

Docenten en hun cultuurdiverse klassen in het voortgezet onderwijs

B.C. Theeuwes, N. Saab, E. Denessen, en W. Admiraal

Samenvatting

In dit artikel wordt beschreven hoe docenten met ervaring in onderwijs aan cultuurdiverse klassen van het voortgezet onderwijs rekening houden met de culturele diversiteit van hun leerlingen, welke onderwijsdimensies zij hierbij betrekken, hoe ze hier invulling aan geven en wat hun overwegingen daarbij zijn. Op basis van inductieve analyses van interviews met dertien docenten uit drie cultuurdiverse scholen konden de uitspraken die docenten deden, geclusterd worden tot vijf onderwijsfacetten: (1) bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerling, (2) voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag, (3) bevorderen van sociale cohesie, (4) stimuleren van persoonlijke ontwikkeling en (5) ondersteunen van het leerproces. Bij elk onderwijsfacet zijn beargumenteerde onderwijspraktijken onderscheiden, aangevuld met concrete voorbeelden. De meeste nadruk legden docenten op een goede interpersoonlijke relatie met de leerlingen. Docenten gaven op verschillende manieren invulling aan deze onderwijspraktijken, waarbij onderwijsdoelen op korte of lange termijn en onderliggende opvattingen over diversiteit en integratie leken mee te spelen. Naast deze inzichten, bieden de resultaten van dit onderzoek tevens aanknopingspunten voor lerarenopleidingen om studenten voor te bereiden op onderwijs aan cultuurdiverse klassen, met name binnen het kader van professionele identiteitsontwikkeling.

Kernwoorden: lerarenopleiding, cultuurresponsief onderwijs, voortgezet onderwijs, interviews

1 Inleiding

Door de toegenomen culturele diversiteit in de samenleving krijgen docenten, met name in grootstedelijke scholen, steeds vaker te maken met een variëteit aan cultuurdiverse groepen leerlingen binnen hun klas. Uit onderzoek (Hollins & Guzman, 2005) blijkt echter dat docenten-in-opleiding zich hier niet goed op voorbereid voelen. Ze vinden het moeilijk om zich te verbinden met de sociaal-culturele achtergrond van hun leerlingen (Carter & Darling-Hammond, 2016), voelen zich weerhouden door hun eigen waarden, overtuigingen en identiteiten (Leeman, 2003) en hebben vaak weinig vertrouwen in hun kunnen met betrekking tot het omgaan met culturele verschillen binnen hun klas (Gay & Howard, 2000). Dat betekent dat lerarenopleiders inzicht moeten krijgen in hoe toekomstige docenten opgeleid kunnen worden voor deze specifieke context. Hiervoor is het noodzakelijk om eerst te beschrijven wat onderwijs aan een cultuurdiverse klas betekent. Dat is wat met deze studie beoogd is, in het bijzonder voor de context van het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het concept van cultuurresponsief onderwijs is hierbij als theoretisch kader gebruikt.

1.1 Cultuurresponsief onderwijs

Cultuurdiverse klassen worden hier opgevat als klassen waarin leerlingen zitten met verschillende etnisch-culturele en/of religieuze achtergronden waardoor leerlingen een variatie aan normen, waarden, gewoonten, omgangsvormen en voorkennis met zich meenemen. Deze uiteenlopende verschillen tussen leerlingen stellen docenten voor de uitdaging om een leerklimaat te creëren waarbij alle leerlingen tot hun recht komen. Om leerlingen relevante en effectieve leerervaringen mee te geven, is het vanuit een constructivis-

tisch perspectief op leren (Bransford, Derry, Berliner, & Hammerness, 2005) namelijk fundamenteel dat docenten met hun onderwijs aansluiten bij eerdere kennis en ervaringen van hun leerlingen. Voor de cultuurdiverse klas betekent dit dat docenten ook de verschillen in culturele kennis, ervaringen en referentiekaders van hun leerlingen in overweging zouden moeten nemen. Dit wordt cultuurresponsief onderwijs genoemd (Gay, 2010a, p. 31). Hoewel dit concept vooral een didactische focus heeft, onderscheiden wij hierin twee aanvullende onderwijsdimensies, namelijk een interpersoonlijke en pedagogische dimensie. De didactische dimensie betreft hoe de leerstofinhoud op een cultuurresponsieve manier aangeboden kan worden, de interpersoonlijke dimensie gaat over wat cultuurresponsiviteit betekent voor de interactie en communicatie tussen de docent en de leerlingen en het omgaan met ordeverstoringen in de klas en de pedagogische dimensie gaat over cultuurresponsiviteit in relatie tot burgerschapsvorming waaronder socialisatie en persoonsvorming horen.

Didactische onderwijsdimensie

De didactische onderwijsdimensie betreft hoe de leerstofinhoud op een cultuurresponsieve manier aangeboden kan worden. Grofweg kunnen hier drie principes in worden onderscheiden: (1) inhoudsintegratie, (2) leerlingen meerdere perspectieven meegeven, (3) gelijke-kansen didactiek bieden (Banks, 1993).

Met inhoudsintegratie wordt bedoeld het integreren van informatie uit verschillende culturen bij het uitleggen en toepassen van de leerstof. Hierbij kan gedacht worden aan het gebruiken van voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen. Dat betekent dat docenten los moeten kunnen komen van de methodeboeken en hun lessen meer zelf vorm moeten geven. De leerdoelen kunnen daarbij richtinggevend zijn (Ladson-Billings, 2006).

Het tweede principe, het meegeven van meerdere perspectieven, wijst op het meegeven van verschillende perspectieven op de leerstof, bijvoorbeeld bij het bespreken van teksten of actualiteiten (Banks, 1993; Gay, 2010b). Thema's die zich hier goed toe lenen

zijn bijvoorbeeld de diaspora en het bespreken van culturele tradities en onderdrukking (Gay, 2010b). Deze thema's gelden namelijk voor veel etnisch-culturele groepen, alleen zijn de oorsprong en gevolgen ervan vaak anders. Bij het bespreken van deze thema's kunnen zowel culturele verschillen als overeenkomsten benadrukt worden.

Met het derde principe van gelijke-kansen didactiek wordt gesuggereerd dat het belangrijk is om verschillende instructiestrategieën aan te bieden zodat gelijke leeruitkomsten bereikt kunnen worden voor alle leerlingen (Banks, 1993; Gay, 2010b). In de literatuur rondom differentiatie wordt dit ook wel convergente differentiatie genoemd (Bosker, 2005). De achterliggende gedachte hierbij is dat opvattingen over kennis en effectief leren cultureel bepaald zijn (Gay, 2010b). Als leerlingen bijvoorbeeld vanuit hun culturele achtergrond meegekregen hebben dat effectief leren bestaat uit kennis reproduceren en de docent instructiestrategieën toepast gericht op actief leren, kan dit een belemmering vormen voor het leerproces. Gay (2010b) noemt een aantal leeractiviteiten die ingezet kunnen worden om leerlingen bekend te maken met verschillende vormen van leren. Voorbeelden hiervan zijn leerlingen laten samenwerken, peer-coaching en cross-culturele uitwisselingen tussen verschillende etnisch-culturele groepen in lokale, nationale en internationale settingen.

Interpersoonlijke onderwijsdimensie

Cultuurresponsief onderwijs vanuit de interpersoonlijke onderwijsdimensie bekeken, is conceptueel minder uitgewerkt dan vanuit de didactische onderwijsdimensie. Weinstein, Tomlinson-Clarke en Curran (2004) introduceerden het concept van cultuurresponsief klassenmanagement waarmee gerefereerd wordt naar zowel het creëren van een zorgzame, respectvolle leeromgeving die het leren ondersteunt als naar het bieden van passende interventies bij gedragsproblemen. Brown (2004) identificeerde vervolgens door middel van een interviewstudie bij 13 effectieve docenten uit zeven verschillende steden een aantal kenmerken van cultuurresponsief klassenmanagement: (1) het ontwikkelen van

persoonlijke relaties en wederzijds respect door individuele aandacht voor de leerlingen, (2) het creëren van zorgzame, familie-achtige leergemeenschappen, (3) het creëren van gestructureerde, zakelijke, ‘geen excuus’ leeromgevingen, (4) congruente, oprechte communicatie en (5) assertief zijn en duidelijke verwachtingen voor gedrag uitspreken. Deze kenmerken lijken echter weinig te verschillen van kenmerken die in zijn algemeenheid gelden voor goed klassenmanagement, waarbij de interpersoonlijke relatie met de leerlingen centraal staat.

Binnen de Nederlandse context beschreven Wubbels, den Brok, Veldman en van Tartwijk (2006) op basis van focusgroepgesprekken in twee verschillende cultuurdiverse VO-scholen, gevolgd door een dieptestudie van één ervaren docent, een aantal interpersoonlijke competenties en daarbij behorende strategieën. Zij onderscheidden daarbij strategieën voor het monitoren en managen van leerlinggedrag, het creëren van positieve docent-leerling-relaties en peer-relaties en voor het creëren van aandacht en betrokkenheid. Conform het onderzoek van Brown (2004) bleken deze strategieën weinig specifiek te zijn voor de cultuurdiverse klas. Zij identificeerden ook een aantal docent-attitudes betreffende de interpersoonlijke onderwijsdimensie die wel specifiek zijn voor de cultuurdiverse klas. Opvallend is dat de meeste hiervan gaan over ‘bewust zijn van’: bewust zijn van (1) leerlingdiversiteit binnen en tussen homogene etnische groepen, (2) schoolcultuur, -normen en -afspraken, (3) taalproblemen, (4) autoriteitsproblemen van mannelijke leerlingen met vrouwelijke docenten, (5) de veelheid aan factoren die meespelen in cultuurdiverse klassen. Ook werden genoemd: (6) geïnteresseerd zijn in de achtergrond van leerlingen en (7) goed geïnformeerd zijn over de persoonlijke situatie van leerlingen.

Het cultuurresponsieve aspect binnen de interpersoonlijke onderwijsdimensie lijkt in navolging van bovengenoemde onderzoeken (Brown, 2004; Wubbels et al., 2006) niet zozeer te gaan over specifieke competenties of kennis maar over bewustzijn van verschillende referentiekaders die de interpersoonlij-

ke dimensie complexer kunnen maken. Ondanks het kleinschalige karakter valt uit de resultaten van het onderzoek van Wubbels et al. (2006) met enige voorzichtigheid af te leiden dat docenten van cultuurdiverse klassen met meer factoren tegelijkertijd rekening moeten houden dan docenten van meer cultuurhomogene klassen.

Pedagogische onderwijsdimensie

Voor wat betreft de pedagogische onderwijsdimensie is het voor docenten een uitdaging om een balans te vinden tussen het creëren van mogelijkheden om gemeenschappelijkheid tussen leerlingen te bevorderen en aandacht hebben voor diversiteit en culturele identiteitsontwikkeling (Banks, 2001; Lee-man, 2006). Volgens Banks (2001) zouden docenten multiculturele burgerschapsvorming moeten aanbieden waarmee zij leerlingen ondersteunen in het functioneren binnen en buiten hun eigen culturele gemeenschap. De achterliggende gedachte daarbij is dat mensen verbondenheid met hun culturele achtergrond zouden moeten kunnen behouden, terwijl ze ook leren om effectief te participeren binnen de gedeelde cultuur waarvan zij deel uitmaken. Ladson-Billings (2006) heeft het in dit kader over het ontwikkelen van culturele competentie bij leerlingen.

Daarnaast stellen zowel Banks (2001) als Ladson-Billings (2006) dat leerlingen gestimuleerd zouden moeten worden om actief te participeren in het opbouwen van een rechtvaardige maatschappij, conform de democratische idealen en waarden van de universele mensenrechten. Dit betekent dat zij de ontwikkeling van een sociaal-kritisch bewustzijn zouden moeten stimuleren bij leerlingen ten aanzien van sociale systemen die ongelijkheid in de hand werken (Ladson-Billings, 2006).

Het stimuleren van de ontwikkeling van culturele competentie en sociaal-kritisch bewustzijn bij leerlingen (Ladson-Billings, 2006) zou gezien kunnen worden als het cultuurresponsieve aspect van de pedagogische dimensie. Hoe docenten dit in de praktijk zouden kunnen vormgeven, is nauwelijks uitgewerkt. Wel worden klasgesprekken rondom spanningsvolle of controversiële situaties als

een kans gezien om leerlingen voor te bereiden op etnisch gemengd samenleven (Radstake & Leeman, 2010; Schuitema, Radstake, van de Pol, & Veugelers, 2017). Via deze klasgesprekken, waarbij binnen een cultuurdiverse klas meestal verschillende perspectieven aan het licht komen, kunnen leerlingen leren dat er meerdere perspectieven op verschillende thema's zijn en kunnen zij gestimuleerd worden om begrip te krijgen voor elkaars perspectieven. Gay (2010b) beargumenteert hierbij dat het werken met meerdere perspectieven culturele grenzen kan doorbreken.

1.2 Het huidige onderzoek

Bovenstaande beschrijvingen geven een beeld van cultuurresponsieve praktijken voor drie onderwijsdimensies. Echter, hoe docenten hiermee omgaan binnen de dagelijkse praktijk van hun onderwijs, waarbij al deze facetten tegelijkertijd plaatsvinden, is niet duidelijk. Ook is het niet helder in hoeverre inzichten uit onderzoek dat is uitgevoerd in de Verenigde Staten (VS) (Banks, 1993; Gay, 2010a, 2010b; 2013; Ladson-Billings, 2006) van toepassing zijn op de Nederlandse situatie. Concepten zoals multicultureel onderwijs (Banks, 1993) en cultuurresponsief onderwijs (Gay, 2010a, 2010b) zijn namelijk ontwikkeld binnen een onderwijscontext waarbij uitdrukkelijk sprake is van racisme en onderdrukking van minderheden, met name van Afro-Amerikanen. Met deze onderwijsconcepten, gebaseerd op de critical-race theory, wordt de nadruk dan ook gelegd op emanciperende aanpassingen in het onderwijs om leerlingen met verschillende etnisch-culturele achtergronden gelijke kansen te bieden. De samenstelling van de Nederlandse multiculturele samenleving kent echter een andere achtergrond dan in de VS. Nederland kent, net als andere landen in Europa, een relatief grote groep moslim-migranten (Huijnk, 2018) en de maatschappelijke discussie rondom de multiculturele samenleving, die ook doordringt in het onderwijs, richt zich dan ook vooral op cultureel-religieuze spanningen. De vraag is in hoeverre de literatuur uit de VS rondom cultuurresponsief onderwijs past binnen de Nederlandse context. Binnen

Nederland is echter nog weinig onderzoek naar cultuurresponsieve praktijken gedaan. Hierdoor missen lerarenopleiders van Nederlandse lerarenopleidingen een gesitueerd kader dat gebruikt kan worden bij het opleiden van docenten-in-opleiding voor onderwijs aan de cultuurdiverse klas.

Met deze studie willen we zicht krijgen op hoe docenten met ervaring in onderwijs aan cultuurdiverse klassen hun onderwijspraktijk onderbouwen vanuit een brede kijk op onderwijs. Met onderwijspraktijken wordt hier gerefereerd aan algemene principes (Cochran-Smith, Ell, Grudnoff, Haigh, Hill, & Ludlow, 2016) die gebruikt kunnen worden als uitgangspunt voor discussie en reflectie op de praktijk van docenten-in-opleiding en voor ordening van thema's rondom cultuurresponsief onderwijs in onderzoek. Het is dus niet de bedoeling om trainbare strategieën, acties of gedrag te beschrijven maar om een synthese weer te geven van wat docenten zeggen dat ze doen en wat hun overwegingen daarbij zijn (Cochran-Smith, et al., 2016). Het gaat dus om beargumenteerde onderwijspraktijken, wat we hierna als term zullen inkorten tot 'onderwijspraktijken'. We beogen hiermee antwoord te krijgen op volgende onderzoeksvraag: "Op welke manier kunnen onderwijspraktijken van docenten in cultuurdiverse klassen worden gekarakteriseerd?"

2 Methode

2.1 Deelnemers

Alle deelnemers aan dit onderzoek waren werkzaam op drie verschillende cultuurdiverse scholen in steden in de Randstad. Schoolopleiders uit het netwerk van de eerste auteur werden benaderd met de vraag of zij docenten wilden vragen deel te nemen aan dit onderzoek. Het enige selectie criterium was dat de docenten ervaring hadden met het omgaan met cultuurdiverse klassen. De deelnemende docenten hadden een eerste- of tweedegraads bevoegdheid en gaven les aan meerdere leerjaren van het voortgezet onderwijs. Twee van de drie scholen boden meerdere onderwijsniveaus aan. Van deze

twee scholen gaven de meeste docenten ook daadwerkelijk les in meerdere onderwijsniveaus. Meerdere docenten hadden ook een andere functie of taak binnen hun school, zoals bijvoorbeeld afdelingsleider, rector, decaan, trajectbegeleider of schoolopleider. Deelname aan het onderzoek was geheel vrijwillig. Het onderzoek is uitgevoerd met goedkeuring van de Ethiek Commissie van het ICLON, Universiteit Leiden (nummer IREC-ICLON 2018-02).

Twee van de drie scholen hadden een gemengd Protestants-Christelijke/Rooms-Katholieke (PC/RK) denominatie en een school was een openbare school. De scholen verschilden onder andere qua aantal leerlingen, aanbod van onderwijsniveaus en aantal jaren dat de school een cultuurdiverse leerlingpopulatie had. Tabel 1 toont een overzicht van een aantal kenmerken van deze scholen en de deelnemende docenten.

Overeenkomsten tussen deze scholen waren dat veel leerlingen in buurten met een lage sociaaleconomische status woonden en vaak ook een islamitische achtergrond hadden. Bij twee scholen was de culturele variatie zeer rijk met meer dan 50 verschillende nationaliteiten. Op een van deze scholen had

slechts 1% van de leerlingen een autochtoon-Nederlandse achtergrond.

2.2 Interviews

Omdat het doel van deze studie was om inzicht te krijgen in beargumenteerde onderwijspraktijken van docenten, is ervoor gekozen om hen te bevragen aan de hand van open, ongestructureerde interviews. We wilden dus niet zozeer inzicht krijgen in wat docenten zoal doen in hun lessen, maar vooral in welke overwegingen zij daarbij hebben, inclusief hun waarden en intenties. Nadat docenten waren geïnformeerd over het doel van het onderzoek en hoe de data verwerkt zouden worden, werd hen een algemene startvraag voorgelegd. Deze vraag betrof hoe zij een ondersteunende leeromgeving bieden in een cultuurdiverse klas. Vervolgens werden zij via aansluitende vragen aangemoedigd om verder te vertellen. Ook werd doorgevraagd naar concrete voorbeelden en naar hun overwegingen daarbij. Hiermee werd ook de mogelijkheid tot sociaalwenselijke antwoorden ondervangen. Alle interviews werden afgenomen door de eerste auteur. Elk interview duurde ongeveer een uur en werd opgenomen met een voice-recorder.

Tabel 1
Kenmerken deelnemende scholen en docenten

School	Denominatie	Aanbod niveaus	Aantal leerlingen	Divers sinds	Culturele diversiteit	Aantal deelnemers* per vak (n)
1	Openbaar	havo, vwo	± 600	± 15 jaar	>50 nationaliteiten Overwegend Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse leerlingen	Geschiedenis (2) Kunst (1) Economie (1) Frans (1) Lichamelijke Opvoeding (1) Muziek (1) Aardrijkskunde (1)
2	PC/RK	Vmbo-t, havo, vwo	± 900	> 30 jaar	>60 nationaliteiten 1% I'l'n met autochtoon-Nederlandse achtergrond	Duits (1) Engels (1)
3	PC/RK	Vmbo-t	± 320	± 5 jaar	Overwegend Turks-Nederlandse, Marokkaans-Nederlandse en autochtoon-Nederlandse leerlingen	Nederlands (2) Duits (1)

* Alle deelnemers hadden een Nederlands-autochtone achtergrond.

2.3 Analyse

De geluidsopnames van de interviews werden getranscribeerd en de data zijn vervolgens inductief geanalyseerd. De indeling in drie onderwijsdimensies uit de inleiding en het daaronder uitgewerkte concept van cultuurreponsief onderwijs, gaven hierbij enigszins richting.

Voor de inductieve analyses werden stappen uit de psychologisch fenomenologische benadering gevolgd (Cresswell, 2013; Moustakas, 1994). Zo zijn de data in een eerste stap horizontaal geanalyseerd door de eerste auteur via het markeren van betekenisvolle uitspraken of zinnen. Dit betrof uitspraken van docenten over waar zij wel of niet rekening mee houden bij het omgaan met de cultuurdiverse klas en de overwegingen die zij daarbij hadden. Deze uitspraken werden door de eerste auteur geclusterd onder de drie onderwijsdimensies, waarbij de overwegingen van de docenten, die vaak de achterliggende onderwijsdoelen reflecteerden, leidend waren voor de categorisering. Deze indeling werd besproken met de tweede auteur, wat leidde tot volledige consensus over een indeling in vijf onderwijsfacetten. Deze onderwijsfacetten vertegenwoordigden meer de doelen die de geïnterviewde docenten nastreefden dan algemene onderwijsdimensies. Onder de interpersoonlijke onderwijsdimensie konden conform het concept van cultuurreponsief klassenmanagement (Weinstein et al., 2004) twee typen uitspraken gecategoriseerd worden: uitspraken die te maken hadden met (1) het bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerlingen en met (2) het voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag. Twee andere categorieën uitspraken pasten bij de pedagogische onderwijsdimensie en werden verfijnd tot (3) bevorderen van sociale cohesie en (4) stimuleren van persoonlijke ontwikkeling. Deze facetten tonen gelijkenis met wat Banks (2001) culturele burgerschapsvorming noemt. Een vijfde onderwijsfacet betrof uitspraken die te maken hadden met (5) het ondersteunen van het leerproces. Deze term sluit aan bij de didactische onderwijsdimensie maar is specifiekier als doel geformuleerd.

In een volgende stap werden overeenkom-

stige uitspraken van docenten per onderwijsfacet door de eerste auteur gereduceerd tot onderwijspraktijken (zie bijlage). In het kader van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid heeft de tweede auteur alle uitspraken per onderwijsfacet gecodeerd aan de hand van de door de eerste auteur initieel opgestelde lijst van onderwijspraktijken. Het hoogste percentage overeenstemming werd gevonden bij bevorderen van sociale cohesie (90%) en stimuleren van persoonlijke ontwikkeling (82%), gevolgd door voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag (72%), ondersteunen van het leerproces (72%) en bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerlingen (67%). Alle uitspraken waarover geen overeenstemming was, werden opnieuw besproken, wat leidde tot herschikking van een aantal uitspraken of herformulering van een aantal onderwijspraktijken tot volledige consensus was bereikt. De definitieve indeling in onderwijsfacetten en bijbehorende onderwijspraktijken is te zien in de bijlage. In de resultatensectie wordt deze bijlage nader toegelicht.

3 Resultaten

In de bijlage op pagina 235 zijn de vijf onderscheiden onderwijsfacetten en daaronder geclusterde onderwijspraktijken weergegeven.

Geclusterd naar onderwijsdimensies werden vanuit de meeste voorbeelden ($f=94$), eveneens door het grootste aantal docenten ($n=23$) gegeven voor de interpersoonlijke onderwijsdimensie. Alle docenten deden uitspraken die te maken hadden met het bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerlingen ($f=55$) en tien docenten deden uitspraken rondom het voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag ($f=39$). Over de pedagogische onderwijsdimensie deden 18 docenten in totaal 56 uitspraken. Tien docenten deden daarbij uitspraken rondom het bevorderen van sociale cohesie ($f=28$) en acht rondom het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen ($f=28$). Tenslotte konden onder de didactische onderwijsdimensie, hier gespecificeerd als het ondersteunen van het leerproces, 35 voorbeelden geclusterd worden die door elf

docenten werden gegeven. De onderwijsfacetten zijn in de bijlage in bovengenoemde volgorde weergegeven waarbij per onderwijsfacet de onderwijspraktijken van meest naar minst genoemde uitspraken zijn gerangschikt. In onderstaande paragrafen worden de onderwijspraktijken per onderwijsfacet besproken waarover ten minste vier docenten uitspraken deden. In de bijlage zijn ook de onderwijspraktijken en daarbij behorende voorbeelduitspraken opgenomen waarover minder dan vier docenten uitspraken deden.

3.1 Bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerlingen

Over het bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerlingen deden alle docenten uitspraken ($f=55$) waarbij ze benadrukten dat dit aspect het allerbelangrijkste is bij het omgaan met cultuurdverse klassen. Een docent verwoordde dit als volgt:

De relatie met leerlingen is natuurlijk altijd belangrijk maar voor onze school is dit superbelangrijk. Leerlingen zijn daar heel gevoelig voor. Met de houding 'Hoor eens, ik kom hier om mijn vak over te dragen' kom je hier echt niet ver. Dan lukt het je bijna niet om goed te functioneren hier.

Om een goede interpersoonlijke relatie met de leerlingen te bewerkstelligen, deden docenten uitspraken die geclusterd zijn tot zes onderwijspraktijken: (1) leerlingen individuele positieve aandacht geven en het gevoel dat ze gezien worden, (2) bewust zijn van en anticiperen op interculturele verschillen en gevoeligheden, (3) aandacht hebben voor de thuissituatie van leerlingen, (4) interesse tonen in de culturele achtergrond van de leerlingen, (5) vertrouwen opbouwen en plezier hebben met de leerlingen, (6) authentiek zijn en de mens achter de docent laten zien. De uitspraken werden door docenten van verschillende vakgebieden gedaan waarbij veruit de meeste uitspraken ($f=22$) gecategoriseerd konden worden onder de eerste onderwijspraktijk.

1 Leerlingen individuele positieve aandacht geven en het gevoel dat ze gezien worden
Het zien van leerlingen als individu binnen

de groep werd door tien docenten als een vanzelfsprekende voorwaarde gezien voor onderwijs aan cultuurdverse klassen. Alle uitspraken die zij deden reflecteerden het belang van het geven van 'oprechte aandacht' en dus niet alleen omdat dit toevallig bij een cursus is geleerd. Het geven van oprechte, positieve aandacht kan volgens de docenten plaatsvinden voordat de les begint, bijvoorbeeld door bij de deur te gaan staan en alle leerlingen persoonlijk te begroeten. Op dat moment kunnen ook informele gesprekjes aangeknoopt worden, bijvoorbeeld over wat leerlingen in het weekend gedaan hebben, hoe hun wedstrijd geweest is, hoe het met hun bijbaantje gaat of over hoe het in het algemeen met hen gaat. Docenten zeiden dat zulke gesprekjes ook op de gang of tijdens het surveilleren plaats kunnen vinden. Een ander voorbeeld is het snel proberen te leren van namen van leerlingen, ook al zijn deze soms lastig te onthouden en uit te spreken. Verder zeiden de docenten dat ze leerlingen waar mogelijk expliciete en specifieke positieve feedback geven.

2 Bewust zijn van en anticiperen op interculturele verschillen en gevoeligheden

Wederzijds begrip is, volgens de zeven docenten die uitspraken deden over deze tweede onderwijspraktijk, niet vanzelfsprekend in cultuurdverse klassen vanwege interetnische, sociale en religieuze verschillen tussen de docent en de leerlingen. Docenten noemden dat zij voortdurend overwegen hoe hun gedrag of communicatie op de leerlingen over kan komen en vervolgens in-actie beslissingen nemen over hoe te reageren. Zij zoeken bij deze beslissingen naar compromissen om zowel hun eigen waarden als de waarden van de leerlingen tot hun recht te laten komen. Een docent zei bijvoorbeeld dat hij het belangrijk vindt om alle leerlingen te feliciteren met hun verjaardag omdat hij leerlingen wil laten merken dat hij ze ziet. Leerlingen met een Jehova's getuigen achtergrond feliciteert hij echter niet omdat zij uit geloofsoverwegingen geen verjaardagen vieren. Wel steekt hij dan zijn duim op als hij de leerling ziet of vraagt hij: "Hoe lang is het nou geleden dat je geboren bent?".

3 Aandacht hebben voor de thuissituatie van leerlingen

Een derde onderwijspraktijk die binnen dit onderwijsfacet onderscheiden kon worden, gaat over het besteden van aandacht aan de thuissituatie van leerlingen. Vijf docenten deden hier een of twee uitspraken over. Er werd genoemd dat leerlingen uit hun klassen thuis vaak veel verantwoordelijkheid moeten dragen. Ouders beheersen de Nederlandse taal soms niet en zetten hun kinderen in om te vertalen, bijvoorbeeld als een familielid naar de huisarts moet of bij het regelen van financiële zaken. Wat ook meerdere keren werd genoemd, is dat leerlingen naast school vaak grote banen hebben van soms wel 20 uur per week. Vooral in de rol van mentor is het volgens deze docenten belangrijk om de thuissituatie en daarin mogelijke belemmerende factoren te weten, zodat zij hierop kunnen anticiperen. Zij zeiden bijvoorbeeld dat zij bij slechtere schoolresultaten van de leerling of bij frequente absentie een gesprek aangaan met de leerling om te achterhalen wat er aan de hand is. Daarbij zeiden ze dat het van belang is om door de sociaalwenselijke antwoorden heen te prikken. Een docent gaf aan dat hij er soms voor kiest om wettelijke normen en schoolafspraken te overtreden als het in het belang van de leerling en zijn leerproces is. Zo mogen leerlingen die doorgaans goede resultaten voor zijn vak hebben wel eens spijbelen om problemen thuis op te lossen. Het gaat er volgens hem om dat je begrip toont op momenten dat leerlingen het wat moeilijker hebben. Hierbij richt hij zich niet op het veranderen van de thuissituatie maar op het helpen van leerlingen om met de soms conflicterende eisen tussen school- en thuisomgeving om te leren gaan. Met het besteden van aandacht aan de thuissituatie van leerlingen dragen leraren indirect ook bij aan leerlingen het gevoel geven dat zij gezien worden.

4 Interesse tonen in de culturele achtergrond van de leerlingen

Deze vierde onderwijspraktijk is een specificatie van de eerste onderwijspraktijk. De uitspraken die vijf docenten hierover deden, gingen over het tonen van interesse in de cul-

turele tradities, feesten, muziek en eetgewoonten. Daarnaast deden zij uitspraken die lieten zien dat zij scherp waarnemen. Zo zeiden zij bijvoorbeeld alert te zijn op dingen die ze niet (her)kennen vanuit hun eigen culturele achtergrond. Hierover gaan zij dan vanuit oprechte nieuwsgierigheid met hun leerlingen in gesprek.

5 Vertrouwen opbouwen en plezier hebben met de leerlingen

De uitspraken die onder deze onderwijspraktijk geclusterd werden, gingen over het gebruik van humor in de les, stoeien met de jongens op de gang en het sluiten van bondjes met de klas door bijvoorbeeld iets eerder te stoppen met de les. Hierbij is het volgens docenten van belang om te doen wat bij je past, om authentiek te zijn, wat aansluit bij de zesde onderwijspraktijk.

3.2 Voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag

Aanpalend aan de nadruk die docenten legden op een goede relatie met leerlingen deden tien docenten van verschillende vakgebieden uitspraken ($f=39$) in het kader van voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag. Daaronder konden zes onderwijspraktijken onderscheiden worden: (1) alert zijn op en voorkomen van gezichtsverlies, (2) aanreiken en consequent handhaven van duidelijke procedures en afspraken, (3) alert zijn op onoprechtheid en hierop anticiperen, (4) niet laten verleiden tot onderhandelen of discussie rondom sancties tijdens de les, (5) anticiperen op beschuldigingen van discriminatie, en (6) na gedragscorrecties relatie herstellen.

1 Alert zijn op en voorkomen van gezichtsverlies

Zeven docenten deden uitspraken die te maken hadden met het alert zijn op en voorkomen van gezichtsverlies bij leerlingen. Zij benadrukten dat niemand het leuk vindt om voor een groep aangesproken te worden op gedrag maar dat dit bij cultuurdiverse klassen extra gevoelig ligt. Dit kenmerk brachten docenten in verband met een sterk eergevoel wat volgens hen met name geldt voor leerlin-

gen die buiten school veel 'op straat' leven, maar ook bij Marokkaanse leerlingen. Docenten typeerden dit sterke eergevoel als een van de kenmerken van straatcultuurgedrag naast andere kenmerken zoals het laatste woord willen hebben, ontkennen van feiten, niemand kunnen vertrouwen, een kort lontje hebben. Als gezichtsverlies ervaren wordt, kan dit volgens deze docenten leiden tot een machtsstrijd tussen de leerling en de docent. Om dit te voorkomen en de flow van de les te bewaken, zeiden zij dat ze ongepast gedrag van leerlingen voor de klas klein maar resoluut corrigeren en waar nodig in een 1-op-1-gesprek met de leerling na de les het incident bespreken. Verder noemden zij dat ze voorzichtig zijn met het maken van grapjes in de klas en dat zij nooit cynische opmerkingen maken.

2 Aanreiken en consequent handhaven van duidelijke procedures en afspraken

Vier docenten gaven aan dat het in het kader van het managen van gedrag in cultuurdiverse klassen belangrijk is om duidelijke procedures en afspraken te hebben en deze consequent te handhaven. Frequent herhalen van afspraken is daarbij volgens hen nodig, bijvoorbeeld door aan het begin van elke les te zeggen dat jassen aan de kapstok moeten en door aan te geven waar de mobiele telefoons opgeborgen moeten worden. Vervolgens moet volgens deze docenten consequent gehandeld worden, waarmee bedoeld werd dat elke maatregel ook voor leerlingen geldt die verder nooit de regels overtreden. Een van de docenten zei dat duidelijkheid aansluit bij hoe de leerlingen thuis aangesproken worden. Daar heerst volgens haar een verticale, hiërarchische overlegstructuur wat anders is dan de vaak horizontalistische overlegstructuur die op school gehanteerd wordt.

3 Alert zijn op onoprechtheid en hierop anticiperen

Drie docenten deden uitspraken die onder deze onderwijspraktijk geclusterd konden worden. Opvallend is dat alle drie deze docenten lesgeven aan school 1 en dat twee van deze docenten naast het lesgeven ook een leidinggevende functie hadden. De uitspraken die zij deden, gingen voornamelijk over het

ontkennen van feiten door leerlingen. Dit brachten zij, net als de uitspraken onder (1) gezichtsverlies voorkomen, in verband met straatcultuurgedrag. Als dit zich voordoet, laten zij merken dat ze de betreffende leerling doorhebben en confronteren ze deze waar mogelijk met feiten. Soms verzinnen leerlingen volgens deze docenten smoesjes gerelateerd aan hun religieuze achtergrond om dingen niet te hoeven doen. Een docent die dit meemaakte, zei dat als hij twijfelt of een bewering klopt, hij dit navraagt bij een leerling met een vergelijkbare culturele of religieuze achtergrond. Zo leerde hij bijvoorbeeld dat de Koran voorschrijft dat je tijdens Ramadan de dag moet draaien zoals anders, wat impliceert dat geen uitzonderingen gemaakt hoeven te worden voor leerlingen die vasten. Een van de docenten zei dat hij zijn goede band met de leerlingen als troef inzet als hij hen betrapt op onoprechtheid. Hij uit dan duidelijke teleurstelling in de leerling en benoemt dat het jammer is dat hij hem of haar niet meer kan vertrouwen. Op een later moment herstelt hij de relatie met de leerling in een 1-op1-gesprek (zie onderwijspraktijk 6).

4 Niet laten verleiden tot onderhandelen of discussie rondom taken of sancties tijdens de les

Ook de onder deze onderwijspraktijk geclusterde uitspraken werden door de docenten in verband gebracht met straatcultuurgedrag. Zij benoemden dat leerlingen met straatcultuurgedrag vaak het laatste woord willen hebben. Volgens de vier docenten die hier iets over zeiden, is het belangrijk om goed te weten wat je wilt en de ingezette lijn aan te houden. Wat hier volgens hen bij helpt, is dat docenten op een zakelijke manier refereren naar normafspraken op school- en/of klasniveau en eventuele verwijten niet persoonlijk opvatten. Docenten voegden hier nog aan toe dat zij waar nodig in een individueel gesprek met de leerling ingaan op wat de leerling wilde inbrengen. Deze 1-op1-gesprekken werden ook genoemd bij de onderwijspraktijken (1) en (3) die ook in verband werden gebracht met straatcultuurgedrag. Een van de docenten noemde dat hij discussies voorkomt door onderhandelingspogingen van leerlingen de kop in te drukken via humor.

3.3 Bevorderen van sociale cohesie

Tien docenten die lesgeven in verschillende vakken, deden in totaal 28 uitspraken over dit meer pedagogische onderwijsfacet van het onderwijs dat gaat over wat zij doen om leerlingen goed met elkaar om te laten gaan of om hen voor te bereiden op de maatschappij. Hierbij werden drie onderwijspraktijken onderscheiden: (1) stimuleren van belangstelling en tolerantie voor elkaar, (2) alert zijn op en duidelijk afkeuren van discriminatie, en (3) de klas als culturele eenheid benadrukken. Veruit de meeste uitspraken ($f=15$) konden geclusterd worden tot de eerste onderwijspraktijk.

1 Stimuleren van belangstelling en tolerantie voor elkaar

Acht docenten deden uitspraken die te maken hadden met hoe zij leerlingen stimuleren om elkaar en elkaars gebruiken beter te leren kennen en elkaars verschillen te leren accepteren. Zij zeiden bijvoorbeeld dat zij leerlingen met elkaar in gesprek laten gaan over hun culturele tradities en hen ook vaak van plaats laten wisselen. Zo worden volgens docenten vooroordelen vanzelf minder. Een van de docenten zei dat ze er wel rekening mee houdt dat sommige moslimmeisjes niet naast een jongen willen zitten. Andere docenten zeiden daar geen rekening mee te houden, omdat ze later ook met elkaar zullen moeten kunnen samenwerken. Verder gaven docenten voorbeelden die te maken hadden met het bevorderen van empathie door leerlingen zich te laten verplaatsen in hypothetische situaties (Stel dat jij...). Ook zeiden zij het thema 'tolerantie' soms expliciet te bespreken, bijvoorbeeld door bij literatuurlessen te zoeken naar teksten die daarover gaan.

2 Alert zijn op en duidelijk afkeuren van discriminatie

Deze tweede onderwijspraktijk hangt nauw samen met de vorige. Zes docenten deden hierover uitspraken. Volgens deze docenten maken leerlingen soms bij wijze van grap discriminerende of stereotyperende opmerkingen naar elkaar toe maar het gebeurt ook dat hier onderliggende culturele vetes aan ten grondslag liggen, bijvoorbeeld tussen leerlin-

gen met sterk traditionele en leerlingen met minder traditionele geloofsopvattingen. Docenten gaven voorbeelden van hoe zij hier directief en duidelijk afkeurend op reageren. Zij voegden hieraan toe dat als er sprake is van onderdrukking, zij verwijzen naar de schoolnormen en naar de vrijheid van levens- en geloofsovertuiging als een mensenrecht. Als het probleem aanhoudt, wordt het pestprotocol in werking gezet.

3 De klas als culturele eenheid benadrukken.

Bij de hierboven genoemde praktijken ligt het accent op tolereren van verschillen tussen leerlingen. Vijf docenten benadrukten echter ook de aandacht voor overeenkomsten tussen leerlingen. Deze docenten noemden dat zij leerlingen laten ervaren dat zij met elkaar een klas vormen, van eenzelfde leerjaar, met eenzelfde onderwijsniveau en gezamenlijke afspraken. Een van de genoemde afspraken was dat binnen de klas een taal wordt gesproken die iedereen kan verstaan wat betekent dat Nederlands of de doeltaal van het vak wordt gesproken. Dit is volgens deze docenten ook van belang voor de taalontwikkeling van de leerlingen. Een ander voorbeeld dat werd gegeven, is dat tijdens mentorlessen gericht aandacht besteed kan worden aan groepsvormingsopdrachten.

3.4 Stimuleren van persoonlijke ontwikkeling

Een andere pedagogische facet van het onderwijs waar docenten uit deze studie uitspraken over deden, gaat over het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Hierover deden acht docenten uitspraken ($f=28$). Daar waar het bij het bevorderen van sociale cohesie ging over het bevorderen van gemeenschapszin, gaat het bij dit onderwijsfacet om individuele ontplooiing. Vijf onderwijspraktijken konden onderscheiden worden: (1) stimuleren van kritische meningsvorming, (2) aandacht hebben voor culturele identiteitsontwikkeling, (3) zelfvertrouwen bevorderen, (4) talent zien in leerlingen en dit stimuleren, en (5) beleefdheidsnormen meegeven. Enkel over de onderwijspraktijken (1) en (2) deden vier of meer docenten uitspraken.

1 Kritische meningsvorming stimuleren

Zes docenten deden uitspraken die veelal te maken hadden met leerlingen meerdere perspectieven aanbieden. Zo werd bijvoorbeeld door een geschiedenisdocent genoemd dat hij leerlingen verschillende ervaringen meegeeft zoals het bezoeken van zowel een katholieke kerk als een moskee. Van tevoren doet deze docent onderzoek naar welke moskee hij 'geschikt' acht aangezien dit het verhaal bepaalt dat de leerlingen horen. Een geschikte moskee was volgens hem een moskee zonder radicale ideeën en met een positieve gezindheid ten aanzien van de pluriforme samenleving. Een andere docent gaf als voorbeeld dat op de dag van de internationale liefde (jaarlijks op 27 juni) mensen van het COC¹ uitgenodigd worden om met leerlingen in gesprek te gaan over homoseksualiteit. Ook klasdiscussies rondom controversiële onderwerpen werden genoemd als mogelijkheid om leerlingen bekend te maken met meerdere perspectieven. Deze lokken docenten bijvoorbeeld uit door leerlingen hete hangijzers uit de krant te laten lezen of met hen in gesprek te gaan over gevoelige onderwerpen binnen de leerstof. Hierbij zeiden docenten dat het van belang is om op procesniveau het gesprek te begeleiden en niet op overtuigingsniveau. Het doel is namelijk om leerlingen aan het denken te zetten en niet om leerlingen denkbeelden op te leggen. Begeleiding op procesniveau houdt volgens deze docenten onder andere in dat het interactieproces tussen de leerlingen begeleid wordt. Daarbij gaven ze aan dat elke goed beargumenteerde mening in principe goed is en dat ze zichzelf zo gedeisd mogelijk houden in de discussie. Als onzinargumenten gegeven worden, grijpen ze wel in. Dit doen ze bijvoorbeeld door de onzinargumenten, zoals complottheorieën die aangehaald worden, met feiten te weerleggen. Om dit te kunnen doen, is het volgens docenten belangrijk om goed op de hoogte te zijn van de actualiteit. Een ander voorbeeld waarbij docenten zeiden dat ze ingrijpen, is bij uitspraken die tegen de mensenrechten ingaan, bijvoorbeeld bij respectloze uitingen over homoseksualiteit. Een docent zei hierbij dat leerlingen dit niet hoeven te accepteren maar wel te respecteren. Sommige docenten noem-

den ook dat zij soms perspectieven toevoegen aan de discussie om leerlingen nog meer aan het denken te zetten.

2 Aandacht hebben voor de culturele identiteitsontwikkeling.

Vier docenten deden uitspraken die onder deze onderwijspraktijk geclusterd konden worden. Vier van de zeven uitspraken werden daarbij door de economiedocent gegeven. De docenten benadrukten vooral hun nieuwsgierigheid naar en interesse in de cultuur waarmee leerlingen zich vereenzelvigen en in hoeverre zij zich met Nederland verbonden voelen. Om dit te weten te komen, noemden zij dat zij hierover met leerlingen in gesprek gaan, zowel in persoonlijke gesprekken als tijdens groeps gesprekken. Een voorbeeld van hoe groepsgesprekken over dit onderwerp kunnen ontstaan, werd door de economiedocent gegeven. Toen hij grafieken vergeleek tussen de Nederlandse situatie en de situatie in het land van herkomst van groepen leerlingen, identificeerden leerlingen zich niet met de Nederlandse situatie. Deze docent gaf aan dat je dan wel moet benadrukken dat zij ook bij Nederland horen. Uit meerdere uitspraken die docenten deden, kon opgemaakt worden dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen naast hun etnische achtergrond ook een verbintenis voelen met Nederland. Daarbij zei een docent ook dat hij aandacht besteedt aan het cultureel dilemma van de leerlingen: "Je bent hier Turks en in Turkije ben je Nederlander. Hoe ga je daarmee om?".

3.5 Ondersteunen van het leerproces

Onder dit didactische onderwijsfacet zijn uitspraken geclusterd die te maken hebben met wat docenten zeggen dat ze doen om leerlingen te begeleiden in hun leerproces. Elf docenten van uiteenlopende vakken deden hiervoor in totaal 35 uitspraken. De onderwijspraktijken die onderscheiden konden worden zijn: (1) leerinhoud persoonlijk relevant maken, (2) bewust zijn van en anticiperen op aspecten in de leerinhoud/leeractiviteiten die cultureel (religieus) beladen zijn, (3) Nederlandse taalondersteuning bieden. Voor de eerste onderwijspraktijk werden veruit de meeste voorbeelden gegeven ($f=17$). Noemenswaardig is ook dat de docent Lichame-

lijk Opvoeding voorbeelden gaf die niet direct onder dit onderwijsfacet geclusterd konden worden maar wel voorwaardelijk zijn voor het leerproces binnen zijn vak. Hij noemde een aantal aanpassingen die hij in zijn lessen doet zodat alle islamitische meisjes kunnen participeren. Als zij uit geloofsoverwegingen bijvoorbeeld een lange broek en hoofddoek willen dragen, staat hij toe dat ze een joggingbroek dragen en een sporthoofddoek. Een gewone hoofddoek met spelden is verboden omdat dit gevaarlijk is in de gymles.

Leerinhoud persoonlijk relevant maken

Opvallend is dat de meeste uitspraken ($f=8$) die onder deze onderwijspraktijk geschaard konden worden, door twee geschiedenisdocenten werden gegeven. Veel docenten zeiden dat het belangrijk is om een eigen invulling te geven aan de methodeboeken, omdat deze vanuit een West-Europees perspectief geschreven zijn en vaak niet aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. In de geschiedemethoden bijvoorbeeld wordt weinig aandacht besteed aan het Ottomaanse rijk en bij Kunst Algemeen wordt islamitische kunst weinig besproken. Ook bij economie wordt uitgegaan van een westers perspectief op bankieren en wordt islamitisch bankieren niet ter sprake gebracht. Docenten gaven aan dat het niet de bedoeling is dat leerlingen de inhoudelijke agenda bepalen maar dat het wel belangrijk kan zijn om eerst te zoeken naar, en aan te sluiten bij hun leefwereld om hen vervolgens via een 'judobeweging' mee te nemen naar de inhoud die zij moeten leren. Aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen kan bijvoorbeeld gedaan worden door in te gaan op hun vragen over hoe ze de leerstof vanuit hun culturele referentiekader kunnen interpreteren. Docenten zeiden dat als ze het antwoord op een vraag niet meteen weten, ze dit thuis opzoeken en er de volgende les op terugkomen. Zij gaven aan dat ze vaak al weten waar de vragen zullen liggen waardoor ze dit mee kunnen nemen in hun voorbereiding.

Bewust zijn van en anticiperen op aspecten in de leerinhoud/leeractiviteiten die cultureel (religieus) beladen zijn.

Zes docenten deden over deze onderwijs-

praktijk uitspraken. Een docent gaf aan dat hij zich tijdens de voorbereiding van zijn lessen, maar ook tijdens de les zelf, vaak afvraagt: "Wat betekent dit, gezien vanuit de culturele achtergrond van mijn leerlingen?". Soms kiezen docenten ervoor om een onderwerp te omzeilen, bijvoorbeeld als er leerlingen met oorlogstrauma's in de klas zitten. Soms ook kiezen ze ervoor om dieper in te gaan op de gevoelens die een onderwerp bij de leerlingen oproept. Er werden ook voorbeelden gegeven waarbij bewust geen rekening gehouden werd met culturele gevoeligheden bijvoorbeeld omdat het onderwerp tot de examenstof behoort of omdat docenten zich niet wilden laten censureren in leerstofactiviteiten die goed aansluiten bij de te behandelen leerstof. Docenten zeiden ook wel eens overvallen te worden door culturele kwesties. Zo gebruikte een economiedocent snoepjes bij een experiment rondom marktwerking. Hij begreep niet waarom de leerlingen de snoepjes niet namen waardoor het experiment mislukte. Toen hij ernaar vroeg, begreep hij dat de leerlingen met een islamitische achtergrond geen snoepjes hadden gepakt omdat er varkensgelatine in zat.

Nederlandse taalondersteuning bieden

Een derde onderwijspraktijk die onderscheiden werd voor het ondersteunen van het leerproces, is het bieden van Nederlandse taalondersteuning. Vijf docenten deden hierover uitspraken waarbij, op één docent na, alle docenten taaldocent waren: twee docenten Duits en twee docenten Nederlands. Docenten zeiden dat veel van hun leerlingen thuis een andere taal spreken waardoor ze moeilijkere woorden of uitdrukkingen, zoals 'gering' of 'inventarisatie' niet begrijpen. Volgens hen geven leerlingen dit niet expliciet aan maar kun je aan hun blik aflezen dat ze je niet meer volgen. Zij zeiden dat ze hun taalgebruik niet aanpassen aan het niveau van de leerlingen maar moeilijke woorden uitleggen zodat wordt voorkomen dat het taalniveau van de leerlingen achterblijft. Verder noemden zij nog dat ze voorzichtig zijn met het gebruik van beeldspraak. Dit kan namelijk verkeerd geïnterpreteerd wor-

den. 'Zet jezelf eens een spiegel voor' kan bijvoorbeeld opgevat worden als 'je bent lelijk'.

4 Discussie en conclusie

4.1 Discussie

Het doel van deze studie was om onderwijspraktijken te karakteriseren die beargumenteerd worden genoemd door docenten van cultuurdiverse klassen van het voortgezet onderwijs binnen een Nederlandse context. De geïnterviewde docenten deden uitspraken die verdeeld konden worden over de in de introductie besproken onderwijsdimensies: de didactische, interpersoonlijke en pedagogische onderwijsdimensie. Opvallend is dat veruit het grootste aantal uitspraken geclusterd kon worden onder de interpersoonlijke onderwijsdimensie, gevolgd door uitspraken betreffende de pedagogische onderwijsdimensie en tot slot de didactische onderwijsdimensie. Dit betekent onzes inziens dat de toevoeging van de interpersoonlijke en pedagogische dimensie aan het begrip cultuurreponsief onderwijs een aanvulling is op de voornamelijk didactische invulling zoals door Gay (2010a) gedefinieerd. Binnen deze drie onderwijsdimensies werd een meer verfijnde indeling in de uitspraken onderscheiden die heeft geleid tot vijf onderwijsfacetten en daarbij behorende onderwijspraktijken. Deze onderwijsfacetten zijn: (1) bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerlingen, (2) voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag, (3) bevorderen van sociale cohesie, (4) stimuleren van persoonlijke ontwikkeling, (5) ondersteunen van het leerproces.

Interpersoonlijke onderwijsdimensie

De uitspraken van docenten in deze studie binnen deze onderwijsdimensie konden tot twee onderwijsfacetten geclusterd worden: bevorderen van de interpersoonlijke relatie met de leerlingen en voorkomen van en omgaan met ordeverstoring gedrag. Deze tweedeling is ook terug te zien in de door Wubbels et al. (2006) beschreven klassenmanagementcompetenties voor multiculturele klassen en het door Weinstein et al. (2004)

geïntroduceerde concept van cultuurreponsief klassenmanagement. Net als bij de beschreven competenties (Wubbels et al., 2006) en kenmerken voor cultuurreponsief klassenmanagement (Brown, 2004), lijken de onderwijspraktijken weinig specifiek te zijn voor de cultuurdiverse klas. Daarnaast worden enkele onderwijspraktijken onderscheiden die wel meer specifiek zijn voor cultuurreponsief onderwijs. Hiervan zijn enkele terug te vinden in eerder onderzoek (Wubbels et al., 2006), maar worden ook twee aanvullende onderwijspraktijken onderscheiden die niet gerelateerd konden worden aan de voorgaande studies, namelijk alert zijn op onoprechtheid en hierop anticiperen en anticiperen op beschuldigingen van discriminatie.

Pedagogische onderwijsdimensie

Voor de pedagogische onderwijsdimensie konden ook twee onderwijsfacetten onderscheiden worden, namelijk bevorderen van sociale cohesie en stimuleren van persoonlijke ontwikkeling. De onderwijspraktijken waar docenten voor deze onderwijsfacetten uitspraken over deden, toonden overeenkomsten met wat Banks (2001) multiculturele burgerschapsvorming noemt. De onderwijspraktijken onder bevorderen van sociale cohesie sluiten daarbij aan bij het aandacht hebben voor diversiteit en effectief leren participeren binnen een gedeelde cultuur, terwijl de onderwijspraktijken onder stimuleren van persoonlijke ontwikkeling gericht zijn op zelfontplooiing binnen deze gedeelde cultuur en het bevorderen van een eigen culturele identiteit.

Voor wat betreft de onderwijspraktijken genoemd onder bevorderen van sociale cohesie lijken de resultaten van deze studie erop te wijzen dat docenten van cultuurdiverse klassen dagelijks te maken hebben met het burgerschapsdoel om leerlingen effectief te leren participeren in een pluriforme gemeenschap. Binnen de diversiteit aan waarden, opvattingen, tradities en gewoonten wordt ook gezocht naar een gemeenschappelijke deler waar iedereen zich prettig bij voelt. De cultuurdiverse klas vormt een micro-pluriforme samenleving waardoor dit burgerschapsdoel verder gaat dan alleen maar 'voorbereiden op'. Voor het creëren van een veilig en posi-

tief klisklimaat is het namelijk van belang dat dit burgerschapsdoel direct in de praktijk wordt gebracht. Docenten noemden hiervoor onderwijspraktijken die te maken hebben met het stimuleren van belangstelling en tolerantie voor elkaar, het alert zijn op en afkeuren van discriminatie en het benadrukken van de klas als culturele eenheid.

Onder stimuleren van persoonlijke ontwikkeling toonde de onderwijspraktijk 'stimuleren van kritische meningsvorming', overeenkomsten met wat Ladson-Billings (2006) het ontwikkelen van sociaal-kritisch bewustzijn noemt. Echter, bij de docenten uit deze studie leek de focus niet zozeer te liggen op leerlingen bewust maken van systemen die ongelijkheid in de hand werken maar meer op het bieden van en beargumenteren van meerdere perspectieven, zodat leerlingen hierin zelf hun mening leren vormen. Verder werd een onderwijspraktijk onderscheiden die direct aansluit bij wat Banks (2001) noemt 'het bevorderen van culturele identiteitsontwikkeling'. Tot slot werden nog drie onderwijspraktijken onderscheiden die gericht zijn op individuele ontplooiing binnen de onder bevorderen van sociale cohesie geschetste gedeelde cultuur waarnaar gestreefd wordt. Het betreft de praktijken (3) zelfvertrouwen bevorderen, (4) talent zien in leerlingen en dit stimuleren, en (5) beleefheidsnormen meegeven.

Didactische onderwijsdimensie

Ook vanuit het didactisch perspectief zijn kenmerken van cultuurreponsief onderwijs (Banks, 1993; Ladson-Billings, 2006; Gay, 2010b) terug te zien in de uitspraken die docenten deden. Het kenmerk van inhoudsintegratie werd door docenten in deze studie voornamelijk genoemd bij toepassingen in de activerende fase van hun onderwijs. Docenten deden uitspraken waarbij ze zoeken naar voorbeelden die aansluiten bij de cultureel-religieuze achtergrond van groepen leerlingen opdat deze de leerstof als persoonlijk relevant ervaren en hun interesse wordt aangewakkerd voor de rest van de les. Op deze manier laten docenten leerlingen meebewegen naar de 'verplichte' leerstof die vaak minder bij hun beleavingswereld aansluit

omdat deze westers georiënteerd is. Vooral de geschiedenisdocenten deden hier relatief veel uitspraken over. Doordat docenten het westerse perspectief vergelijken met de culturele of religieuze achtergrond van groepen leerlingen, krijgen leerlingen meteen ook meerdere perspectieven mee op de leerstof.

In het kader van het bevorderen van het leerproces, werden ook voorbeelden van gelijke-kansen didactiek (Banks, 1993, Gay, 2010b) gegeven, met name rondom het bieden van Nederlandse taalondersteuning zodat alle leerlingen de leerstof kunnen begrijpen. Verder benoemden docenten dat zij zich in hun leerstofaanbod, net als bij het interpersoonlijke perspectief, voortdurend bewust zijn van culturele gevoeligheden. Soms overwegen ze hierdoor om bepaalde leeractiviteiten niet te doen, bijvoorbeeld omdat deze traumatisch zouden kunnen zijn voor leerlingen met een oorlogsverleden of omdat deze een discussie zouden kunnen aanwakken waar op dat moment geen tijd voor is. Op andere momenten kiezen docenten ervoor om culturele gevoeligheden niet uit de weg te gaan, bijvoorbeeld omdat de leerstof tot de examenstof behoort of omdat ze zich niet willen laten censureren in leeractiviteiten die zij passend vinden voor het behandelen van een bepaald leerstofonderdeel.

4.2 Kanttekeningen

Hoewel de in deze studie beschreven onderwijspraktijken aansluiten bij de literatuur rondom cultuurreponsief onderwijs (Banks, 1993, Banks, 2001; Brown, 2004; Gay, 2010b, Ladson-Billings, 2006; Wubbels et al., 2006), pretenderen we hiermee niet dat we hét cultuurreponsieve onderwijs in het Nederlandse voortgezet onderwijs in kaart hebben gebracht of dat de docenten in deze studie cultuurreponsief waren. Daarvoor was dit onderzoek te kleinschalig. Bovendien had school 1 een aanzienlijk groter aantal deelnemers dan de andere scholen en kwamen bepaalde uitspraken uitsluitend voor bij docenten van school 1. Hierdoor zijn de resultaten mogelijk gekleurd door de diversiteitscontext en schoolcultuur van deze school. Ook hebben we geen expliciet onderscheid gemaakt in vakgebieden van docenten waar-

door het onduidelijk is of docenten van verschillende vakken mogelijk andere accenten leggen in hun onderwijs.

4.3 Vervolgonderzoek en praktische implicaties

Voor vervolgonderzoek naar cultuurresponsiviteit lijkt het, gezien de verschillende overwegingen die docenten bij een aantal onderwijspraktijken hebben, van belang dat niet enkel gedrag beschreven wordt via bijvoorbeeld observaties maar dat ook de intenties achter het gedrag worden onderzocht. Een manier om dit te bewerkstelligen zou bijvoorbeeld kunnen zijn om gedrag te filmen en vervolgens stimulated recall interviews af te nemen bij docenten. Op deze manier kunnen gedrag en overwegingen goed aan elkaar worden gekoppeld. Aanvullend zou het ook interessant zijn om informatie bij leerlingen te verzamelen en dan met name over hoe inclusief zij het onderwijs van hun docent ervaren. Dat gaat dan verder dan alleen cultuurresponsief onderwijs, maar door koppeling van de leerlingervaringen aan de daadwerkelijk onderwijspraktijk en de overwegingen daarbij van de docent kan het cultuurresponsief onderwijs meer onderbouwd worden.

De inzichten uit deze studie kunnen tevens een bijdrage leveren aan de vormgeving van het onderwerp diversiteit in de lerarenopleiding en de begeleiding van docenten-opleiding of startende docenten. Aan de hand van cases die in deze studie genoemd worden, zouden docenten bijvoorbeeld met elkaar in gesprek kunnen gaan over hoe zij zouden reageren en waarom. De onderwijsfacetten en meer specifieke onderwijspraktijken kunnen hierbij een kader voor hun overwegingen bieden. Daarnaast kunnen de cases ook het gesprek over onderliggende opvattingen over diversiteit, integratie en cultuurresponsief onderwijs stimuleren. Om docenten (-opleiding) naast meer inzicht in hun eigen denkbeelden, ook inzicht te geven in de onderwijsbehoeften van leerlingen, zouden zij ook gestimuleerd kunnen worden om vervolgens met leerlingen van cultuurdiverse scholen in gesprek te gaan.

4.4 Conclusies

Ondanks de beperkingen van dit onderzoek, hebben we inzicht gekregen op verschillende onderwijsfacetten waar docenten rekening mee houden bij hun onderwijs aan cultuurdiverse klassen en hoe zij daar invulling aan kunnen geven. Een belangrijker inzicht is dat uitsluitend het gedrag van docenten weinig lijkt te zeggen over cultuurresponsiviteit van een onderwijspraktijk van docenten. Soms leken uitspraken die docenten deden namelijk in eerste instantie niet te verwijzen naar cultuurresponsief onderwijs maar in combinatie met de intentie of overwegingen van de docent bij het voorbeeld, kregen deze uitspraken een andere inkleuring. Een voorbeeld hiervan is de uitspraak van de economiedocent bij de onderwijspraktijk zelfvertrouwen bevorderen (zie bijlage p. 241). Deze uitspraak zou als 'colorblind' bestempeld kunnen worden omdat de maatschappelijke ongelijkheid tussen verschillende etnisch-culturele groepen ontkend lijkt te worden. De docent gaf bij deze uitspraak echter aan dat hij de leerling zelfvertrouwen en moed wilde inspreken om haar doelen na te streven. In navolging van Ladson-Billings' (2006) beschreven onderwijsdoel om leerlingen cultureel competent te maken, zou deze intentie juist wel cultuurresponsief zijn. De essentie lijkt bij alle onderwijsdimensies wel te gaan over wat in de algemene definitie van Gay (2010a, p.31) over cultuurresponsiviteit geformuleerd wordt, namelijk het in overweging nemen van verschillen in culturele kennis, ervaringen en referentiekaders van de leerlingen. Hoe docenten hier invulling aan geven, lijkt echter onder andere afhankelijk te zijn van hun onderwijsdoelen op lange en korte termijn en hun achterliggende opvattingen over diversiteit en integratie.

Noot

¹ Het COC Nederland komt op voor de belangen van lesbiennes, homoseksuelen, biseksuelen, trans- en interseksuele personen.

Literatuur

- Banks, J. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52, 5-16.
- Bosker, R. J. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education*, 39, 266-289.
- Carter, P. L., & Darling-Hammond, L. (2016). Teaching diverse learners. In D. H. Gitomer, & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed.) (pp. 593-637). Washington: American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed). Thousand Oaks, CA : Sage
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural Teacher Education for the 21st Century. *Teacher Educator*, 36, 1-16.
- Gay, G. (2010a). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010b). Classroom practices for teaching diversity: an example from Washington State (United States). In OECD (Ed.), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (pp. 257-279). OECD Publishing.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43, 48-70.
- Hollins, E., & Guzman, M. T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith, & K. M. Zeichner (Eds), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 477-548). Mahaw: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Huijnk, W. (2018). *De religieuze beleving van moslims in Nederland: diversiteit en verandering in beeld*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Practicing Culturally Relevant pedagogy. In J. G. Landsman, & C. Lewis (Eds.), *White teachers, diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity* (pp.33-46). Sterling, Virginia: Stylus Publishers.
- Leeman, Y. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentdilemma's. *Pedagogische Studiën*, 80, 468-484.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural Education*, 21, 429-442.
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veu-gelers, W. (2017). Guiding classroom discussions for democratic citizenship. *Educational Studies*, 44, 377-407
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.
- Wubbels, T., den Brok, P., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and teaching*, 12, 407-433.

Auteurs

Brigitte Theeuwes is promovenda, lerarenopleider en docent pedagogiek aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden. **Nadira Saab** is universitair hoofddocent aan het ICLON, Universiteit Leiden, **Eddie Denessen** is bijzonder hoogleraar sociaal-culturele achtergronden aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Leiden, **Wilfried Admiraal** is hoogleraar onderwijswetenschappen aan het ICLON, Universiteit Leiden.

Correspondentieadres: B. Theeuwes, ICLON,
Universiteit Leiden, Kolffpad 1, 2333 BN Leiden,
Postbus 905, 2300 AX Leiden. E-mail:
b.c.theeuwes@iclon.leidenuniv.nl

Abstract

Teachers and their culturally diverse classrooms in Dutch secondary education

This paper examines how teachers with experience in teaching culturally diverse classes in Dutch secondary schools characterize their teaching practices. Based on analyses of inductive interviews with 13 teachers at three different culturally diverse schools, teaching practices have been clustered into five facets of teaching: (1) fostering the interpersonal relationship with students, (2) preventing and coping with disturbing behavior, (3) fostering social cohesion, (4) stimulating personal development and (5) supporting the learning process. Each facet of teaching was illustrated with general practices and specific examples. Teachers emphasized the interpersonal relation with students. In addition, the results indicate that teachers made different choices in how to take into account cultural differences in their teaching practices. It seems that educational goals and beliefs about diversity and integration affected their choices. The results of this study can be helpful for teacher educators to prepare their students for teaching culturally diverse classes.

Keywords: teacher education, culturally responsive teaching, secondary education, interviews

Bijlage
Onderwijsfacetten, beargumenteerde onderwijspraktijken en voorbeelduitspraken van docenten

Onderwijs-facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
Bevorderen van de inter-persoonlijke relatie met de leerlingen	1. Leerlingen individuele positieve aandacht geven, het gevoel dat ze gezien worden $n = 10$ (Duits, geschiedenis, LO, Kunst, Frans, aardrijkskunde, muziek, Nederlands) $f = 55$	<i>Ik wil leerlingen het gevoel geven dat ze gezien worden, benoemen wat ik zie, bijvoorbeeld door hen gewoon even aan te spreken dat ze iets leuks aanhebben of iets goed gedaan hebben of als je iets over hen hebt gehoord'. Daar kom ik dan even op terug. Ik heb bijvoorbeeld een meisje dat altijd vrolijk is. Dan benoem ik dat ik altijd vrolijk van haar word omdat ze altijd vrolijk is en dat zo leuk is. Zo probeer ik toch met iedereen contact te maken en de leerlingen niet alleen als groep te behandelen. Ik benoem expliciet wat leerlingen goed doen. Een meisje gaf bijvoorbeeld leuke antwoorden. Op dat moment denk ik: 'Ik moet later nog even op haar afstappen om te zeggen dat ik het echt heel erg goed vind', want je zegt altijd wel 'goed' bij een antwoord of zo maar dat ik het echt heel goed vond en boven de rest vond uitsteken, dat wil ik dan toch nog even benoemen. Als je door de gangen loopt, denk ik dat het ook belangrijk is om kinderen te groeten of bijvoorbeeld te zeggen: 'Oh, ben je al zo vroeg op school?' Toch het 'gezien worden'. Het voordeel is dat we een kleine school zijn. (Frans)</i>
	2. Bewust zijn van en anticiperen op interculturele verschillen en gevoeligheden $n = 7$ (Engels, geschiedenis, LO, Kunst, Nederlands, Duits) $f = 11$	<i>Leerlingen herkennen minder mijn achtergrond in zichzelf. Je moet er rekening mee houden dat een groot deel van de klas bepaalde dingen niet begrijpt of anders naar dingen kijkt. Soms moet je dus dingen expliciteren of een andere insteek nemen. Dat geldt ook voor grapjes. Voor sommige leerlingen zijn het geen grapjes omdat ze deze niet begrijpen. Dat geldt ook voor Nederlandse spreekwoorden en uitdrukkingen. Je moet vaker nadenken: 'Wat zou dat voor die groep leerlingen kunnen betekenen? Zou dat een bepaalde reactie kunnen oproepen en waarom?'. (Kunst Algemeen/ CKV)</i>
	3. Aandacht hebben voor de thuissituatie van leerlingen. $n = 5$ (geschiedenis, Frans, aardrijkskunde, economie, Nederlands) $f = 7$	<i>Als je een individueel gesprek met de leerlingen hebt over bijvoorbeeld absentie, krijg je allerlei politiek correcte antwoorden zoals: 'Ik weet het meneer, volgende keer...'. Ik zeg dan: 'Dat gesprek hoeven we niet te voeren want dat meen je niet. We moeten het echte gesprek voeren. Wat is er aan de hand? Ik heb geen zin in een gesprek waarbij je zegt 'ja, ja' en het de volgende keer weer doet. Je moet gewoon aangeven wat er aan de hand is'. (Economie)</i>
	4. Interesse tonen in de culturele achtergrond van de leerlingen $n = 5$ (Duits, LO, geschiedenis, economie) $f = 6$	<i>Ik ben heel geïnteresseerd in de culturele achtergronden van de leerlingen maar in de waan van de dag lukt het me niet altijd om me in de verschillende culturen te verdiepen. Ik probeer het gesprek aan te gaan met de leerlingen, bijvoorbeeld met Sinterklaas. Dan vraag ik: 'Wat doen jullie dan? Hebben jullie bepaalde tradities?' We hebben een kerstdiner gehad. Daarbij hadden veel leerlingen gerechten gemaakt. Dan heb ik ook gevraagd: 'Wat is dit allemaal? Eten jullie dit met bepaalde feestdagen?' Zo leer je veel. Ik heb ook een jongen in de klas die altijd een ketting in zijn hand heeft. Ik vroeg hem: 'Waarom heb je die ketting in je hand?' Toen zei hij: 'Het is een gebedsketting'. Je mag het eigenlijk geen ketting noemen. Ik ben de naam ook weer vergeten maar tijdens het gebed beweeg je de kraaltjes en als de kraaltjes op zijn, is het gebed klaar. Dat vinden ze heel leuk om over te praten. (Duits)</i>

Onderwijs- facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
	5. Vrouwen opbouwen en plezier hebben met de leerlingen	<i>Ik zeg wel eens met de deur dicht: 'Jongens, we kappen ermee voor vandaag. Het mag eigenlijk niet dus jullie gaan gewoon rustig naar beneden. Als ik er gezeur mee krijg, doen we het nooit meer'. Dat soort dingen doe ik toch wel. Dat vinden ze dan leuk en waarderen ze heel erg.</i> (Economie)
	$n = 4$ LO, economie, Duits, Nederlands) $f = 6$	
	6. Authenticiteit zijn en de mens achter de docent laten zien.	<i>Mijn collega kan veel meer zeggen en fysiek doen met leerlingen dan de meeste collega's kunnen denk ik. Hij gaat gewoon een beetje stoelen met zo'n 'machto-jongen'. En daarna stapt hij weer in de 'afdelingsleidersrol' en dat accepteren ze dan ook. Tervijl ik mezelf niet zie stoelen met die jongens. Het zit niet in mijn karakter en dat zouden ze ook niet pikken want het klopt niet. Dat voelen ze dan. Dus je moet ook gewoon echt jezelf zijn, denk ik en dat uitstralen. (Muziek).</i> <i>Ik vertel ook wel eens wat over mezelf en hoe ik in het leven sta. Ik vind gezond eten bijvoorbeeld belangrijk. Dan vragen leerlingen wat ik eet en dan noem ik bijvoorbeeld bloemkoolrijst. Later kwam een Afghaans meisje me vertellen dat ze bloemkoolrijst had gegeten en het lekker vond. Dat soort dingen. In een klaslokaal hangt een wereldkaart en ik vertelde dat ik in Singapore gewoond heb. 'Waar ligt dat, mevrouw?' 'Nou, daar'. Hup en dan ga ik weer verder met de les. Even iets heel kort, persoonlijk en dan ga ik weer verder. Twee minuten en dan weer verder met de les. (Nederlands)</i>
	$n = 3$ (Frans, muziek, Nederlands) $f = 3$	

Onderwijs-facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
Voorkomen van en omgaan met orderverstoring gedrag	1. Alert zijn op en voorkomen van gezichtsverlies $n = 7$ (Duits, Engels, Frans, geschiedenis, economie, Nederlands) $f = 10$	Ik heb me op de hoogte gesteld van specifieke dingen die met name in de Marokkaanse cultuur belangrijk zijn. Dingen als gezichtsverlies lijden bijvoorbeeld. Ik zal nooit een leerling in de klas cynisch benaderen. Ik maak altijd een inschatting. Het is veel effectiever om leerlingen even bij je te roepen en het er dan onder vier ogen over te hebben. Het speelt ook wel bij andere culturen maar bij de Marokkaanse cultuur speelt dat het sterkste vind ik. Dat is mijn ervaring tenminste. Deze kinderen voelen zich het snelste op hun tenen getrapt op het moment dat je ze bijvoorbeeld aanspreekt op het feit dat ze hun huiswerk niet gemaakt hebben. Ik zeg dan: 'Kom aan het einde van de les maar even bij me.' (Duits).
$n = 10$ $f = 39$	2. Aanreiken en consequent handhaven van duidelijke procedures en afspraken $n = 4$ (Engels, aardrijkskunde, Duits, Nederlands) $f = 10$	Het is belangrijk dat de hele school dezelfde basisafspraken heeft over hoe je met elkaar omgaat en wat de norm is. Bijvoorbeeld de regels t.a.v. toiletgebruik, gebruik van telefoons, gebruik van lockers, die moet je in de brugklas inslijpen en dat moet geconditioneerd worden. Dat moet bij iedere docent ook hetzelfde zijn want anders raken leerlingen de kluts kwijt. Je moet heel strak gaan zitten op structuur en hoe je dat begeleidt. Afdelingen moeten daar heel goed over samenwerken. Je moet naast leerlijnen ook gedragsroutes hebben: 'Hoe breng je leerlingen qua gedrag van 1 naar 4?'. Je wilt eigenlijk rust maximaliseren, zo voorspelbaar mogelijk zijn voor zo'n type leerling (met straatcultuur) zodat hij precies weet waar hij aan toe is, weinig verrassingen, moet altijd weten wat hij van de docent kan verwachten aan reactie, als hij A doet en de ene dag B gebeurt, moet dat de volgende dag niet C zijn. Je systeem moet kloppen, dus ook niet het systeem constant veranderen. (Een-gels)
	3. Alert zijn op onoprechtheid en hierop anticiperen $n = 3$ (LO, geschiedenis, Duits) $f = 8$	Een meisje (dat straatcultuurgedrag vertoont) leverde haar profielwerkstuk in en ik weet dat het vaak niet oprecht is allemaal, niet helemaal eerlijk. Ik heb het werkstuk gecontroleerd op plagiaat: 80 % gekopieerd van het internet. Dus ik zeg tegen haar: 'Je moet ook wel dingen zelf schrijven hé voor zo'n profielwerkstuk. Zo wordt het niks'. Dan is er eerst ontkenning. Ik zeg: 'Je hoeft niet te ontkennen, ik heb het gescand. Geef maar gewoon toe. Het moet gewoon anders. Als jij serieus naar je eindexamen wilt, dan moet het gewoon anders'. Daar zijn leerlingen dan wel ontvankelijk voor. Wel een-op-een. Ik let wel heel erg op dat ik ze altijd een-op-een, niet in de klas aanspreek op gedrag. Dan zeg ik even tussendoor: 'Achtste uur nablijven'. (Economie)
	4. Niet laten verleiden tot onderhandelen of discussie rondom taken of sancties tijdens de les $n = 4$ (Engels, geschiedenis, economie, Nederlands) $f = 5$	Ga nooit een discussie aan tijdens de les. Nooit! Leerlingen lokken mij ook wel eens uit de tent maar dat lukt niet. 'Ik wil best wel met jou de discussie voeren maar zo meteen in de pauze'. 'Ah nee, mevrouw, dan heb ik geen tijd'. 'Dan niet'. Klaar. Ik geef ze wel altijd de gelegenheid van 'Kom maar, maar niet tijdens mijn les want ik heb gewoon een plan en dat gaan we doen'. (Nederlands). Als leerlingen in discussie willen gaan, onderhandelen, maak ik daar gewoon een geintje van. Dan begrijpen ze het ook wel. Ik ga er nooit in mee. Je moet duidelijk weten wat je wilt en je niet van de wijs laten brengen. (Geschiedenis/ maatschappijleer).

Onderwijs- facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
	5. Anticiperen op be- schuldigungen van discriminatie $n = 2$ (muziek, economie) $f = 4$	Sommige leerlingen vinden het heel erg leuk om als grapje te zeggen dat je een racistische opmerking maakt. Een leerling vroeg mij bijvoorbeeld iets waar ik geen toestemming voor kon geven. 'Ja, meneer, dat is racistisch'. Dat was een grapje van hem. Toen zei ik: 'Snap je dat ik dat misschien geen grapje vind? Want wanneer weet ik nou of je het meent of niet? En op basis waarvan je dat zegt?' Toen kreeg ik wel excuses van hem. (Muziek). Als er 2 dominante culturele groepen in de klas zitten, Marokkanen en Turken bijv., dan moet je er expliciet voor zorgen dat je geen groep voor- trekt of benadeelt want dan ben je 'pro Turk' of 'pro Marokkaan' en racistisch etc. Als ik een Turkse leerling de klas uitstuur, dan kijk ik goed of er niet aanleiding was om er ook een Marokkaanse leerling uit te sturen. (Economie)
	6. Na gedragscorrecties relatie herstellen $n = 2$ (LO, economie) $f = 2$	Als ik bonje gehad heb met een leerling, zeg ik de volgende dag: 'Hey, goedemorgen. Kom eens jongen, wat was er aan de hand?' Vervolgens geef ik de betreffende leerling een paar dagen extra positieve aandacht. (Lichamelijke Opvoeding)

Onderwijs-facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
Bevorderen van sociale cohesie	1. Stimuleren van tolerantie voor elkaar $n = 8$ (Duits, Engels, LO, Frans, Nederlands, muziek, economie) $f = 28$ $f = 15$	Met de klas ga ik in gesprek over het feit dat bepaalde gedragingen anders kunnen overkomen dan bedoeld in andere culturen, bijv. als jongens moslimmeisjes dwijfjes geven, aanraken, etc. (stoer gedrag, hormonen die omspelen). Leerlingen zijn zich er niet van bewust dat dit anders kan overkomen dan bedoeld. Een meisje komt dan naar je toe en zegt dat ze dat gedrag niet fijn vindt en dan ga je daarover in gesprek met de klas. Ik vraag dan aan de leerling van: 'Kun je de klas uitleggen wat het met jou doet en waarom dat zo is?' (Nederlands) Laat leerlingen een spreekbeurt houden over hun culturele gebruiken (bijv. waarom ze een lang gewaad dragen, waarom ze vrij krijgen met Suikerfeest) om het andere leerlingen uit te leggen. (Lichamelijke Opvoeding) Met het kerstdiner, hadden we het over 'Tulband'. En er waren een aantal leerlingen die zeiden: 'Tulband? Wat is dat?' Dus ik heb een foto opgezocht van een tulband. 'Dit is een tulband'. Toen zeiden ze: 'Oh, dat eten wij ook met het Suikerfeest, maar bij ons heet dat anders'. En dat zijn dan dingen, dan denk ik: 'Grappig dat heel veel dingen uit bijvoorbeeld de verschillende geloven toch met elkaar overeenkomen. Terwijl we daar zo verschillend tegen aankijken. Misschien komt wel 70% overeen met elkaar'. Ik heb dat met de klas besproken: 'Nou, dat is toch grappig hè. Dat heel veel dingen toch wel overeenkomen.' Ik hoop dat binnenkort, de wereld daar ook een beetje meer over na gaat denken. (Duits) Ook al is literatuur niet meer echt in op school, ik zie daar toch meerwaarde in omdat je naar aanleiding van een boek een wereld voor de leerlingen kunt openen. Wat een prachtig boek is voor onze leerlingen en ze vinden het ook heel mooi: 'Monsieur Ibrahim et la fleur du Koran'. Dit is voor onze leerlingen een prachtig boek, juist omdat het over openheid gaat. Het gaat over de vriendschap tussen een Joodse jongen en een Soefi, ook een vorm van de Islam. Het is ver-van-wat-voor dogma's ook. Gewoon de belangstelling voor elkaar. De liefde. Het is prachtig. Juist de jongens vinden het ook leuk. Leerlingen zien dan die twee werelden Dat is tegenwoordig natuurlijk ook heel moeizaam. (Frans). Soms leg ik uit aan de klas: 'Stel je voor dat je vanmorgen om 05:00u hebt gegeten. Het is nu 11:15u en je moet nu gymmen. Hoe zou jij je voelen?' (Lichamelijke Opvoeding). Met plattegronden van vakantie tot vakantie proberen we leerlingen altijd wel te 'mengen'. Ja, ook kinderen die elkaar niet kennen zetten we naast elkaar, zodat ze elkaar juist kunnen leren kennen. Soms zit je zes weken naast iemand die je niet zo leuk vindt. Maar dan zeggen we: 'Ook, in het bedrijfsleven zal je dat tegenkomen. Je vindt niet al je collega's straks even aardig. Je zult wel met elkaar moeten samenwerken'. Vaak accepteren ze dat ook wel. En als het echt niet gaat, dan willen we nog wel eens schuiven. (Duits).

Onderwijs- facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
	2. Alert zijn op en duidelijk afkeuren van discriminatie	Als ik het woord 'homo' hoor, dan reageer ik daar meteen op: 'Ten eerste, homo is geen scheldwoord en ten tweede, stel dat ik elke dag zou zeggen: 'hey, islamiet, Hey, sissy issi'. Nee, dat moet je niet doen!' (Lichamelijke opvoeding)
	$n = 6$ (Engels, LO, kunst, Frans, economie, Nederlands) $f = 8$	'Ik wil het gewoon niet, doe maar niet. Als ik dat soort opmerkingen zou maken, zouden jullie al lang een brief naar de directie gestuurd hebben. Jij mag dit dus ook niet' (Economie).
		We hebben wel eens gehad dat meisjes als een soort controleapparaat andere leerlingen gingen aanspreken omdat ze geen hoofddoek dragen. Je moet heel snel opsporen als zoiets gebeurt en heel snel het gesprek voeren over de normen en waarden van de school en dat iedereen zijn eigen invulling daaraan kan geven'. (Engels).
	3. De klas als culturele eenheid benadrukken	Als leerlingen Arabisch tegen elkaar spreken in de klas, maak ik dat bespreekbaar: 'Wat zou ik jullie graag willen verstaan. Want stel je voor, ik kan het namelijk niet verstaan, dat jullie iets onaardigs zeggen over mij. Dat weet ik niet'. (Muziek).
	$n = 4$ (LO, Nederlands, muziek) $f = 5$	Ik benader altijd de klas als groep. Je bent lid van een groep. Je hoeft niet met iedereen vrienden te zijn maar je behandelt elkaar met respect. (Lichamelijke opvoeding)

Onderwijs-facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
Stimuleren van persoonlijke ontwikkeling $n = 8$ $f = 28$	1. Stimuleren van kritische meningsvorming $n = 6$ (Duits, geschiedenis, LO, Frans, Nederlands, economie) $f = 13$ 2. Aandacht hebben voor culturele identiteit-ontwikkeling $n = 4$ (Frans, geschiedenis, economie, Duits) $f = 7$	Ik probeer te benadrukken dat er veel perspectieven zijn. Eerst met enthousiasme, de dingen waar ze graag over praten en dan de vraagstukken erbij neerleggen en de keerzijde van de medaille. Als leerlingen tijdens de geschiedenisles over Turkije beginnen, zeg ik ook iets over de Grieken en de Armeniërs. Als de kaliefen besproken worden met het ontstaan van de sjieten en soennieten, trek ik dat ook meteen door naar hoe het nu zit in Syrië en Irak bijv. (Geschiedenis/ maatschappijleer) Als het onderwerp 'homoseksualiteit' zich bijvoorbeeld aandient, ga ik de discussie met de leerlingen aan. Ze hoeven het niet te accepteren (bijv. vanuit hun geloof) maar wel te respecteren. (Lichamelijke Opvoeding) Ik had een keer bij economie een grafiek: dit is van de Nederlandse gezinnen. 'Oh, gewoon de blanken'; zeggen ze dan. Ik zeg: 'Nederlandse gezinnen, dat ben jij ook, daar ben jij ook onderdeel van. Je woont in Nederland, Je woont in een Nederlands gezin. Daar zitten jullie ook in' (lacht). Dus dat zijn dan van die schakels als ze het woord 'Nederland' zien, 'Nederlandse gezinnen.... dat zijn wij niet'. Dat merk je dan wel, daar moet je wel wat mee. Dan moet je wel zeggen: 'dat ben jij wel, jij bent ook een Nederlands gezin'. En dan zeg ik dat je binnen de Nederlandse gezinnen ook zwaar gelovige Protestantse mensen hebt die zich niet verzekeren omdat het volgens hen aan God is om te bepalen wat er gebeurt. Die betalen dan een bijdrage in een fonds. Dat lijkt een beetje op islamitisch bankieren. Een soort omweg voor hetzelfde, wat dan wel weer mag. Die systemen hebben we ook in Nederland allemaal. Dus je merkt als je die dingen vertelt, dan is het ook wel interessant, dan vinden ze het ook wel leuk om dat te doen en dan krijg je ook wel wat meer los. Maar niet bij iedereen. Sommigen denken ook: 'Laat maar kletsen'. (Economie). Die aanslagen in Parijs, Charlie Hebdo, Parijs..., als docent Frans, kun je dat niet laten liggen. Ik was daar heel erg door geschokt. En omdat ik de bovenbouw heb, dacht ik: 'Nou, Voltaire erbij pakken en vrijheid van meningsuiting', ik zag het al helemaal voor me dat we daarover zouden praten. En de reactie van de eerste klas die ik toen had was: 'Wat zeuren jullie nu? Als het bij ons is reageren jullie ook niet zo'. En dan denk ik: 'Ja, bij ons... je bent gewoon in Rotterdam geboren'; maar zo wordt dat dus wel ervaren. Ik was met stomheid geslagen eigenlijk dat ze niet geschokt waren, althans niet zo geschokt als ik. Zo ervoer ik het toen. Ik heb het toen gelaten want ik was zelf zo geschokt door alles. Ik wist niet hoe ik daar mee om moest gaan en toen dacht ik: 'Dan maar niet'. En toen was er natuurlijk een volgende aanslag. Toen was ik daar meer op voorbereid. Met die aanslag op Zaventem, toen was er net daarvoor ook iets in Turkije gebeurd. En toen hadden we ook het gesprek dat het toch allemaal afschuwelijk was in de wereld: eerst in Turkije, nu in België die aanslagen. En toen zeiden de leerlingen tot mijn storme verbaazing: 'Ja, nu komt het toch heel dichtbij... Turkije is toch daar en nu is het vlak bij ons!'. Dus opeens spraken zij dat gevoel uit. Dat vond ik ook we heel grappig. En toen dacht ik: 'Is dat nou omdat ik hun situatie nu wel benoemd heb?'. Je merkt dan wel hoe belangrijk het is om dat wel een plek te geven. Zodat zij daarin ook gehoord worden. (Frans)
3. Zelfvertrouwen bevorderen $n = 2$ (LO, economie) $f = 4$		Een meisje zei: 'Ik wil mondhygiënist worden, maar dat word ik niet want ik heet Fatima. Als ze mijn naam zien, word ik al niet ingeloot'. Dat is een waanzinnig slim meisje dat, denk ik, veel beter iets met economie moet gaan doen en daarna naar het VWO want die haalt alleen maar hele hoge cijfers, komt van de MAVO af, is ingestroomd. Ik zeg tegen haar: 'Ik vind dat heel makkelijk als je niet de strijd aandurf en zo alleen maar met een excuus aankomt, dan weet je nooit of het zo is. Je bent toch geen opgever? Want wie zegt dat dit zo is? Je moet niet je stereotype als excuus gebruiken'. (Economie) Je kunt niet vaak genoeg zeggen: 'Wat ben jij een leuke gast man, leuke leerling ben je, echt waar'. (Lichamelijke Opvoeding).

Onderwijs- facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
4. Talent zien in leerlin- gen en dit stimuleren $n = 2$ (LO, economie) $f = 2$		Ik doe ook met een aantal leerlingen business school buiten de reguliere schooltijden. Dat is alleen voor gemotiveerde leerlingen. Daar leren ze heel veel want een heleboel leerlingen denken dat ondernemer worden de manier is om uit de armoede te komen, uit hun achtergrond. En school is zo eindeloos. Ze zien niet precies het doel dat school hen oplevert. Met business school komen ze erachter dat ondernemen verschrikkelijk lastig is en dat je goed moet werken op school om dat te kunnen. Want heel vaak denken ze: 'met een paar handeltjes ben ik er wel'. (Economie).
5. Beleefdheidsnormen meegeven $n = 1$ (LO) $f = 2$		Bij straatcultuur-taalgebruik altijd rustig en klein corrigeren en er later eventueel op terugkomen, bijv.: 'Wat kijk je?' 'Ik blijf gewoon rustig. Ik zeg: 'Je bedoelt u? Maar ja, weet je, zo is mijn hoofd, zo ben ik geboren. Ik kan er niets aan doen'. En dan loop ik ook weer weg. En later dezelfde dag zeg ik: 'Kom jij eens effe bij me... vertel, wat gebeurde er nou vannorgen? ... Daar moet je toch op letten want als je straks gaat solliciteren voor een baan en je doet ook zo, dan krijg je die baan niet' (Lichamelijke Opvoeding).

Onderwijs-facet	Beargumenteerde onderwijspraktijken	Voorbeelduitspraken van docenten
Ondersteunen van het leerproces	1. Leerinhoud persoonlijk relevant maken	Bij de bespreking van de jaren '60-'70 refereer je normaal ook naar hoe de ouders of grootouders van de leerlingen deze vrijgevochten periode hebben beleefd. Dat kan voor deze leerlingen niet omdat hun ouders/grootouders dat niet zo hebben meegemaakt. Dan vertel ik: 'Misschien kwamen jullie ouders naar Nederland in de periode van de jaren '60-'70. In die periode stond de samenleving op zijn kop. In de jaren '50 leek het in Nederland nog meer op de samenleving waarin jullie ouders/grootouders opgegroeid zijn'. (Geschiedenis/ maatschappijleer)
	n = 8 (Duits, geschiedenis, kunst, muziek, economie, Nederlands)	
	f = 17	Als we het bij Duits hebben over de parabel, refereer ik naast de Bijbel ook naar de Koran. Het Oude Testament is bijna exact hetzelfde als in de Koran: Abraham = Ibrahim en het slachtoffer staat ook in de Bijbel. (Duits)
	2. Bewust zijn van en anticiperen op aspecten in de leerinhoud/leeractiviteiten die cultureel (religieus) beladen zijn.	Toen we het tijdens de les over rente hadden, vroeg een leerling: 'Hoe zit het eigenlijk met islamitisch bankieren?' Dan zeg ik: 'Volgende les ga ik dat bespreken' en dan zoek ik het op want ik weet er wel iets van maar niet precies hoe het werkt. De volgende les ben ik erop teruggekomen. Ik ben begonnen met wat daar in de Bijbel over staat want daar staat ongeveer hetzelfde over woekerrentes. Vervolgens heb ik verteld wanneer het tot stand is gekomen, hoe groot het is in de markt, hoe het werkt als je een hypotheek wilt etc. (Economie)
	n = 6 (Duits, Engels, geschiedenis, kunst, aardrijkskunde, economie)	Ik laat wel eens speelfilms zien zoals 'Goodbye Lenin'. In deze film zit een scène waarbij een vrouw bloot in bad zit. Dat is niet zo heel spectaculair maar je ziet even een glimp van wat moslimmeisjes niet mogen zien en moslim jongens al helemaal niet. Ik houd daar geen rekening mee, een beetje expres niet. Ik breng namelijk de Duitse literatuurgeschiedenis en de Duitse cultuur van de laatste jaren in beeld door films en boeken en ik ga mezelf daar niet in censureren.... Ik ben me ervan bewust dat er zo'n reactie kan zijn en kies er dan toch voor om die film te laten zien. (Duits).
	f = 9	Je moet in de thematiek, bij het bespreken van nieuwsberichten bijvoorbeeld, rekening houden met de culturele achtergrond van leerlingen. Je hebt veel leerlingen uit Syrië bijvoorbeeld. Het kan zijn dat je bedacht moet zijn op alledaagse situaties die je in de les beschrijft. Er zijn leerlingen met oorlogstrauma's bijvoorbeeld. Niet heel veel maar er zijn er wel een paar. Dat soort dingen kunnen een rol spelen. (Engels).
3. Nederlandse taalondersteuning bieden		Kunst Algemeen gaat eigenlijk over kunstgeschiedenis en daar komen afbeeldingen in voor waarvan islamitische leerlingen vinden dat deze niet gezien mogen worden (naakten bijv.). Ik probeer ze uit te leggen dat dat gewoon wel bij het vak hoort, dat het ook bij West-Europa hoort. Dus dat je niet kan zeggen: 'dat wil ik niet zien'. Ja, je kunt het wel zeggen, maar dan moet je een ander vak kiezen. Dan blokkeer je zoveel. Je mag er wel kritisch en vooral zelfstandig over denken maar je moet er wel kennis van nemen. Je moet naar een schilderij kunnen kijken, je moet écht goed kijken. Als ze er een punt van maken zeg ik: 'dat is dan jammer, maar dan zit je hier gewoon niet goed'. Als die leerling het vak 'Kunst' als examenvak heeft gekozen, zou ik met de leerling in gesprek gaan over of hij/zij dit vak wel moet volgen. Want je kan moeilijk zeggen 'ik doe het examen niet, want de plaatjes of de muziek bevielen me niet zo erg'. Als je ervoor kiest dan weet je ongeveer waarvoor je kiest, hoop ik. En anders moet je het heroverwegen. Het is niet iets om heel moeilijk over te doen, dan moet je het gewoon heroverwegen (Kunst Algemeen)
		Ik hoor mezelf woorden zeggen die leerlingen mogelijk niet begrijpen. Dan vraag ik of ze weten wat het betekent. Ik leg de woorden uit en gebruik geen eenvoudiger taalgebruik omdat dit het taalniveau naar beneden zou halen. (Duits).
	n = 5 (Duits, Nederlands, muziek)	Ik had gisteren bijvoorbeeld een jongen, die mij wat had gemaaid. Zijn Nederlands was verschrikkelijk. Toen zei ik: 'A, dit kan niet'. Maar ik heb het heel snel gedaan, mevrouw'. Weet je, oké, ik geloof je. Maar als je zo je examen doet, dan gaat het niet goed. Dit is niet te lezen'. Dat zeg ik dus wel hè. Ik zei: 'ik wil vandaag van jou dat je het opnieuw doet. Lukt het niet, dan kom je bij me want ik voel me wel verantwoordelijk'. En dat merkt hij ook wel. Ik zeg het niet om hem te pesten of zo, ik wil gewoon dat hij nadenkt over wat hij opschrijft. Nou ja, als je nog niet eens een zin met een hoofdletter schrijft. Dat zeg ik een-op-een tegen hem. Dat zal ik nooit in de klas zeggen. Dan zeg ik op een gegeven moment tijdens het lezen: 'Heb jij straks eventjes voor mij?'. 'Waarom?'. 'Dat vertel ik je dan wel'. Ik loop altijd wel even door de klas, een paar keer... Dat zou ik ook met een Nederlandse leerling doen hoor dus dat maakt niet uit. Maar ik merk wel dat dit gewaardeerd wordt'. (Nederlands).