

Onderzoek

Hoe zelfbekwaam voelen (aanstaande) Nederlandse VO-docenten zich over Cultureel Responsief Lesgeven? Hun ervaringen en aanbevelingen voor lerarenopleidingen

Lotte Henrichs, Eline Brummel, Annelie Boerma, Isabel Moormann, Universiteit Utrecht

Op veel Nederlandse scholen neemt de etnisch-culturele diversiteit van de leerlingenpopulatie toe en dat vraagt specifieke docentkennis en -vaardigheden. In dit mixed-method onderzoek vroegen wij 74 (aanstaande en zittende) VO-docenten of zij zich voldoende toegerust voelen om Cultureel Responsief Les te geven (CRL) in etnisch-cultureel diverse klassen. De resultaten laten zien dat zowel docenten die al lesgeven als docenten-in-opleiding zich redelijk bekwaam voelen in CRL als geheel, maar minder in de deelconstructen van CRL die passen bij een 'asset based benadering'. Zittende docenten voelen zich bekwaamer in CRL dan docenten in opleiding, wat zij met name aan werkervaring toeschrijven. De docenten-in-opleiding geven aan dat zij meer aandacht in het curriculum van de lerarenopleiding voor CRL zouden waarderen. Zij zouden ook meer willen oefenen door middel van stages in etnisch-cultureel diverse klassen. De resultaten hebben implicaties voor lerarenopleidingen. Gebaseerd op de bevindingen doen wij in dit artikel aanbevelingen om CRL in het curriculum van de lerarenopleiding een steviger plaats te geven en actief partnerschappen voor opleiden aan te gaan met scholen met een etnisch-cultureel diverse leerlingpopulatie.

Inleiding

Op veel Nederlandse scholen neemt de culturele diversiteit van de leerlingpopulatie steeds verder toe. Het Centraal Bureau voor de statistiek (CBS) rapporteert dat in 2022 gemiddeld 27% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een kind is van migranten uit diverse gebieden uit de wereld (CBS, 2022a). De herkomstlanden van de vier grootste groepen in Nederland zijn Turkije, Suriname, Marokko en Overig Azië (CBS, 2022b). In de grootstedelijke context loopt dit percentage op tot 44% en heeft daarmee een aanzienlijk aantal leerlingen een bi-culturele identiteit (CBS, 2022a).

Het onderzoek naar wat lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas precies vraagt van docenten is in Nederland nog relatief jong. Wat we wel weten is dat het lerarentekort dat zo drukt op het onderwijswerkveld, extra nijpend is in grootstedelijke contexten en op scholen die gekenmerkt kunnen worden als sterk etnisch-cultureel divers (Inspectie van het onderwijs, 2020). Dit roept de vraag op of docenten die lesgeven aan diverse klassen zich voldoende toegerust

voelen om les te geven aan etnisch-cultureel divers samengestelde klassen, of dat zij dit ervaren als moeilijk, wat kan leiden tot meer uitval (Gaikhorst et al., 2017). Rusten lerarenopleidingen aanstaande docenten op dit moment voldoende toe om bewustzijn te ontwikkelen van mogelijke effecten van multiculturaliteit binnen de klas en hiermee in de klas goed om te kunnen gaan?

In Amerikaans onderwijsonderzoek worden de attitude en de set aan docentvaardigheden die nodig zijn om les te geven aan een multiculturele klas geschaard onder het concept cultureel responsief lesgeven (CRL) (Banks, 2004; Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995). In lijn met de groeiende aandacht voor de socialisatiefunctie van het onderwijs (Biesta, 2009), waarbinnen men leert met elkaar te functioneren in een diverse samenleving, wordt het bewust maken van leerlingen van diverse perspectieven steeds crucialer; óók in klassen die niet als etnisch-cultureel divers of als 'wit' worden omschreven. Zoals Agirdag (2020) treffend schrijft: *"[witte scholen] zien niet in dat hun leerlingen ook een 'kleur' hebben, namelijk wit"* (Agirdag, 2020, p. 137).

Uit het jonge Nederlandse en Vlaamse onderzoek naar dit thema is al voorzichtig gebleken dat het thema lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen in lerarenopleidingen in beperkte mate aan de orde komt. Van Droogenbroeck et al. (2019) vonden in een grootschalig onderzoek onder Vlaamse leraren dat slechts 17% zich 'goed of zeer goed' toegerust voelt om les te geven in een multiculturele context. In een Nederlandse curriculumanalyse van een Nederlandse lerarenopleiding (in een grootstedelijke context) vonden Severiens et al. (2014) dat etnisch culturele diversiteit in algemene termen en vaak pas aan het einde van het curriculum een plaats heeft. Studenten worden wel bewust gemaakt van culturele verschillen, maar leren pas in het derde jaar van de opleiding hoe zij concreet kunnen handelen in het kader van die culturele verschillen. Ander onderzoek onder beginnende leraren in het Nederlandse primair onderwijs laat zien dat lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen ervaren wordt als uitdagend (Gaikhorst et al., 2017). Dit wordt ook weerspiegeld in het eerdergenoemde grotere lerarentekort op scholen met een grote mate van etnisch-culturele diversiteit (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Het voorliggende onderzoek vult dit onderzoek aan door in kaart te brengen in hoeverre een steekproef van (aanstaande) docenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs zich toegerust voelen om cultureel responsief les te geven. Daarbij stelden wij ons ten doel suggesties te doen voor het onderwijs van de toekomst rondom dit thema aan lerarenopleidingen.

Cultureel Responsief Lesgeven als werkwijze in een diverse klas

De premisse van CRL is dat leerlingen zich door docenten gesteund voelen zich zo te ontwikkelen dat zij in de dominante cultuur goed functioneren, terwijl zij tegelijkertijd hun andere culturele identiteit behouden en gebruikmaken van wat

deze culturele bagage hen brengt bij het leren (Siwatu, 2007). De definitie van CRL die wij in voorliggende studie hanteren is die van Gay (2018, p. 32):

"[Culturally Responsive teaching means] using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them. It teaches to and through the strengths of these students."

Veel onderzoek naar hoe cultureel responsief lesgeven (CRL) er in de praktijk uitziet is afkomstig uit de Verenigde Staten. CRL wordt in de Nederlandse context en Vlaamse pas veel recenter onderzocht (zie bijvoorbeeld Abacioglu et al., 2020, Alhanachi et al., 2021; Dursun et al., 2021; Lavigne et al., 2022). Cultureel responsief lesgeven vraagt van docenten dat zij een brede kennisbasis ontwikkelen ten aanzien van culturele diversiteit (Dursun et al., 2021). Hierbij kan worden gedacht aan bewustzijn van hoe de eigen etnisch-culturele achtergrond bepalend is voor hoe je als docent handelt (Alhanachi et al., 2021), bewustzijn van de diverse kennisbronnen van leerlingen (Moll, 1992) en bewustzijn van mogelijke impact van impliciete bias (Van den Bergh et al., 2020). Uiteindelijk is CRL een uiting van een positieve en open houding ten opzichte van etnische culturele diversiteit waardoor deze zichtbaar en voelbaar is voor leerlingen (Alhanachi et al., 2021). Cultureel responsieve docenten maken bijvoorbeeld gebruik van de culturele kennis en de ervaringen en inbreng van leerlingen met verschillende culturele achtergronden om zo een leeromgeving te creëren die betekenisvol en herkenbaar is voor verschillende groepen leerlingen (Lavigne et al., 2022; Siwatu, 2007). Zij zijn zich bewust van het feit dat culturele achtergrond invloed kan hebben op de manier waarop leerlingen kennis laten zien en kiezen didactische strategieën die passen bij mogelijk verschillende behoeften van leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn juist wel of juist niet samenwerken, leerlingen uitnodigen om andere perspectieven op de leerstof in te brengen, of tijdens activerende werkvormen toe te staan dat leerlingen in een andere (gedeelde) taal dan het Nederlands overleggen (Henrichs et al., 2021).

Een waarderend versus een deficit-perspectief

Bij het beschrijven van uitdagingen ten aanzien van het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas ligt het gevaar van denken in termen van achterstanden, ook wel 'deficitdenken', op de loer (Agirdag & Merry, 2020; Hosseini et al., 2021). De nadruk ligt daarbij op het beschrijven van wat er ontbreekt of niet lukt waardoor aandacht voor het waarderen van culturele diversiteit en wat het kan brengen op de achtergrond raakt. Terwijl juist dat waarderende perspectief – zoals blijkt uit het citaat van Gay (2018) hierboven – zo kenmerkend is voor het theoretische concept van cultureel responsief lesgeven. Docenten die cultureel responsief lesgeven streven ernaar weg te

blijven van denken in termen van wat er ontbreekt en verleggen de aandacht naar hoe diversiteit veel meer gezien kan worden als zijnde van grote waarde (Gay, 2018). In de internationale literatuur wordt dit ook wel de *asset-based*-benadering genoemd (Paris & Alim, 2014). Onderzoekers in CRL benadrukken dat cultureel responsief lesgeven vanwege het waarderende perspectief de discontinuïteit kan verminderen die leerlingen met een bi-culturele achtergrond kunnen ervaren tussen de thuis- en de schoolcontext (Gay, 2018).

Zelfbekwaamheid in CRL

Uit Amerikaans onderzoek weten we dat docenten zich niet altijd voldoende toegerust voelen om hun diverse klas optimaal te bedienen (Cruz et al., 2020; Siwatu, 2007). Ook het jonge onderzoek in Nederland en Vlaanderen wijst in de richting van ervaren handelingsverlegenheid waar het aankomt op lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen (Geerlings et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019).

Om in voorliggende studie te schetsen hoe Nederlandse (aanstaande) VO-docenten hun eigen vermogen om cultureel responsief les te geven inschatten, maken we gebruik van het concept *self-efficacy*, vertaald als *zelfbekwaamheid*. Zelfbekwaamheid van docenten kan worden gedefinieerd als het vertrouwen van individuele docenten in hun eigen vermogen om activiteiten te plannen, te organiseren en uit te voeren die nodig zijn om educatieve doelen te bereiken (Bandura, 1997). Cruz et al. (2020) vonden in recent onderzoek dat wanneer docenten zich niet bekwaam voelen om de specifieke culturele achtergronden van leerlingen bij het leren te gebruiken, zij kansen missen om ervaringen aan te bieden die kunnen helpen om leren betekenisvol te maken voor alle leerlingen. Daarmee missen zij ook kansen om prestatieverschillen tussen specifieke groepen leerlingen te verkleinen (cf. Gay, 2018) en positieve relaties tussen verschillende groepen leerlingen te bewerkstelligen (Verkuyten & Thijs, 2013). Het werk van Cruz et al. (2020) liet ook zien dat met het toenemen van het aantal jaren werkervaring, vooral wanneer docenten daadwerkelijk in diverse klassen ervaring opdeden, zij zich meer bekwaam gingen voelen op het gebied van CRL. Als dat ook in Nederland het geval is, roept dit vragen op voor lerarenopleiders. Hoe zorgen we er als lerarenopleiders voor dat we onze leraren optimaal voorbereiden op het lesgeven, inclusief het lesgeven in de grootstedelijke (en daarmee vaak sterk etnisch-cultureel diverse) context? Om aan die vraag tegemoet te komen brengen we in deze studie de zelfbekwaamheid en leerbehoeften van docenten en docenten in opleiding in kaart.

Onderzoeksvragen

We beantwoorden de volgende onderzoeksvragen:

1. In hoeverre voelen VO-docenten en VO-docenten in opleiding zich bekwaam met betrekking tot (deelconstructen van) cultureel responsief lesgeven?
2. Wat zijn de ervaringen en behoeften van VO-docenten en VO-docenten in opleiding ten aanzien van de aandacht die hun opleiding schenkt aan het lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen?

Methode

Participanten en procedure

Respondenten voor dit onderzoek reageerden op een oproep in het online professionele netwerk van de auteurs. Respondenten die de vragenlijst onvolledig invulden zijn uit de steekproef verwijderd. De uiteindelijke steekproef bestond uit 74 respondenten: 35 zittende en 39 aanstaande docenten (zie Tabel 1).

Docenten in opleiding studeerden aan negen verschillende onderwijsinstellingen en hebben stage-ervaring opgedaan. Onder zittende docenten waren er 13 verschillende instellingen waar ze hun opleiding hadden voltooid. Gemiddeld hadden zij 10,6 jaar ervaring (met een minimum van 0,5 en een maximum van 40 jaar). De bètavakken zijn in vergelijking met de alfa- en gammavakken minder goed vertegenwoordigd. De meeste respondenten hadden enkel een Nederlandse culturele achtergrond (88%), 11% had ook een andere (niet-West-Europese) culturele achtergrond.

De zittende docenten geven niet allemaal les aan diverse klassen: gemiddeld had in de klassen waaraan de zittende docenten lesgeven 26.5% van de leerlingen een bi-culturele achtergrond ($SD=24.7$, range 0% - 100%). De zittende docenten kunnen met gemiddeld 11.3 jaar voor de klas gekarakteriseerd worden als redelijk ervaren ($SD= 11.2$, min = 1, max = 40).

	Docenten in opleiding (n=39)		Zittende docenten (n=35)	
Vakdomein	N	%	N	%
Alfa	17	43.6	15	42.9
Bèta	8	20.5	7	20
Gamma	14	35.9	13	37.14
Etnisch-Culturele achtergrond respondenten				
Nederlands	36	92.3	29	82.9
Bi-cultureel: herkomstland binnen Europa	0		1	
Bi-cultureel: herkomstland klassiek migratieland ^a	3	7.7	4	14.3
Bi-cultureel; herkomstland overig buiten Europa	0	0	1	2.9
Opleidingsjaar van de docent in opleiding			Jaren ervaring docent M (SD)	
Eerstejaars	15		10.64 (10.66)	0,5 – 40
Tweedejaars	10			
Derdejaars	6			
Vierdejaars of hoger	8			
Opleiding	N	%	N	%
Universiteit	20	51.3	17	48.6
Hbo	19	48.7	18	51.3

^aHet CBS onderscheidt in haar indeling van herkomstlanden de 'klassieke migratielanden' Turkije, Marokko, Suriname, Indonesië en de Nederlandse Cariben als niveau 2. (CBS, 2022b)

Tabel 1 Achtergrondkenmerken en beschrijvende statistieken van de participanten

We namen de vragenlijsten in april 2021 als internet-based survey af. Respondenten gaven voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst actieve toestemming voor deelname aan het onderzoek en bevestigden te zijn geïnformeerd dat de gegevens geanonimiseerd zouden worden verwerkt en bewaard.

Instrumenten

Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy vragenlijst (CRTSE)

We baseerden onze vragenlijst op de *Culturally Responsive Teaching Self Efficacy* vragenlijst (CRTSE) van Siwatu et al. (2017). Deze werd met toestemming van de auteur vertaald naar het Nederlands. De vragenlijst werd voorgelegd aan een expertpanel om deze leeftijdsadequaat te maken voor afname in het VO. Ook voegden we een deelconstruct over 'Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming' toe om de vragenlijst ook relevant te maken voor docenten die niet voor een etnisch-cultureel diverse klas staan. De vragenlijst meet zeven deelconstructen van CRL, met voldoende tot goede interne betrouwbaarheid (Zie Tabel 2). Docenten scoorden de items op een 6-punt-Likertschaal van 1 (zeer mee oneens) tot 6 (zeer mee eens), waarbij zij aangaven in hoeverre zij zich bekwaam voelen in deze aspecten van CRL. De aspecten verwijzen naar pedagogisch en didactisch handelen in de klas (deelconstructen 1, 2, 3 en 5), buiten de klas (deelconstructen 4 en 6) en op curriculumniveau (deelconstruct 7). Hoe hoger de schaalscore, hoe bekwaamer een respondent zich voelt bij het toepassen van cultureel responsieve docentgedragingen die horen bij dat specifieke deelconstruct.

Deelconstruct	Aantal items	Cronbach's Alpha	Voorbeelditem
1. Aansluiten van onderwijsinhoud op wat leerlingen weten	5	.78	Ik ben in staat om de voorkennis van mijn leerlingen te gebruiken om ze nieuwe informatie te laten begrijpen.
2. Plaats maken voor diverse culturen in het onderwijs	9	.78	Ik ben in staat om voorbeelden te gebruiken die herkenbaar zijn voor leerlingen met diverse culturele achtergronden.
3. Aanpassen didactiek op (cultureel ingegeven) behoeften leerlingen	9	.78	Ik ben in staat om mijn instructie aan te passen aan de behoeften van mijn leerlingen.
4. Relatie met ouders	7	.91	Ik ben in staat een positieve relatie tussen school en thuis tot stand te brengen
5. Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming	8	.89	Ik ben in staat om wederzijds begrip tussen leerlingen met verschillende culturele achtergronden te stimuleren.
6. Relatie met leerlingen	3	.74	Ik ben in staat om vertrouwen bij mijn leerlingen op te bouwen
7. Herkennen negatieve bias in het curriculum	3	.75	Ik ben in staat om het curriculum kritisch te bekijken om te bepalen of het negatieve culturele stereotypes versterkt.

Tabel 2. Deelconstructen NCRTE-vragenlijst met bijbehorende voorbeelditem

Vragenlijst over opleiding

De docenten in opleiding gaven in aanvulling op de CRTSE ook antwoord op vragen over de mate waarin hun lerarenopleiding bijdraagt aan hun zelfbekwaamheidsgevoel in CRL. Deze vragenlijst bestaat uit zes items met een 6-punt-Likertschaal (zeer mee oneens tot zeer mee eens) en drie open vragen. De zittende docenten beantwoordden enkel twee open vragen over hun voorbereiding ten aanzien van het lesgeven etnisch-cultureel diverse klassen (zie Tabel 3).

Items	Beschrijving items t.a.v. opleiding en cultureel responsief lesgeven
6-punts-likert schaal	
Item 1	Mijn opleiding heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van mijn houding tegenover een diversiteit aan culturen in mijn klas.
Item 2	Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik kennis heb ontwikkeld van verschillende culturen.
Item 3	Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik vaardigheden heb ontwikkeld om effectief les te geven aan een klas met etnisch-cultureel diverse leerlingen.
Item 4	Ik heb tijdens mijn opleiding voldoende kunnen meekijken bij docenten die succesvol lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas.
Item 5	Ik heb tijdens de stages van mijn opleiding voldoende kunnen oefenen met lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas.
Item 6	Er wordt voldoende aandacht besteed aan het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas in de cursussen van mijn opleiding.

Open vragen

Alleen docenten-in-opleiding

Wat vind je dat jouw opleiding goed doet in het voorbereiden van toekomstige docenten op het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas?

Wat vind je dat je opleiding kan verbeteren in het voorbereiden van toekomstige docenten op het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas?

Zittende docenten

In hoeverre heeft je opleiding je voorbereid om les te geven aan een etnisch-cultureel diverse klas?

Hoe/waar heb je de meeste expertise opgedaan om les te geven voor een etnisch-cultureel diverse klas?

Tabel 3. Items over cultureel responsief lesgeven in de opleiding

Analyse

Om te onderzoeken of er verschillen zijn omtrent de ervaren CRL-bekwaamheid tussen docenten in opleiding en zittende docenten, is er voor de CRTSE als geheel en voor elk deelconstruct een onafhankelijke sample t-toets uitgevoerd. Bij het bepalen van significantie van deze verschillen is Holm's procedure

uitgevoerd om te corrigeren voor kanskapitalisatie (het onterecht rapporteren van een verschil dat in feite op toeval berust) bij testen van verschillende hypothesen met t-toetsen (zie: Holm, 1979).

De antwoorden op de open vragen aan docenten in opleiding werden aan de hand van een 'bottom-up' codeerproces gecodeerd. De resulterende categorieën staan beschreven bij de resultaten.

Resultaten

Zelfbekwaamheid in cultureel responsief lesgeven

Over het geheel genomen scoren de zittende docenten hoger op de CRTSE dan docenten in opleiding, met een klein, maar significant verschil (zie Tabel 4). Tabel 4 geeft daarnaast de scores op de zeven CRL-deelconstructen weer voor beide groepen. Docenten in opleiding scoorden het hoogst op het deelconstruct 'Relaties opbouwen met leerlingen' en het laagst op 'Relatie met ouders'. Ook zittende docenten voelen zich het meest bekwaam ten aanzien van het opbouwen van hun relatie met leerlingen. Zij geven aan zich het minst bekwaam te voelen in het herkennen van negatieve culturele bias in het curriculum.

		<i>Docenten in opleiding</i>		<i>Zittende docenten</i>		<i>t(73)</i>	<i>p</i>	<i>p aangepast na Holm's correctie</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
1.	CRTSE score	4.24	.62	4.69	0.41	3,65	.000*	.006*
1.	Aansluiten van onderwijsinhoud op wat leerlingen weten	4.69	0.67	5.05	0.39	2,794	.007	.010*
2.	Plaats maken voor diverse culturen in het onderwijs	3.87	0.79	4.23	0.65	2.98	.037	.017
3.	Aanpassen didactiek op (cultureel ingegeven) behoeften leerlingen	4.58	0.73	4.99	0.43	3.05	.005	.008*
4.	Relatie met ouders	3.65	1.08	4.44	0.82	3.28 ^a	.001	.007*
5.	Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming	4.46	0.84	4.88	0.55	2.74	.0125	.013*
6.	Relatie met leerlingen	4.85	0.86	5.21	0.63	2.19	.044	.025
7.	Herkennen negatieve bias in het curriculum	3.74	0.99	4.12	0.94	1.94	.088	.05

a. Voor deze test liet Levene's test geen gelijke varianties zien en is dus de bijbehorende waarde voor t weergegeven.

Tabel 4. Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de docenten in opleiding en de zittende docenten op de deelconstructen van de NCRTE-vragenlijst

Tabel 4 toont dat op vier van de zeven CRL-deelconstructen zittende docenten zich (significant) bekwaamer voelen dan docenten in opleiding ('Aansluiten van onderwijsinhoud op wat leerlingen weten', 'Aanpassen didactiek', 'Relatie met ouders' en 'Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming'). Ten aanzien van de deelconstructen 'Plaats maken voor diverse culturen', 'Relatie met leerlingen' en 'Herkennen van negatieve bias in het curriculum' is er geen verschil in ervaren bekwaamheid tussen beide groepen. De gevonden gemiddelde scores liggen redelijk hoog, gegeven de maximum score van 6. Wanneer we kijken naar de modus (het meest gegeven antwoord) zien we wel verschillen tussen zittende docenten en docenten in opleiding: Docenten in opleiding antwoordden vooral 'beetje mee eens' (4) terwijl de trend voor zittende docenten hoger lag rondom 'mee eens' (5). Daarbij valt op dat de spreiding bij de docenten in opleiding groter is. Voor de deelconstructen waarbij een significant verschil werd gevonden geldt dat sprake was van een middelgroot tot groot effect tussen $d=.59$ en $d=.82$ (Cohen, 1992). Dit betekent dat het gevonden verschil niet aan toeval kan worden toegeschreven, maar gekenmerkt mag worden als een verschil dat geïnterpreteerd dient te worden.

Cultureel responsief lesgeven in de lerarenopleiding

Tabel 5 toont de meest gegeven antwoorden (modus) voor de items over ervaringen met CRL in de opleiding. De docenten in opleiding geven aan dat zij nog niet voldoende ervaring hebben kunnen opdoen met het observeren en oefenen van lesgeven in etnisch-cultureel diverse klassen tijdens hun stage – vaak omdat klassen simpelweg niet etnisch cultureel divers waren – en dat hieraan niet voldoende aandacht wordt besteed in de cursussen die deel uitmaken van opleiding. Ze kijken (iets) positiever naar de kennis en attitude die zij tijdens hun opleiding opdoen over verschillende culturen en naar de vaardigheden die zij leren waar het gaat om *effectief* lesgeven. Deze tevredenheid ontstijgt zelden het niveau 'beetje mee eens'.

Item van de schaal 'Opleiding'	Modus (N=39)
Mijn opleiding heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van mijn houding tegenover een diversiteit aan culturen in mijn klas.	4 (beetje mee eens)
Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik kennis heb ontwikkeld van verschillende culturen.	3 (beetje mee oneens)
Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik vaardigheden heb ontwikkeld om effectief les te geven aan cultureel diverse leerlingen.	4 (beetje mee eens)
Ik heb tijdens mijn opleiding voldoende kunnen meekijken bij docenten die succesvol lesgeven aan een cultureel diverse klas.	2 (mee oneens)
Ik heb in de stages van mijn opleiding voldoende kunnen oefenen met lesgeven aan een cultureel diverse klas.	2 (mee oneens)
Er wordt voldoende aandacht besteed aan het lesgeven aan een cultureel diverse klas in de cursussen van mijn opleiding.	2 (mee oneens)

Tabel 5. Vragen over de plaats van CRL in de opleiding van docenten-in-opleiding

Open vragen over aandacht voor lesgeven aan diverse klassen

Gevraagd naar wat de opleiding al goed doet in het voorbereiden op het lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen, kunnen de antwoorden van de respondenten gecategoriseerd worden in drie categorieën: Lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen komt 1) expliciet aan bod in een cursus op de opleiding; 2) zijdelings aan bod tijdens de opleiding of wanneer ernaar gevraagd wordt door de studenten; 3) niet aan bod (of is nog niet aanbod gekomen). Tabel 6 geeft de resultaten weer met enkele voorbeeld-antwoorden daarbij.

Lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen komt... (aantal keer genoemd)	Voorbeeldcitaat
Expliciet aan bod (8)	"Mijn opleiding biedt sinds een aantal jaar de cursus Midden-Oosten aan. Deze cursus heeft als centraal thema de Islam, hierdoor kan je als docent in wording kennis maken met de normen en waarden van dit geloof en deze cultuur."
Zijdelings aan bod (17)	"Er waren één of twee lessen over omgaan met ouders en cultuurverschillen"
Niet aan bod (14)	"hier [is] absoluut geen aandacht aan besteed. Ik heb verder alleen aan vrijwel uitsluitend witte scholen lesgegeven, waar leerlingen met een andere culture diversiteit zich veelal conformeerden en in een enkel geval een tegen-identiteit aannamen, waarbij ik absoluut niet wist, hoe ik dit aan moest pakken."

Tabel 6. In hoeverre komt lesgeven aan diverse klassen aan bod in de opleiding van docenten-in-opleiding?

Uit de antwoorden op de vraag 'Wat kan je huidige opleiding nog verbeteren in het voorbereiden op CRL?' kunnen we twee thema's destilleren: 1) meer aandacht voor theoretisch aanbod ten aanzien van het thema culturele diversiteit; 2) meer aandacht voor het toepassen van die theoretische inzichten in de onderwijspraktijk. De docenten in opleiding geven aan behoefte te hebben aan meer kennis over verschillende culturen en over de overeenkomsten en verschillen tussen culturen en de consequenties daarvan voor het onderwijs, zo illustreert het volgende citaat:

[Het zou goed zijn als de opleidingen] "daadwerkelijk lessen organiseren en informatie geven over verschillende demografische doelgroepen, culturen, en waarden en normen."

Dertien respondenten geven aan dat zij naast deze behoefte aan kennis beter willen leren theorie toe te passen in de praktijk. Zo schrijft een respondent: *"Meer praktisch materiaal bieden. Het blijft vrij theoretisch"*. Een aanbod in stagescholen met een diverse populatie noemen zij regelmatig als verbeterpunt: veel van de scholen waar docenten in opleiding stage lopen kunnen niet als etnisch-cultureel divers gekenmerkt worden, wat hun mogelijkheden om CRL te oefenen naar hun idee beperkt.

Zittende docenten over CRL en hun opleiding

De zittende docenten reflecteerden aan de hand van twee open vragen over de mate waarin hun opleiding destijds heeft voorbereid op lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas. In hun antwoorden kwamen vier categorieën naar voren: Lesgeven aan diverse klassen kwam 1) niet aan bod; 2) zeer beperkt aan bod; 3) alleen vakdidactisch-specifiek aan bod; 4) zeker aan bod (zie Tabel 7).

Lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen komt... (aantal keer genoemd)	Voorbeeldcitaat
Niet aan bod (20)	"De lerarenopleiding heeft me hier niet op voorbereid en besteedt ook weinig aandacht aan het kritisch bekijken van het curriculum bijvoorbeeld. Hier had ik graag bij bijvoorbeeld vakdidactiek meer aandacht aan besteed."
Zeer beperkt aan bod (10)	"Het kan beter. Verschillende culturen zijn besproken maar niet de tools die je kan gebruiken in de klas."
Alleen vakdidactisch-specifiek (2)	"Binnen de sociaalgeografische vakken heb ik best veel geleerd over culturele antropologie, polarisatie en cultuur. Ook burgerschap zat toen al in de opleiding. Deze onderwerpen hebben mij zeker geholpen."
Zeker aan bod (3)	"Vanuit mijn opleiding zijn er verschillende vakken aangeboden over etnisch-cultureel diverse klassen. Echter blijkt het wel dat de kennis die ik heb opgedaan, eigenlijk te weinig is voor het werk wat ik nu doe."

Tabel 7. In hoeverre is lesgeven aan diverse klassen aan bod geweest in de opleiding van zittende docenten?

De zittende docenten geven met een grote meerderheid aan dat zij hun expertise ten aanzien van het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas hebben opgedaan door praktijkervaring: dan wel hun stage, dan wel hun jaren werkervaring na afstuderen.

Discussie

Met dit onderzoek brachten we in kaart in hoeverre een groep VO-docenten en VO-docenten in opleiding zich toegerust voelen om (elementen van) cultureel responsief lesgeven in de praktijk te brengen. We vroegen ze daarbij om toe te lichten in hoeverre hun opleiding aan dergelijk vertrouwen in eigen kunnen een bijdrage heeft geleverd en naar eventuele suggesties voor de opleidingen om dit meer te doen. We vertrokken vanuit de overtuiging dat er urgentie is voor het aanleren van docentvaardigheden die bijdragen aan het tot stand brengen van een inclusief klasklimaat, waarin iedere leerling zich welkom en gewaardeerd voelt.

Zittende docenten voelen in zich CRL iets bekwamer dan docenten in opleiding

Zittende docenten voelen zich over het geheel bekwamer in CRL dan docenten in opleiding. Ondanks dat de docenten zich vrij positief inschatten, geeft slechts

een heel klein deel van hen aan dat er veel aandacht aan CRL is gegeven in hun opleiding. Daaruit trekken wij de conclusie dat zij hun vaardigheden om les te geven aan etnisch-cultureel diverse klassen met name hebben opgedaan in hun werkende leven. Het is mogelijk dat het gevonden verschil een weerspiegeling is van een algeheel lager gevoelde zelfbekwaamheid van aanstaande leraren. Dat past ook bij de fase van hun professionele ontwikkeling (Van Tartwijk et al., 2017). Tegelijkertijd zijn de verschillen niet bij alle deelconstructen aanwezig. Dat maakt dat we concluderen dat er op onderdelen van CRL wel degelijk een leerbehoefte van aanstaande docenten te identificeren is. Ook de kwalitatieve gegevens die in de open vragen werden opgehaald wijzen in deze richting. Het gebruik maken van de culturele diversiteit bij het betekenisvol maken van onderwijshoud, daar didactische keuzes in maken die tegemoet komen aan verschillende behoeften, leren versterken van contacten met ouders met etnisch-cultureel diverse achtergronden en proactief ruimte maken voor verschillende perspectieven zijn onderwerpen waar docenten in opleiding meer over zouden willen leren. Veel van de zittende docenten zeggen dat zij daarover in het verleden tijdens hun opleiding ook minder kennis over hebben opgedaan dan zij wenselijk vinden.

Docenten in opleiding missen expliciete aandacht voor CRL, meekijken en oefenen

Docenten in opleiding geven aan dat zij tijdens hun opleiding wel enige kennis opdoen van culturen en zich een attitude eigen kunnen maken die hen kan helpen met het lesgeven aan een multiculturele klas. Maar, zij missen mogelijkheden om mee te kijken in multiculturele klassen en de benodigde vaardigheden te oefenen. Dit komt bijvoorbeeld doordat stagescholen vaak niet als etnisch-cultureel divers gekenmerkt kunnen worden. Ook wordt er in de cursussen op de lerarenopleiding wat hen betreft te weinig aandacht besteed aan theorie over CRL en het toepassen ervan.

Relatie met bestaande literatuur

Ondanks het gevonden verschil in zelfbekwaamheid tussen beide groepen, schatten de respondenten zich behoorlijk hoog in op de meeste van de CRL-deelconstructen. Elk van die constructen meet vaardigheden en attitudes die gerelateerd zijn aan een *asset-based* benadering van culturele diversiteit (Gay, 2018; Paris & Alim, 2014). De items beschrijven pedagogisch en didactisch handelen dat in lijn is met het waarderen van verschil, in plaats van verschillen te percipiëren als problematisch (Agirdag & Merry, 2020). Tegelijkertijd schatten de respondenten zich het laagst in op de twee deelconstructen waarin een *asset-based* benadering zich het sterkst kan manifesteren ('Plaats maken voor diverse

culturen in het onderwijs' en 'Herkennen negatieve bias'). Daarbij geven de docenten in opleiding aan behoefte te hebben aan meer handvatten over dit onderwerp in hun opleiding, en doen zij daar ook concrete suggesties voor. Kennelijk voelt men zich redelijk bekwaam, maar is er in hun eigen inschatting nog ruimte voor verbetering om daadwerkelijk op een cultureel responsieve manier voor de klas te kunnen staan.

Het gevonden (kleine) verschil in zelfbekwaamheid ligt in lijn met bevindingen uit de internationale literatuur. Net als in voorliggend onderzoek vonden ook Cruz et al. (2020) verschillen in zelf ingeschatte vaardigheid binnen de set aan cultureel responsieve docentvaardigheden: docenten voelden zich het meest bekwaam in het bouwen aan betekenisvolle relaties met leerlingen en plaats maken voor diverse culturen in hun onderwijs vonden zij de lastigste dimensie van CRL. Dat laatste werd in ons onderzoek na 'herkennen van negatieve bias' ook ervaren als het element waarin docenten zich het minst bekwaam voelden. Cruz et al. (2020) vonden ook dat zelfbekwaamheid ten aanzien van CRL toenam met de jaren. Een bevinding die in lijn lijkt met onze bevinding dat docenten in opleiding zich iets lager inschatten dan zittende docenten op CRL als geheel.

Limitaties

Ons onderzoek kent beperkingen. Het aantal respondenten is klein en kan daarmee niet als representatief voor de gehele populatie van docenten en docenten in opleiding worden gezien. Bovendien was het gezien de kleine aantallen niet verantwoord om onderscheid te maken binnen de twee groepen, bijvoorbeeld naar leerjaar, bi-culturele identiteit van de respondenten, of eerder verworven werkervaring. We hebben niet gevraagd of respondenten via een zij-instroom traject aan hun opleiding zijn begonnen en of zij in hun werkzame leven eerder ervaring hebben opgedaan met interculturele communicatie. Een tweede limitatie is mogelijke selectiebias. In dat geval hebben vooral respondenten die het thema interessant en urgent vinden besloten de vragenlijst in te vullen, wat gevolgen heeft voor de externe validiteit.

Tot slot zijn in deze studie alleen de ervaringen van (aanstaande) docenten betrokken, en niet de ervaringen of behoeften van leerlingen. Het perspectief van leerlingen met een bi-culturele achtergrond centraal stellen is een interessante stap die in vervolgonderzoek van toegevoegde waarde zou zijn.

Aanbevelingen

Al met al concluderen we dat het goed zou zijn als lerarenopleidingen concrete stappen ondernemen om binnen het bestaande curriculum explicieter ruimte te maken voor het lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen. Het is belangrijk

dit vanaf het begin van de opleiding in een doorlopende leerlijn te doen, deze te verweven met het gehele aanbod en niet in een geïsoleerde keuzecursus. Dit vraagt meer dan een nieuwe blik op het bestaande curriculum, en de bereidheid om hierin aanpassingen te doen. Het vraagt dat expertise over culturele diversiteit 'in huis' is om professionalisering van lerarenopleiders intern vorm te geven. Het verdient aanbeveling daarbij studenten met een bi-culturele achtergrond actief te betrekken.

Een aanbeveling die ook volgt uit onze data is dat het belangrijk is actief etnisch-cultureel diverse scholen bij de opleiding te betrekken als opleidingspartner. De expertise van de docenten in deze scholen is onmisbaar voor het herontwerp van het eigen onderwijs in de lerarenopleiding (Gray et al., 2022). Juist omdat de vertaalslag van theoretische inzichten naar praktische oefening zo belangrijk lijkt, is de dialoog aangaan tussen alle stakeholders die bij het opleiden van leraren betrokken zijn (instituuts- en schoolopleiders, docenten, studenten, leerlingen en onderzoekers) essentieel. Het bundelen in 'hubs' van de ervaring van zittende docenten en leerlingen in etnisch-cultureel diverse scholen met de theoretische kennis van lerarenopleiders over het thema culturele diversiteit en de behoeften en ervaringen van de huidige studenten aan de lerarenopleiding zelf lijkt een beloftevolle weg om in te slaan. Als opleidingen dat weten te organiseren zullen zij in staat zijn docenten op te leiden die weliswaar vast nog niet alles weten, maar wel voorbereid en met een lerende houding voor een etnisch-cultureel diverse klas kunnen staan.

Dr. Lotte Henrichs

Dr. Lotte Henrichs is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht (Educational Sciences, Graduate School of Teaching en Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs). Binnen de lerarenopleidingen verzorgt zij cursussen rondom diversiteits sensitief lesgeven en gelijke onderwijskansen. Ze is betrokken bij diverse projecten waar leraren, studenten en onderzoekers gezamenlijk onderzoek uitvoeren.

L.F.Henrichs@uu.nl

Dit artikel is gebaseerd op data die Eline Brummel, Annelie Boerma en Isabel Moormann voor hun bachelor thesis verzamelden, onder begeleiding van Lotte Henrichs.

Eline Brummel

Eline Brummel, BA heeft de bachelor Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht afgerond en volgt daar nu de master Educational Sciences.

Annelie Boerma

Annelie Boerma, BA heeft de bachelor Onderwijswetenschappen en pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Utrecht afgerond. Op dit moment is ze bezig met de master onderwijswetenschappen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Haar interesses liggen met name bij kansenongelijkheid en kwaliteitszorg.

Isabel Moormann

Isabel Moormann, BA heeft de bachelor Onderwijswetenschappen behaald aan de Universiteit Utrecht. Zij studeert daar nu Farmacie en is daarnaast werkzaam op de afdeling Kwaliteitszorg in het Onderwijscentrum van het UMCU.

Referenties

Abacioglu, C., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>

Agirdag, O., & Merry, M. (2020, December, 24). Ga weg met die achterstanden. *Didactief Online*. <https://didactiefonline.nl/artikel/ga-weg-met-die-achterstanden>

Alhanachi, S., De Meijer, L. A. L., & Severiens, S. E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101698>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. G. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Centraal Bureau voor de Statistiek (2022a). Vo; leerlingen, onderwijssoort, leerjaar, migratieachtergrond, generatie. *StatLine*. [Dataset]. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/80043ned/table>

Centraal Bureau voor de Statistiek (2022b, February 16). *Nieuwe indeling bevolking naar herkomst*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/nieuwe-indeling-bevolking-naar-herkomst>

Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>

Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: A new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118>

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>

Gay, G. (2018). *Culturally responsive reaching: Theory, research, and practice* (3rd ed). Teachers College Press.

Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>

Gray, D. L., Harris-Thomas, B., Ali, J. N., Cummings, T. N., McElveen, T. L., & Jones, T. R. (2022). Urban middle schoolers' opportunities to belong predict fluctuations in their engagement across the school day. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859221117682>

Henrichs, L. F., Wansink, B., Krijnen, M., & Koppen, W. (2021, September 24). Hoe gaan docenten om met diversiteit en meertaligheid in de klas? *Voor de klas*. <https://NL.Teachertapp.Com/Hoe-Gaan-Docenten-Om-Met-Diversiteit-En-Meertaligheid-in-de-Klas/>.

Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65-70.

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: Een social justice perspectief voor de leraren - opleiding. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 42 (4), 15-25. <https://www.velon.nl>

Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>

Lavigne, A. L., Henrichs, L., Acosta Feliz, J. A., & Shao, S. (2022). Cultural responsiveness and common conceptualizations of "good" teaching in culturally and linguistically diverse elementary classrooms in the U.S. and the Netherlands.

Teaching and Teacher Education, 118, 103812.

<https://doi.org/10.1016/j.TATE.2022.103812>

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Paris, D., & Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1). <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>

Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>

Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V., & Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 52(7), 862–888. <https://doi.org/10.1177/0042085915602534>

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (Eds.). (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers. <https://didactiefonline.nl/artikel/werk-maken-van-gelijke-kansen>

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H. M., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen - Volume I*. Vrije Universiteit Brussel. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12038>

Van Tartwijk, J., Zwart, R., & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin, & J. Husu, J. (Eds.), *The SAGE Handbook of research on teacher education* (pp. 820–833). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n47>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179–190. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/A000152>