van, Wubbels, Th., & Brok, P. den (2004). Lesgeven in de multiculturele klas. In S. Woldinga, & M. Bron (Eds.), *Leer-kracht ontwikkelen* (pp. 48). Nijmegen: VELON.

2005

- Brok, P. den, Hajer, M., & Patist, J. (2005). Praktijkkennis van ervaren docenten op zwarte scholen in het voortgezet onderwijs. In M. Valcke, K. De Cock, D. Gombeir, & R. Vanderlinde (Eds.), *Meten en onderwijskundig onderzoek: proceedings van de 32^e onderwijs research dagen* (pp.310-312). Gent: Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde.
- Veldman, I., Tartwijk, J. van, Wubbels, T., & Brok, P. den (2005). *Kijken naar de multiculturele klas*. VELON congres voor lerarenopleiders, Papendal, maart.

Internationale congresbijdragen

2003

- Brok, P. den, Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, Th., Levy, J., & Waldrup, B. (2003). The cross national validity of students' perceptions of Science teachers' interpersonal behavior. In D. B. Zandvliet (Ed.), *Excellence in Science teaching for all* (p.33). Philadelphia: National Association for Research on Science Teaching.
- Brok, P. den, Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, Th., Levy, J., & Waldrup, B. (2003). Students' perceptions of secondary teachers' interpersonal style in six countries: a study on the validity of the Questionnaire on Teacher Interaction. In R. L. Linn & J. Herman (Eds.), *Accountability for educational quality, shared responsibility: 2003 annual meeting program* (p.259). Chicago: American Educational Research Association.
- Rickards, T., & Brok, P. den. (2003, august). *Factors influencing students' perceptions of their teachers' interpersonal behaviour: a multilevel analysis*. Paper presented at the Western Australian Institute for Educational Research forum, Perth.

Wubbels, Th., Brok, P. den, Tartwijk, J. van, Veldman, I., & Jong, Y. de. (2003, august). Teacher competence for multicultural classrooms. In L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfè & L. Del Favero (Eds.), *10th European Conference for Research on Learning and Instruction, Abstracts* (p. 398). Padova: C.L.E.U.P.

2004

Brok, P. den, Fisher, D., & Rickards, T. (2004). Predicting Australian Students' Perceptions of Their Teachers' Interpersonal Behaviour. In R. Putnam & H. Borko (Eds.), *Enhancing the visibility and credibility of educational research* (pp. 281). Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).

Brok, P. den, Koopman, G., & Kranenburg, F. (2004). Training prospective teachers for interpersonal teaching competencies in international education. In M. Hayden, T. Haywood, B. Larose, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *Education for international mindedness* (pp. 16). Düsseldorf: The Alliance for International Education.

Brok, P. den, Wubbels, T., Veldman, I., Tartwijk, J. van. (2004). Teacher interpersonal behaviour in Dutch multicultural classes. In R. Putnam & H. Borko (Eds.), *Enhancing the visibility and credibility of educational research* (pp. 291). Washington, DC: American Educational Research Association.

Fisher, D., Brok, P. den, Rickards, T., & Bull, E. (2004). How Do Californian Elementary Science Students Perceive Their Classroom Learning Environments? In J. Staver, D. Zandvliet, J. Tillotson, C. W. Anderson, & F. Crawley (Eds.), *Excellence in science teaching for all* (pp. 152). Vancouver: National Association for Research on Science Teaching (NARST).

Fisher, D. Rickards, T., Brok, P. den (2004). A Multilevel Examination of Australian Science Student Perceptions of Their Teachers. In J. Staver, D. Zandvliet, J. Tillotson, C. W. Anderson, & F. Crawley (Eds.), *Excellence in science teaching for all* (pp. 162). Vancouver: National Association for Research on Science Teaching (NARST).

Patist, J., Swachten, L., Hajer, M., & Brok, P. den (2004). *Practical knowledge of teachers in multicultural schools*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Teacher Education in Europe, Agrigento, november.

2005

Fisher, D. L., Waldrip, B., & Brok, P. den (2005). *Primary teachers' interpersonal behaviour and cultural elements of the classroom environment*. In D. Zandvliet, D. Fisher, & I Gainor (Eds.), *Sustainable Communities and Sustainable Environments:*

Envisioning a role for Science, Mathematics and Technology Education (pp.). Victoria: Simon Fraser University.

- Brok, P., Wubbels, T., Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2005). Teachers' self-reported and observed interpersonal behaviour in multicultural classrooms. In C. P. Constantinou, D. Demetriou, A. Evagorou, M. Evagorou, A. Kofteros, M. Michael, C. Nicolaou, D. Papademetriou, & N. Papadouris (Eds.). *Multiple perspectives on effective learning environments: book of abstracts* (pp. 1176-1177). Nicosia: University of Cyprus.
- Hajer, M., Brok, P. den, & Eerde, D. van (2005). *Towards research based standards for teaching in multicultural schools: classroom interaction studies as a source for defining teacher competencies*. In J. Beelen, S. Visser, & Y. Wulder (eds.), *Teachers and their educators - standards for development: book of abstracts* (pp.50-51). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/ATEE.
- Telli, S., Brok, P. den, & Cakiroglu, J. (2005). Perceptions of teacher interpersonal behaviour in Turkish secondary schools. In C. P. Constantinou, D. Demetriou, A. Evagorou, M. Evagorou, A. Kofteros, M. Michael, C. Nicolaou, D. Papademetriou, & N. Papadouris (Eds.). *Multiple perspectives on effective learning environments: book of abstracts* (pp. 792). Nicosia: University of Cyprus.
- 2006
- Brok, P. den, & Levy, J. (2006). Teacher-student relationships in multicultural classes: reviewing the past, preparing the future. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Brok, P. den, Wubbels, Th., Tartwijk, J. van, & Veldman, I. (2006). Multicultural students' perceptions of the interpersonal behaviour of their teachers and their parents. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Fisher, D. L., Waldrip, B., & Brok, P. den (2006). Teacher-student relationships, other elements of the learning environment and student attitudes and outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Telli, S., Brok, P. den, & Cakiroglu, J. (2006). Teacher-Student Interpersonal Behaviour in Science Classes in Turkey. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research on Science Teaching (NARST), San Francisco.
- Telli, S., Brok, P. den, & Cakiroglu, J. (2006). Teacher- Student Interpersonal Relationships in General and Vocational Schools Science Classes in Turkey. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Appendix A

Lijst van deelnemers aan de overdrachtsconferentie ter afsluiting aan het project.

Naam	Instelling	Functie
Brok, P. den	IVLOS, Universiteit Utrecht	Projectuitvoerder, onderzoeker
Es, W. van der	ICLON, Universiteit Leiden	Lerarenopleider
Gangaram Panday, R.	Hogeschool Utrecht	Lerarenopleider, lid lectoraat
Gierman, I.	IVLOS, Universiteit Utrecht	Adviseur
Haan, M. de	IPEDON, Universiteit Utrecht	Onderzoeker
Hajer, M.	Hogeschool Utrecht	Lector
Hullu, Els de	ICLON, Universiteit Leiden	Lerarenopleider
Klein, S.	ICLON, Universiteit Leiden	Lerarenopleider
Klooker, G.	Hervormd Lyceum West	Rector/schoolleider
Koopman, G.	IVLOS, Universiteit Utrecht	Lerarenopleider
Kraats, R. van der	IVLOS, Universiteit Utrecht	Lerarenopleider
Leseman, P.	IPEDON, Universiteit Utrecht	Onderzoeker, hoogleraar
Mainhart, T.	IPEDON, Universiteit Utrecht	Onderzoeker
Nijveldt, M.	ICLON, Universiteit Leiden	Onderzoeker
Oosterlaan, E.	Libanon Lyceum	Schoolleider, docent
Patist, J.	Hogeschool Utrecht	Lerarenopleider, lid lectoraat
Tartwijk, J. van	ICLON, Universiteit Leiden	Projectlid, onderzoeker
Teillers, P.	Hervormd Lyceum West	Docent
Veldman, I.	ICLON, Universiteit Leiden	Projectlid, onderzoeker
Winter, M. de	IPEDON, Universiteit Utrecht	Onderzoeker, hoogleraar
Wubbels, Th.	IPEDON, Universiteit Utrecht	Projectleider, hoogleraar

Appendix B

Geobserveerde en genoemde strategieën door docenten, weergegeven per hoofdcategorie (uit: den Brok, Wubbels, Veldman & van Tartwijk, 2005).

Reported and observed strategies of experienced teachers in multicultural classes for creating positive teacher-student relationships.

Reported behaviour strategies
(interviews)

Observed behaviour strategies (videotaped
lessons)

Providing students extra chances or
choice:

- Providing students' with extra chances for success
- Allowing students choice in grouping and cooperation
- Allowing students choice in grouping
- Allowing students to ask questions repeatedly
- Allowing students to judge if they can leave the class (when ill)
- Allowing students to leave material at school/in class after the lesson
- Allowing students to complete a test missed during the lesson
- Allowing students to complete a test missed after the lesson/school or outside class

Providing students extra chances or
choice:

- Giving students time to calm down and sit down after entering the class
- Allowing students a chance to correct their own behaviour
- Allowing students to make a little joke

Making (physical) contact with
students & humor:

- Shaking hands/greeting students when they enter the class
- Using jokes to lower the intensity of students emotions

Making (physical) contact with students &
humor:

- Having a conversation about personal issues with students
- Shaking hand/greeting students when they enter the classroom
- Giving students personal attention
- Touching students/leaning towards students
- Talking with a soft, friendly voice
- Smiling
- Making eye-contact with students during instruction
- Being in touching-distance
- Taking a relaxed position (open hands and legs)

- Telling students a personal story or interesting episode

Supporting students with content or structure:

- Supporting by providing information (with respect to testing, lesson structure, learning strategies etc.)
- Testing in small steps/over limited amounts of content
- Demonstrating tricks for learning and testing
- Re-explaining tasks or assignments
- Demonstrating the first steps of a task or answering first question(s) jointly

Supporting students with content or structure:

- Non-verbally motivating students (rubbing hands, applause, etc.)
- Wishing students success/good luck
- Supporting students by providing extra information
- Motivating individual students
- Helping students by providing part of an answer
- Giving instructions that connect to students answers
- Helping students by allowing students to use easier/own words

Correcting students as small as possible:

- Correct some but not all mistakes
- Admitting to students when making a mistake
- Correcting students' behaviour individually instead of in front of class
- Ignoring minor misbehaviours
- Correcting students personally
- Discussing the content element in a (non-serious) student remark

Correcting students as small as possible:

- Correcting students with a joke or positive remark
- Not correcting all behaviours
- Ignoring minor misbehaviours
- Discussing the content element in a (non-serious) student remark

Providing students with feedback:

- Giving high report card grades or test grades
- Making a small joke if students make a mistake
- Answering or providing students with suggestions
- Not always correcting wrong answers
- Talking with students after the lesson when giving a low grade

Providing students with feedback:

- Giving students a compliment
- Giving students small non-verbal reward
- Repeating student answers
- Giving small verbal rewards
- Repeating students answer in own words (indirectly correcting mistake)
- Rewarding students for their effort when they make a mistake
- Giving whole class a verbal reward after an assignment

Student centered approaches:

- Asking questions to students to take into account their prior experiences

Student centered approaches:

- Listening to students/waiting until they are finished with their answer

- Walking to students to help them
- Listening to student questions
- Negotiating with students (without giving in)

Reported and observed strategies of experienced teachers in multicultural classes for managing and monitoring student behaviour.

Reported behaviour strategies (interviews)

Observed behaviour strategies (videotaped lessons)

Rules and expectations:

- Repeating behaviour rules
- Telling students which behaviours are not allowed
- Asking students to repeat behaviour rules
- Telling students which behaviour(s) they need to show
- Having a fixed set of rules for (mis)behaviour in class
- Telling students during the lesson their behaviour is not acceptable when breaking the rules
- Directing students attention to consequences of their actions
- Telling students explicitly what is expected from them at the end of the lesson
- Telling students lesson ends and repeating rules for lesson ending
- Making rules and limits explicit to students

Rules and expectations:

- Repeating rules
- Telling students possible consequences of their behaviour
- Reminding students of prior agreements
- Indicating to students desired behaviour
- Indicating to students which behaviour is not allowed
- Telling students verbally which behaviours have been observed

Monitoring:

- Standing in front of class and observing students for behaviour (rules)
- Observing students behaviour during activities and differences in behaviour between students
- Observing students during lesson transitions or transitions between activities

Monitoring:

- Being silent and waiting until all students are directed toward the teacher
- Waiting next to the door
- Taking a central position in class
- Observing with a serious expression
- Observing students to see who is missing
- Walking around during independent work
- Showing nonverbal with-it-ness

Classroom organization:

- Reading names to check for presence of students (alternative: looking around for missing students)
- Determining class grouping before the lesson
- Allowing students to clear their desks and stop working a few minutes before lesson ending
- Making sure class is silent before allowing them to leave the room

Small corrections:

- Showing serious face and wait until students are silent
- Correcting some (not all) mistakes of students
- Notifying students in a friendly manner that they cannot take turn
- Correcting minor misbehaviours non-verbally (alternative: strong and consequent punishment)
- Correcting students using eyes and facial expressions
- Warning students first before punishing them
- Waiting/being silent until students are silent
- Ignoring jokes or remarks of students (alternative: making a cynical remark about students remarks)
- Showing discontent with student behaviour non-verbally
- Smiling and making short remark (alternative: punishing students harshly)

Other corrections:

- Correcting a lack of effort (by punishment)
- Correcting homework and tasks
- Writing names of students on the blackboard when misbehaving
- Talking with class mentor (colleague) if students misbehave
- Excluding students from tasks or

Classroom organization:

- During correction showing rest of a class to be in control

Small corrections:

- Waiting until students are silent
- Correcting students non-verbally (shht, finger in front of mouth, etc.)
- Lowering and softening voice
- Creating short period of silence
- Interrupting instructions
- Correcting students through content
- Taking a serious body position (non-verbally; chin up, etc.)
- Raising voice
- Giving off-task students a turn

Other corrections:

- Making students exaggerate their behaviour
- Sarcasm: making 'mean' remarks or jokes
- Making a threat to whole class
- Indicating to students that teacher feels angry
- Giving students a paradoxical

- | | |
|--|--|
| <p>assignments (alternative: sending students out; writing misbehaviours in student dossiers; giving students low grades if they misbehave)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stopping the lesson/task if students make discriminating remarks - Making students repeat their remark (or behaviour) many times to exaggerate - Giving students extra work if they have not made homework or task three times (alternative: making notes of low achievement for dossier) - Giving students extra work if they are dishonest - Setting students apart in class | <p>assignment (go and behave badly, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correcting whole class - Threatening to punish students - Sending student out of the class - Calling students' names - Using grades to force students to comply with instructions - Addressing the system (school rules, etc.) - Setting students apart in class |
|--|--|

Student role and contact with students:

- Asking students how they feel they have cooperated
- Talking to student(s) at the end of the lesson (or day) about their (mis)behaviour(s) (alternative: punish whole class for misbehaviour of one or a few students)
- No arguing over misbehaviours with students (alternative: asking students what is the matter)
- Talking with students about bullying
- Asking students for silence
- Talking with students concerned when a conflict between students arises

Less effective:

Student role and contact with students:

- Asking students for silence
- Having a student indicate possible negative consequences of his/her behaviour
- Having a student telling prior agreements

Less effective:

- ignoring student behaviour
- speaking to students impatiently
- not executing threats
- breaking one's own rules
- making cynical remarks to students
- allowing students to joke around

Reported and observed strategies of experienced teachers in multicultural classes for instruction for student attention and engagement.

Reported behaviour strategies (interviews)

Observed behaviour strategies (videotaped lessons)

Structure and (content) support:

- Using a fixed lesson structure and starting activities
- Telling students the structure/activities of the lesson
- Writing lesson activities and overview on the blackboard
- Providing students with extra information to get attention/ effort
- Making notes on the blackboard
- Repeating information
- Modelling information or strategies to students
- Writing correct answers of students on the blackboard
- Providing students with important (test) dates on paper
- Raising voice
- Repeating content and tasks regularly
- Providing an overview of activities and content at the end of the lesson
- Discussing future lessons with students/planning ahead
- Providing homework at the start of the lesson
- Providing clear instructions for (series of) tasks

Structure and (content) support:

- Giving some process instructions
- Telling students about class arrangements and their seating positions
- Raising volume during important moments
- Emphasize important words/concepts
- Using variety in voice volume
- Using structuring words (first, second, etc)
- Writing important words and tasks on the blackboard
- Explaining goals of tasks and assignments
- Telling students the amount of time available for tasks
- Repeating important content
- Explaining students how to work on an assignment
- Pointing towards students to indicate it is their turn
- Non-verbally indicating students to continue
- Indicating what the next activity will be
- Indicating the start of a new activity
- Repeating organizational instructions
- Providing students with plan of next lessons
- Indicating lesson end
- Telling students what is expected from them during last lesson moments
- Writing homework on the blackboard
- Telling students homework
- Repeating homework to students

Monitoring students:

- Observing students
- Walking around
- Listening to students when they are cooperating

Monitoring students:

- Walking into the classroom to observe if students are listening/reading
- Observing difficult groups/students during independent work
- Sitting with difficult groups/students during independent work

Use of signaling:

- Signifying clearly verbally the start of the lesson (raise voice)
- Using a circular placement of benches and chairs
- Signalling clearly the end of the lesson to students

Use of signaling:

- Taking a position behind the desk
- Using natural events to start new activities (handing out materials, interruption, etc.)
- Taking a central position in class
- Using starting signals (fingers, clapping hands etc.)
- Non-verbally marking new episodes (closing door, etc.)

Classroom organization:

- Making sure materials are in their proper place

Classroom organization:

- Handing out material

Tempo/lesson pace and preventing off-task behaviour:

- Keeping instructions short and simple (less than 5 minutes)
- Keeping tempo or pace high during the lesson
- Keeping pace high during interactions
- Reacting shortly to remarks to prevent distraction of other students (alternative: making notes of student remarks or questions)
- Reacting quickly to students questions and remarks

Tempo/lesson pace and preventing off-task behaviour:

- Raising tempo of instructions
- During turn-taking creating distance with student (preventing small discussions)
- Distributing turns randomly
- Asking open-ended questions
- Keeping waiting time short after question (high pace)
- Giving other student turn if student cannot answer question
- First ask a question, then call student name

Variety:

- Supporting instructions with non-verbal behaviour and signals
- Starting the lesson with a non-content remark
- Starting tasks with a short warming up question or task
- Providing variety in lesson structure and method

Variety:

- Using material/equipment
- Giving students that are finished extra assignments to keep them on-task

- Using warming-up tasks before starting with important tasks

Student responsibility/freedom:

- Asking students to close their books and listen
- Stimulating students to participate by having them guessing an answer
- Asking questions to the whole class
- Reviewing students behaviours during the lesson at the end

Student responsibility/freedom:

- Asking students to close their books and listen
- Using little breaks to allow students to catch up
- Giving students a role during instructions (have them reading or repeating)
- Asking if students have understood everything
- Asking students a lot of questions
- Asking students about their progress
- Having students write on the blackboard
- Asking students to tell what they have learned during the lesson

Less effective:

Less effective:

- using (too) much time for instructions
- looking down/in the book a lot
- taking too much time for moving from one activity to the next
- allow too much waiting time