

Leren omgaan met leerlingen in de multiculturele klas

Ietje Veldman, Jan van Tartwijk, Perry den Brok en Theo Wubbels

Inleiding

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 inwoners een niet westerse achtergrond. Studenten van de lerarenopleiding moeten voorbereid worden op het lesgeven in multiculturele klassen: vroeger of later zullen de dio's van nu als leraar te maken krijgen met het lesgeven in een multiculturele klas. Hoewel iedereen het er over eens dat dat heel belangrijk is, zien we toch dat de aandacht voor dit aspect van het leraarschap in de curricula van de lerarenopleidingen in zowel Nederland als in het buitenland beperkt is (o.a. Zeichner, 1996).

Aan de hand van inzichten die zijn opgedaan in twee projecten¹, hebben wij onderwijs ontwikkeld waarmee docenten in opleiding (dio's) beter worden voorbereid op het werken in multiculturele klassen. Wij hebben ons daarbij vooral gericht op de communicatie tussen leraar en leerlingen. Andere thema's, zoals de relatie tussen ouders en de school, en de taalvaardigheid van leerlingen zijn, hoewel eveneens belangrijk, voorlopig buiten beschouwing gebleven. In deze bijdrage beschrijven we de kennisbasis die uitgangspunt vormde bij de ontwikkeling, de opzet van het onderwijs en de ervaringen met de uitvoering ervan.

¹ Het eerste project was het project '*Een digitale leeromgeving voor de professionele ontwikkeling in interculturele communicatie*', gesubsidieerd door het Ministerie OC en W, uitgevoerd door de auteurs van dit artikel, het expertisecentrum ICT van het IVLOS en docenten van de scholen Hervormd Lyceum West (Amsterdam) en het (voormalige) Niels Stensen College (Utrecht). Het tweede project was het project '*Bouwstenen voor scholing van leraren voor het omgaan met leerlingen in multiculturele klassen*', gesubsidieerd door NWO (projectnummer 411-21-206).

Voor we dat doen, beschrijven we eerst hoe we zijn omgegaan met het probleem dat veel studenten geen ervaring hebben met lesgeven in multiculturele klassen, terwijl leren van eigen ervaringen wel een belangrijk uitgangspunt vormde bij het ontwikkelen van dit onderwijs.

Het ontwikkelde onderwijs wordt uitgevoerd in de context waarbinnen wij werken is die van de universitaire lerarenopleiding. Een centraal thema in onze lerarenopleiding is de professionele identiteitsontwikkeling van de *dio's*. *Dio's* worden gestimuleerd om zichzelf de vraag te stellen: wat voor leraar wil ik worden, gezien de persoon die ik ben en de mogelijkheden die ik heb? We streven ernaar dat studenten bij het beantwoorden van die vraag reflecteren op hun eigen ervaringen in de klas. Studenten worden daarbij gestimuleerd ook gebruik te maken van andere bronnen dan alleen hun eigen ervaringen. Voorbeelden van die bronnen zijn theorie, eigen onderzoek, en de praktijkkennis van ervaren docenten. Op die manier ontwikkelen *dio's* praktijkkennis, die meer gestructureerd is en die beter toepasbaar is in verschillende situaties. We verwijzen daarnaar als *theorierijke praktijkkennis* (Veldman e.a., 2004). Bij het ontwerpen van onderwijs gericht op het ontwikkelen van dergelijke theorierijke praktijkkennis rond het thema 'omgaan met leerlingen in multiculturele klassen', moet er rekening mee worden gehouden dat niet alle *dio's* werken of stage lopen op een multiculturele school. Niet alle *dio's* hebben dus praktijkervaring met het omgaan met leerlingen in de multiculturele klas. Deze *dio's* kunnen op dit punt niet uitgaan van de leervragen die hun eigen praktijk oproept.

In het onderwijs dat wij rond dit thema voor *dio's* verzorgen gaan wij uit van de praktijkervaring die alle *dio's* wél hebben: het omgaan met leerlingen in de klas. Wij werken met videofragmenten van ervaren leraren in een multiculturele klas, en laten videofragmenten van deze docenten zien. Wij vragen de *dio's* goed te kijken naar de fragmenten en vervolgens laten wij ze benoemen wat ze zien. Onze vragen zijn in eerste instantie gericht op de relatie tussen leraar en leerlingen. Vervolgens laten wij ze verschillen benoemen: zie je de leraar in het fragment andere dingen doen of hoor je die docent andere dingen zeggen dan je zou verwachten in een 'witte' klas? Welk effect heeft het gedrag van de leraar op het gedrag van de leerlingen? En hoe reageren de leerlingen daar weer op? Is wat je ziet terug te voeren op het feit dat het hier om een multiculturele klas gaat? In hoeverre verschilt de situatie die je ziet in het fragment van je eigen ervaring in de klas? Hoe zou je zelf reageren in de betreffende situatie?

Met deze werkwijze bereiken we dat *dio's*, ook als zij zelf niet lesgeven of stage lopen op een multiculturele school, betrokken raken bij het onderwerp 'omgaan met leerlingen in multiculturele klassen', en dat zij de ervaringen van anderen (die zij zien op de

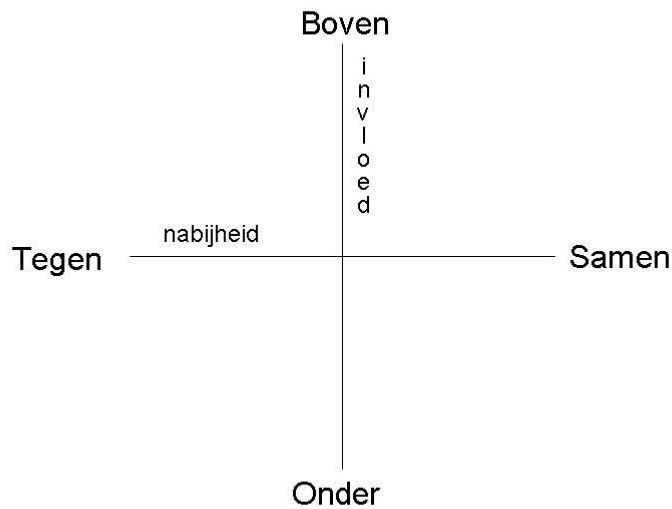
videofragmenten) afzetten tegen hun eigen ervaringen. Daarbij is het voor opleiders van belang helder te hebben welke ‘theorie’ dio’s in hun hoofd hebben wanneer zij dit soort fragmenten bekijken en analyseren.

Kennisbasis

Ons streven is dio’s naast de praktijkervaring die zij zelf opdoen, bronnen aan te reiken waarmee zij de reflectie op hun ervaringen en indrukken kunnen verdiepen. In ons onderwijs gebruiken we het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Wubbels et al., in druk a), culturele dimensies (Hofstede, 1991), en de praktijkkennis van docenten met veel ervaring in Nederlandse multiculturele klassen (den Brok, Hajer, et al., 2004).

Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Voor het begrijpen en analyseren van communicatieprocessen in de klas vormt de systeembenadering van communicatie een nuttig theoretisch kader. Deze benadering is ontwikkeld door Watzlawick e.a. (1970), binnen de context van de gezinstherapie, maar levert ook een bruikbaar kader voor het begrijpen van communicatieprocessen in de klas (zie onder meer, Wubbels e.a., in druk a). In deze benadering wordt gedrag niet bestudeerd als een op zichzelf staand fenomeen, maar richt de aandacht zich op de wederzijdse beïnvloeding van het gedrag van mensen die met elkaar communiceren. Volgens Watzlawick en zijn collega’s wordt met gedrag altijd een relationele boodschap tot uitdrukking gebracht, de betrekking, die beschreven kan worden met twee dimensies: een invloeddimensie (mate van dominantie) en een nabijheidsdimensie. De invloed- en de nabijheidsdimensie zijn onafhankelijk. Gedrag kan bijvoorbeeld worden gezien als dominant (boven) en dichtbij (samen), maar ook als dominant en afstandelijk (tegen). Met behulp van deze dimensies kan gedrag beschreven en gevisualiseerd worden (zie figuur 1).



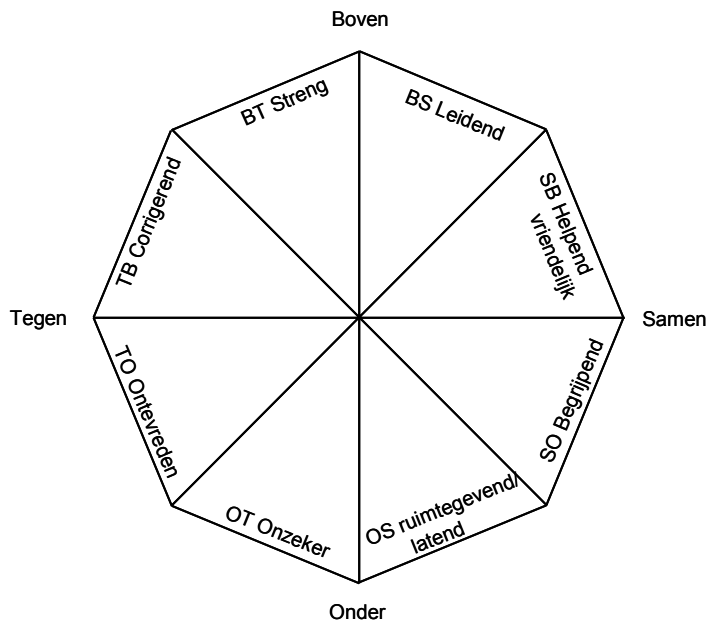
Figuur 1 Assenstelsel op basis van invloeddimeensie en nabijheidsdimensie

De meest voor de hand liggende reactie op gedrag dat wordt gezien als dominant (boven) is ondergeschikt (onder) gedrag. Op gedrag dat wordt gezien als ‘samen’ zal meestal ‘samen’ worden gereageerd, terwijl agressie (tegen) meestal agressie op zal roepen. Op leidend (dominant en vriendelijk) gedrag van hun docent, zullen leerlingen over het algemeen volgend reageren. Anderzijds is het ook zo dat wanneer leerlingen zich ‘volgend’ opstellen, de docent geneigd zal zijn zich ‘leidend’ te gedragen. Op die manier is er dus sprake van wederzijdse beïnvloeding van gedrag.

Wanneer personen langer met elkaar communiceren, zoals een leraar met zijn of haar leerlingen, zullen relatief stabiele patronen ontstaan in de wederzijdse reacties. Mensen weten immers na verloop van tijd wat van ze van elkaar kunnen verwachten en anticiperen daar ook op. Er is dan sprake van een patroon of stijl.

Wubbels en zijn collega’s (in druk a) ontwikkelden een vragenlijst waarmee leerlingen kunnen worden bevroegd over hun beeld van de relatief stabiele patronen in de betrekking die leraren met hun gedrag communiceren, de *Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag* (VIL), die inmiddels in veel scholen en op veel opleidingen wordt gebruikt. De lijst bestaat uit acht schalen die corresponderen met evenzoveel sectoren in het assenstelsel. De lijst vormt

daarmee de operationalisatie van het Model voor Interpersoonlijk leraarsgedrag, dat in figuur 2 is afgebeeld.



Figuur 2 Model voor Interpersoonlijk leraarsgedrag

Onderzoek wijst uit dat er een relatie is tussen leerlingenbeelden en sfeer in de klas, leeropbrengsten en motivatie van leerlingen. Ook is onderzocht welke nonverbale gedragingen van leerlingen samenhangen met de perceptie van het betrektingsaspect van het gedrag van leraren. Dat onderzoek is niet alleen uitgevoerd in Nederland, maar ook bijvoorbeeld in de VS, Australië, Singapore en Israël (Wubbels, et al., in druk a).

In de laatste jaren is in deze onderzoekslijn aandacht besteed aan de betekenis van de culturele achtergrond van leerlingen voor de percepties van de relatief stabiele patronen in het betrektingsaspect van docentgedrag. Uit dit onderzoek blijkt dat er een verband is tussen de kenmerken van leerlingen, klas en leraar en de percepties van leerlingen van hun leraar (den Brok e.a., 2003). De culturele achtergrond van leerlingen is van invloed op de interpretatie door leerlingen van de interpersoonlijke stijl van de leraar. Onderzoek in Amerikaanse multiculturele klassen wijst bijvoorbeeld uit dat de Aziatisch-Amerikaanse leerlingen hun leraren als minder dominant en coöperatief percipiëren, terwijl Latijns-Amerikaanse leerlingen hun leraren juist als meer dominant en nabij ervaren. In een ander Amerikaans onderzoek blijkt dat de taal die thuis gesproken wordt belangrijker is dan etniciteit: leerlingen die thuis vooral Engels spreken percipiëren de minste dominantie. Onderzoek dat is uitgevoerd in Australië wijst uit dat leerlingen die in Zuid Afrika zijn geboren meer

dominantie percipiëren dan hun Australische leeftijdgenoten, terwijl de in Azië geboren leerlingen hun leraren dominanter vinden dan hun Zuid-Afrikaanse medeleerlingen (Evans & Fisher, 2000).

De eerste resultaten van onderzoek dat in Nederland is uitgevoerd (den Brok, et al, 2004) laten zien dat er hier weliswaar minder grote verschillen in leerlingbeelden zijn te vinden dan in de Verenigde Staten en Australië, maar dat zulke verschillen er wel degelijk zijn. Zo blijken Marokkaanse leerlingen hun docenten strenger te vinden en meer dominant dan Nederlandse leerlingen of leerlingen uit andere landen. Ook blijken leerlingen die niet in Nederland te zijn geboren of die thuis een andere taal spreken dan de Nederlandse hun leraren minder nabij (helpend/vriendelijk, begrijpend) te vinden. Tenslotte zijn sterkere verbanden aangetroffen tussen de motivatie van leerlingen voor het vak van de docent en de beelden van het interpersoonlijk gedrag van docenten voor Turkse en Marokkaanse leerlingen dan voor Nederlandse en Antilliaanse leerlingen. Uit dit laatste zou je kunnen afleiden dat ook de prestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen sterker dan die van Nederlandse en Antilliaanse, door hun beelden van het leraarsgedrag worden bepaald. Immers prestaties worden mede door motivatie beïnvloed.

Voor leraren (in opleiding) is een belangrijke conclusie uit het bovenstaande onderzoek dat wat je in de klas doet, verschillend zal worden opgevat door leerlingen uit verschillende culturen, zelfs als je er in slaagt deze leerlingen gelijkwaardig te behandelen. Een andere conclusie is dat het belangrijk is dat alle leerlingen in de klas veel Invloed en Nabijheid ervaren, omdat deze twee dimensies sterk blijken samen te hangen met de prestaties en vakmotivatie van leerlingen (Wubbels, et al., in druk a).

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 etnische achtergronden verschillend kunnen behandelen, en dat zou kunnen leiden tot verschillende percepties. Uit ons onderzoek (Wubbels, et al., in druk b) blijkt bijvoorbeeld dat docenten Marokkaanse leerlingen vaker disciplineren en dat ze vaker geneigd zijn Marokkaanse leerlingen in verband te brengen met ordeproblemen, hetgeen aansluit bij de verschillen die zijn aangetroffen in de beelden van leerlingen. Een andere verklaring is dat leerlingen het gedrag van de leraar verschillend waarderen. Verschillen in waardering zijn het gevolg van verschillen in interpretatie, waarden, normen of wensen van leerlingen, die allemaal beïnvloed worden door etniciteit.

Cultuurdimensies

Om deze verschillen in waarden, normen en wensen tussen culturen te kunnen duiden, ontwikkelde Hofstede (1991) een aantal dimensies waarin culturen van elkaar verschillen. Hij deed zijn onderzoek in het bedrijfsleven (bij IBM), maar het onderscheid is ook in het onderwijs terug te vinden (Hofstede, 1986), met name wat betreft de dimensies machtsafstand, collectiviteit-individualiteit, en onzekerheidstolerantie.

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 waarin ze gewend zijn aan een grotere machtsafstand zullen moeten wennen in een omgeving met een kleinere machtsafstand. Deze leerlingen kunnen 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 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. Voor leerlingen die vanuit hun culturele achtergrond gewend zijn aan een lagere onzekerheidstolerantie dan in de Nederlandse cultuur doorsnee is, kunnen onduidelijke omgangsregels in de klas en structuur in de les er toe leiden dat zij zich onveilig voelen. Zij verwachten dan 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 lagere onzekerheidstolerantie regels stellen en expliciteren, en de lessen expliciet structureren.

Hoewel bovenstaande dimensies kunnen helpen meer inzicht te krijgen in de communicatieprocessen in de multiculturele klas moet daarbij wel bedacht worden dat

leerlingen met een niet Nederlandse culturele achtergrond in een soort mengcultuur leven. Thuis leven ze in een andere cultuur dan op school en deze leerlingen blijken zich vaak enigszins aan te passen aan de andere cultuur op school; ze gedragen zich op school anders dan thuis. Bovendien zijn leerlingen verschillend, dus kunnen leerlingen in een vergelijkbare culturele situatie heel verschillend reageren en handelen.

Praktijkkennis van leraren

Het Model voor Interpersoonlijk leraarsgedrag en de cultuurdimensies van Hofstede bieden een kader voor dio's om naar de eigen praktijk of videofragmenten van de communicatie tussen leraar en leerlingen in de multiculturele klas te kijken. Daarnaast vonden wij dat wij nog onvoldoende weten van deze communicatieprocessen in de Nederlandse klassen. In hoeverre is effectief leraarsgedrag in 'witte Nederlandse klassen', ook effectief in de 'Nederlandse multiculturele klassen'? In hoeverre zijn de cultuurdimensies van Hofstede herkenbaar en toe te passen in het Nederlandse onderwijs?

In het kader van onze projecten zijn we op een aantal multiculturele scholen in de klassen gaan kijken, hebben we video-opnames gemaakt, en hebben we met docenten over hun lessen gesproken. Zo hebben we de praktijkkennis van een aantal docenten in beeld gebracht (Veldman, et al., 2004; Wubbels, et al., in druk b).

De ervaren leraren geven aan dat het niet mogelijk is de aard van de communicatieprocessen in multiculturele klassen geheel te begrijpen als je geen rekening houdt met het leven van de leerlingen buiten de klas en buiten de school. Onderwerpen die worden genoemd zijn taalproblemen, te weinig tijd hebben voor het maken van huiswerk of thuis geen plaats te hebben om dat te doen, spanningsvolle situaties in de buurt en druk vanuit de eigen leeftijdsgroep zowel in als buiten school, en tenslotte de communicatie met ouders.

Wat betreft de communicatie tussen leraar en leerlingen in de multiculturele klas zijn een aantal aspecten in de interviews naar voren gekomen. Leerlingen met een niet-Westerse achtergrond hebben volgens de leraren de neiging emotioneler te reageren dan de in Nederland geboren leerlingen. Als gevolg daarvan zijn de in Nederland geboren leraren geneigd de interpersoonlijke boodschappen van de leerlingen als persoonlijk aanvallend en bedreigend te zien, en daarmee is de kans op een conflict groter dan bij in Nederland geboren leerlingen. Het lijkt van belang dat beginnende leraren zich realiseren dat boodschappen in verschillende culturen op verschillende manieren worden overgebracht, zowel verbaal als non-verbaal, en dat de betekenis daarvan een heel andere kan zijn dan in de eigen cultuur. 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 (zoals het bevorderen van zelfstandigheid en het geven van verantwoordelijkheid, toestaan van discussie, enzovoorts) interpreteren als openstaan voor onderhandeling, terwijl de leraren dat niet bedoelen. Het inschatten van het effect dat het gedrag van de leraar heeft op leerlingen in een multiculturele klas, waar leerlingen verschillen in hun interpretaties, is een vaardigheid die beginnende leraren moeten ontwikkelen. Een derde aspect van de communicatie is dat beginnende leraren in multiculturele klassen geneigd zijn technieken als klassengesprek, discussie en samenwerkend leren te vermijden. Een eerste reden daarvoor is de angst van de leraar om controle te verliezen doordat de macht wordt overgenomen door leerlingen, met een niet-westerse achtergrond met competitief gedrag (zoals bijvoorbeeld een harde stem gebruiken in plaats van meer argumenten noemen). Een tweede reden is dat de in Nederland geboren leerlingen een voordeel hebben in de discussie omdat zij de taal goed spreken en dus de discussie kunnen gaan overheersen. Een laatste aspect is 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.

In de onderstaande tabel staan een aantal thema's en door ervaren docenten genoemde strategieën om (in multiculturele klassen) een hoge mate van Invloed en Nabijheid in de klas te realiseren. Deze aandachtspunten, die gebruikt kunnen worden om videobeelden mee te analyseren, komen sterk overeen met strategieën die in de interculturele communicatie literatuur worden genoemd (o.a. Ting-Toomey, 1999).

Tabel 1:

Door ervaren Nederlandse docenten genoemde strategieën voor het realiseren van een goede werksfeer en een veilig sfeer in de klas in relatie met de dimensies Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Strategie	Concretisering van de strategie	Dimensie MIL Nabijheid(N)/ Invloed (I)
Corrigeren van gedrag	<ul style="list-style-type: none"> - correcties klein en met lage intensiteit uitvoeren - opmerken dat je hebt gezien dat regels zijn overtreden en dat dat ongewenst is - eerdere afspraken met leerlingen herhalen - je richten op de informele leiders van de groep, en daarna de 	N I I, N I I, N

	<ul style="list-style-type: none"> relatie in de hele groep bevestigen - correcties compenseren met glimlach, humor, positieve opmerking. 	N
Onderhandelen zonder toegeven en tegelijkertijd leerling-inbreng en behoefte honoreren	<ul style="list-style-type: none"> - redenen geven voor maatregelen - luisteren naar de argumenten van leerlingen (zonder toe te geven) - beslissing buiten jezelf plaatsen en leerlingen laten zien dat het een gezamenlijk probleem is - je gevoel bij een beslissing tonen 	I, N N N, I N
Tonen dat je overzicht en controle hebt	<ul style="list-style-type: none"> - een centrale positie in de klas innemen - laten zien dat je dingen waarneemt (ik zie dat je...) - zorgen voor duidelijke procedures en afspraken 	I I I
Gestructureerde verscheidenheid bieden	<ul style="list-style-type: none"> - duidelijke lesstructuur bieden, doelen van activiteiten expliciteren - regelmatig en terugkerende centrale klassenmomenten organiseren - leerlingen met deadlines en tijdsdruk confronteren - regelmatig testen van resultaten 	I I I I
Positieve en constructieve feedback geven	<ul style="list-style-type: none"> - expliciet verwijzen naar gedrag en niet naar de persoon van leerlingen - beurten doorspelen of andere leerlingen in het proces betrekken - correcties compenseren met positieve opmerkingen, belonen inzet - voorkomen dat leerlingen gezichtsverlies kunnen leiden 	N N N N
Werken aan een vertrouwensrelatie	<ul style="list-style-type: none"> - Respect tonen en regelmatig complimenten en beloningen geven - luisteren als leerlingen over school of andere onderwerpen praten - leerlingen observeren tijdens activiteiten - leerlingen na afloop van de les of op de gang groeten - contact leggen met de ouders van leerlingen - niet centrale positie/positie tussen de leerlingen innemen tijdens groepsworkshops als leerlingen over school of andere onderwerpen praten - leerlingen groeten wanneer ze de klas inkomen 	N N I, N N N I, N N

Het onderwijs

Opzet

Het onderwijs voor de docenten in opleiding (dio's) vindt plaats in de vorm van een workshop. We starten de workshop met een introductie waarbij wij vertellen dat wij met de

dio's naar een aantal videofragmenten willen kijken, en dat wij met hen willen onderzoeken of en hoe je kunt zien dat de situaties in de fragmenten typisch zijn voor de multiculturele klas. Om deze vraag te kunnen beantwoorden geven wij vooraf (kort) informatie over het Model voor Interpersoonlijk leraarsgedrag en de cultuurdimensies van Hofstede.

Vervolgens laten wij fragmenten zien van drie leraren: een zeer ervaren docent, een redelijk ervaren docente en een docent in opleiding, laten we ze voor het gemak hier even Piet, Linda en Jan noemen, alle drie werkzaam op een school waar 90 % van de leerlingen niet in Nederland zijn geboren, of ouders hebben die niet in Nederland zijn geboren. Op deze school is het aandeel van de Marokkaanse leerlingen relatief hoog.

We leiden elk fragment in met de praktijkkennis van de betreffende leraar in het fragment, die wij hebben verkregen uit een interview dat wij met de leraar hadden naar aanleiding van de video-opname. Vervolgens keken de dio's naar het fragment en daarna bogen zij zich over de volgende vragen:

1. Hoe vertaalt deze docent zijn praktijkkennis naar concreet gedrag in het fragment?
2. Wat vind je daarvan? Onderbouw je mening en maak daarbij gebruik van het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag en, de cultuurdimensies van Hofstede.
3. Wat is kenmerkend voor de multiculturele klas in Nederland, wat is algemeen?

Na elk fragment werken de dio's in kleine groepjes aan de bovenstaande staande vragen. Daarna volgt een plenaire bespreking waar de workshopleiders de reacties van de dio's in verband brengen met het Model voor Interpersoonlijk leraarsgedrag. We beschrijven de gedragingen van de leraar in termen van het model, en laten zien dat bepaald leraarsgedrag bepaald leerlinggedrag oproept. Waar herkenbaar, bespreken we aspecten rond de cultuurdimensies. Tijdens de bespreking komen ook de door ervaren docenten genoemde strategieën (tabel 1) aan de orde.

Uitvoering

In het eerste fragment zien we Piet, de zeer ervaren docent. Als voorinformatie wordt de dio's verteld dat deze leerlingen volgens Piet veel behoefte hebben aan duidelijkheid. Hij benadrukt het belang van een goede relatie tussen leraar en leerling, waarbij het voor de leerling veilig moet zijn, en gezichtsverlies voor de leerling voorkomen moet worden.

Piet staat centraal voor de klas, kijkt voortdurend rond, en geeft een klassikale instructie voor een zelfwerkopdracht. Hij lacht veel, en zonodig corrigeert hij leerlingen met kleine maatregelen.

De dio's vinden in het fragment van Piet het non-verbale gedrag opvallend, hij lacht veel, staat rechtop. Hij heeft goed contact met de leerlingen, ook tijdens korte momenten tussendoor. De instructie lijkt lang te duren, maar het fragment blijkt maar 2 minuten te zijn. Piet grijpt veel klein in. Als dio's raden naar waarom Piet dat doet, wordt genoemd het tempo hoog houden, het feit dat veel kleine maatregelen best streng kunnen overkomen, maar ook om teveel klassikale onrust te voorkomen. Men vraagt zich af wat er zo multicultureel is aan het fragment.

In de nabespreking beschrijven we het gedrag van Piet in termen van de MIL: de docent vertoont duidelijk leidend gedrag (boven), en hij is vriendelijk (samen). Hij corrigeert leerlingen (tegen), maar doet dat klein, zodat het contact in tussen leraar en leerlingen goed blijft.

In termen van de cultuurdimensies zou je het gedrag van Piet kunnen koppelen aan de dimensie collectiviteit-individualiteit: met het kleine ingrijpen voorkomt Piet dat een leerling gezichtsverlies oploopt. Ook met de dimensie onzekerheidstolerantie kan een relatie worden gelegd: door veel structuur te geven wordt voorkomen dat leerlingen zich onzeker voelen. In het fragment zijn ook enkele van de strategieën herkenbaar die de ervaren docenten hebben genoemd: klein ingrijpen als dat mogelijk is, en het geven van een uitgebreide instructie zou kunnen worden geïnterpreteerd als een maatregel om leerlingen structuur te geven.

In het tweede fragment zien we Linda, de ervaren docente. Net als Piet heeft ook Linda in het interview benadrukt dat een goede relatie, juist bij deze leerlingen erg belangrijk is. Daarnaast krijgen de dio's als voorinformatie dat Linda het belangrijk vindt dat zij zicht heeft op de sociale structuur in de groep: wie is de leider onder de leerlingen?

In het fragment zien we Linda in gesprek met de klas. Ze heeft de leiding en geeft structuur aan het gesprek. Een van de leerlingen, duidelijk de leider in de groep, reageert nogal brutaal op haar wanneer ze hem aanspreekt, maar ze negeert de opmerking van de jongen.

Bij Linda valt de dio's op dat ze niet reageert op de brutale leerling. Ook bij dit fragment vragen de dio's zich af wat er multicultureel aan is. Zijn er ook geen statusverschillen binnen Nederlandse klassen, en zou je dan anders ingrijpen?

In termen van het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag beschrijven we het gedrag van Linda met de dio's als ruimtegevend. Hoewel ze duidelijk de leiding neemt in het gesprek met de leerlingen (boven), kiest ze ervoor de opmerking te laten lopen (onder). Het gedrag van Linda zou kunnen worden opgevat als het vermijden van een openlijke conflict met de bewuste leerling, waarbij het risico bestaat dat deze als leider van de groep, gezichtsverlies ervaart. Zo kan een verband worden gelegd met de cultuurdimensie individualiteit-

collectiviteit. In het gedrag van Linda kan ook een strategie worden herkend die ervaren docenten hebben genoemd: zorg ervoor dat je je richt op de leiders van de groep. Juist omdat de docente weet dat hier om de leider van groep gaat is het van belang dat hier klein, of zelfs niet wordt ingegrepen.

Jan, de docent in opleiding, heeft aangegeven dat juist deze leerlingen graag met jou als docent onderhandelen. Daarnaast uiten ze zich emotioneler dan Nederlandse kinderen.

In het fragment zien we Jan in gesprek met twee Marokkaanse meisjes. De meisjes zijn het helemaal niet eens met Jan, die de leerlingen herinnert aan gemaakte afspraken en zij laten dit luidkeels merken. Hoewel Jans gedrag niet overtuigend is voor de leerlingen, houdt hij vast aan zijn standpunt. Jan loopt op de leerlingen toe, en legt zijn hand op de schouder van een van hen. Het betreffende meisje weert de aanraking af.

Bij het zien van het fragment van Jan schrikken de dio's van de nadrukkelijk manier waarop twee Marokkaanse meisjes het woord tot de docent richten. De dio's vragen zich af of het aanraken verstandig is, gezien de reactie van de meisjes. Ze hebben bewondering voor de rust die Jan blijft uitstralen, maar ze geven daarbij aan dat het in zo'n situatie wel nodig is. Dit fragment wordt zonder uitzondering typisch multicultureel gevonden: want, zeggen de dio's: er is veel meer emotie in zo'n klas, zowel in positieve als negatieve zin.

Jan probeert met zijn gedrag leiding te nemen (boven) en dichtbij de leerlingen te staan (samen). Als je echter kijkt naar wat hij feitelijk doet, zie je dat hij onzeker is en ruimte geeft (onder/tegen), waarmee hij ruimte geeft aan de leerlingen om tegen hem in te gaan. Anders dan bij Linda, zien we in dit fragment dat de docent de leiding niet heeft. Het gedrag van de meisjes kan in verband worden gebracht met de cultuurdimensie 'machtsafstand': de leerlingen ervaren een kleine machtsafstand en schieten door in hun gedrag. De docent reageert niet met het vergroten van de machtsafstand, waardoor de meisjes nog meer ruimte innemen. Ervaren docenten geven als strategie o.a. aan dat het goed is om telkens na een conflict expliciet de relatie te herstellen. Echter, in dit fragment is het conflict nog in volle gang, en de strategie dus niet adequaat.

Tot slot

In ons onderwijs hebben wij geprobeerd dio's in staat te stellen om uitgaande van hun eigen ervaringen, na te denken over hoe zij met leerlingen in een multiculturele klas kunnen en willen omgaan. Niet alle dios hebben zelf daadwerkelijk ervaring in de multiculturele klas.

Door uit te gaan van de ervaring die alle dio's wel hebben, namelijk het omgaan met leerlingen, is het goed gelukt om dio's betrokken over dit thema te laten nadenken.

Wij hebben ernaar gestreefd om voorbeelden van concreet leraarsgedrag te koppelen aan 'kennis', vanuit het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag, de cultuurdimensies van Hofstede en praktijkkennis van leraren die werken op multiculturele scholen. Opvallend is dat telkens wanneer wij deze workshop geven de vraag naar voren komt in hoeverre de strategieën van de docenten die goed werken specifiek zijn voor de multiculturele klas, met andere woorden, zouden die strategieën niet in alle gevallen goed zijn? Wij denken dat dit in veel gevallen ook zo is. Maar dat neemt niet weg dat het gebruik van de aangeboden bronnen dio's helpt de analyse van videofragmenten, en eventueel eigen gedrag in de multiculturele klas te verdiepen. Een workshop als deze kan niet meer zijn dan een aanzet voor dio's om zich verder in dit thema te verdiepen en te zien dat vergelijkbaar gedrag soms wel degelijk gebaseerd kan zijn op relevante (praktijk)kennis over multiculturele klassen. We zien dat de interesse voor dit onderwerp bij dio's wordt gewekt, en dat een aantal van hen het lesgeven in multiculturele klassen kiest als thema voor praktijkonderzoek of specialisatie.

De bronnen die wij gebruiken, en die wij voor een belangrijk deel hebben samengesteld op basis van eerder eigen onderzoek en nieuwe gegevensverzameling op een groot aantal multiculturele scholen, willen wij voor (na)scholingsdoeleinden beschikbaar stellen aan andere lerarenopleiders. In samenwerking met het Ruud de Moor Centrum zal dit materiaal worden geplaatst op het web.

Literatuur

- 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, 355-378.
- Brok, P. den, Hajer, M., Patist, J., & Swachten, L. (2004). Leraar in een kleurrijke school: Keuzes en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school. Bussum: Coutinho.
- Brok, P. den, Wubbels, T., Veldman, I., Tartwijk, J. van. (2004). *Teacher interpersonal behaviour in Dutch multicultural classes*. Paper gepresenteerd op het congres van de American Educational Research Association, San Diego.
- Evans, H., & Fisher, D. (2000). Cultural differences in students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour. *Australian Science Teachers Journal*, 46, 9-18.

- Hofstede, G. (1991). *Allemaal andersdenkenden*, Amsterdam: Uitgeverij Contact
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301--320.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures: ESL learners in the non-ESL classroom*. New York: Guildford Press Company.
- Veldman, I., Tartwijk, J. van, Wubbels, T., Brok, P. den & Jong, Y de. (2004). Omgaan met leerlingen in de multiculturele klas. Ontwerpen van een (digitale) leeromgeving voor studenten van de lerarenopleiding. In G. Ten Dam, W. Veugelers, W. Wardekker, & S. Miedema (Eds.), *Pedagogisch opleiden: de pedagogische taak van lerarenopleidingen* (pp.173-192). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. d., & Tartwijk, J. v. (in druk a). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *International handbook on classroom management*.
- Wubbels, Th., Brok, P. den, Veldman, I., & Tartwijk, J. van. (in druk b). Teacher interpersonal competence for Dutch multicultural classrooms. Manuscript geaccepteerd voor publicatie in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- 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.