

# MASTER'S THESIS

## Intercultureel Motivacioneel Leerkrachtengedrag op een Basisschool met Leerachterstanden.

Vankan, Chantal

**Award date:**  
2022

[Link to publication](#)

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 14. Jan. 2025

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



**Intercultureel Motivatieel Leerkrachtengedrag op een Basisschool met  
Leerachterstanden**

**Intercultural Motivational Teacher Strategies in an At-Risk Elementary School**

Chantal Vankan

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: taletaziz@gmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterscriptie

Naam begeleider: Dr. Lisette Wijnia

Woordenaantal: 9915 woorden

Datum: 05-08-2022

### **Samenvatting**

Ondersteuning van de psychologische basisbehoeftes autonomie, competentie en verbondenheid van leerlingen kan bijdragen aan een positieve ontwikkeling van leerlingen, terwijl ondermijning van de behoeftes samengaat met verminderd welzijn. Uit onderzoek blijkt dat vooral leerkrachten op scholen met leerachterstanden de behoeftes van leerlingen verkeerd kunnen interpreteren en neigen naar een ondermijnende onderwijsstijl. Dit kan bijdragen aan kansongelijkheid in het onderwijs. De opvattingen van leerkrachten over diverse culturele achtergronden en hun perspectiefinname kunnen invloed hebben op het leerkrachtgedrag. Deze casestudy onderzoekt daarom het behoefte-ondersteunend gedrag en de interculturele competentie van leerkrachten op een multiculturele basisschool met leerachterstanden om een mogelijke relatie tussen beide op te sporen. Het behoefte-ondersteunend gedrag van 34 leerkrachten werd in kaart gebracht met een vragenlijst. Elf van hen namen deel aan een interview over interculturele vaardigheid. De leerkrachten toonden een overwegend structuurgerichte, autonomie-ondersteunende aanpak. De interculturele competentie lag voor alle geïnterviewden op acceptatieniveau, door het onderscheiden en erkennen van-, en de belangstelling voor culturele diversiteit met oog voor gelijkwaardigheid. Hierdoor werd de relatie tussen behoefte-ondersteuning en interculturele competentie als voorzichtig positief ingeschat. Verschillen tussen mannen en vrouwen in het uitoefenen van controle en in het beschrijven van culturele verschillen en overeenkomsten kwamen aan het licht. Verkregen inzichten kunnen bijdragen aan kansengelijkheid door meer begrip van de voorwaarden voor behoefte-ondersteuning op multiculturele scholen met leerachterstanden.

*Sleutelwoorden:* Zelf-Determinatietheorie, Behoefte-Ondersteuning, Behoefte-Ondermijning, Interculturele Competentie, Risicoleerlingen.

### **Abstract**

Supporting three basic psychological needs of autonomy, competence and relatedness fosters students' development while undermining these needs can lead to less well-being. Research has shown that notably teachers in at risk elementary schools misinterpret students' needs and tend to adopt an undermining strategy. This can contribute to inequality of educational opportunities. Teacher's conceptions about students' diverse cultural backgrounds could affect their behaviour. This case study explored the need supportive approach and the intercultural competence of teachers in an at-risk multi-cultural elementary school to detect a potential connection between both variables. Need supportive behaviour of 34 teachers was measured with a questionnaire. Eleven of them were further interviewed about their intercultural competence. Teachers mostly reported a structure autonomy supportive style. The degree of intercultural competence resulted for all interviewees in acceptance based on distinguishing and acknowledging differences and similarities between cultures and the interest in cultural diversity regarding equality. Therefore, a cautious positive association between need support and intercultural competence was found. Disparities between men and women in the controlling approach and in describing cultural differences and similarities occurred. Insights from this study can contribute to creating equal educational opportunities by understanding the prerequisites of need support in multi-cultural at-risk schools.

*Keywords:* Self-Determination Theory, Need-Support, Need-Thwarting, Intercultural Competence, At-Risk Pupils.

## Inhoud

Abstract .....	3
Inhoud.....	4
1. Inleiding .....	5
1.1 Theoretisch Kader.....	6
1.2 Huidige Studie .....	14
2.1 Deelnemers .....	16
2.2 Meetinstrumenten .....	18
2.3 Procedure .....	20
3. Resultaten .....	22
3.1 In Welke Mate Zijn de Leerkrachten Behoefte-Ondersteunend?.....	22
3.2 Hoe Beschrijven de Leerkrachten hun Kijk op Culturele Diversiteit?.....	25
3.3 Wat is de Rol van Culturele Aanpassing bij Autonomie-Ondersteuning?.....	34
4. Discussie.....	35
4.1 Bespreken van de Resultaten.....	35
4.2 Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek .....	38
4.3 Praktische Aanbevelingen .....	40
4.4 Conclusie .....	40
Bijlage A .....	48
Bijlage B.....	54
Bijlage C.....	58
Bijlage D .....	63

## **Intercultureel Motivationaleel Leerkrachtengedrag op een Basisschool met Leerachterstanden**

### **1. Inleiding**

In het kader van “kwaliteit van onderwijs voor iedereen” (Rijksoverheid, z.d.), hebben alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, recht op-, en baat bij ondersteuning van de psychologische basisbehoeftes (Archambault et al., 2020; Rubie-Davies et al., 2012). Door tegemoet te komen aan de fundamentele behoeftes van autonomie, competentie en verbondenheid kunnen leerkrachten hun leerlingen motiveren (Ryan & Deci, 2000, 2020). Autonomie betreft het gevoel van eigenaarschap en controle over de eigen acties. Competentie behelst het gevoel van beheersing en succes. Het hebben en onderhouden van betekenisvolle sociaalemotionele relaties geeft een gevoel van verbondenheid en erbij horen (Ryan & Deci, 2017, 2020). Veelvuldig onderzoek toont aan dat het ondersteunen van autonomie, competentie en verbondenheid kan leiden tot behoeftebevrediging van leerlingen en samenhangt met motivatie, betrokkenheid bij de les, welzijn, en de positieve ontwikkeling op school, terwijl ondermijning van de behoeftes samengaat met onverschilligheid, verminderd welzijn en zelfs mentale aandoeningen (e.g., Aelterman et al., 2019; Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2017; Stroet et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2020).

Hoewel behoefte-ondersteuning voor alle leerlingen van belang is, kan het natuurlijke instructiegedrag van leerkrachten neigen naar een ondermijnende stijl (Reeve, 2009) en zodoende de behoeftes van leerlingen frustreren. Leerkrachten dwingen dan op een controlerende manier gewenst gedrag af bij leerlingen of nemen een dominante houding aan. Met name op scholen met leerachterstanden lijkt behoefte-ondermijning eerder voor te komen (Aelterman et al., 2019; Hornstra et al., 2015). Leerkrachten op deze scholen kunnen denken dat een ondersteunende stijl minder effectief is omdat niet alle leerlingen evenveel behoefte

hebben aan-, of niet goed om kunnen gaan met autonomie (Domen et al., 2020; Hornstra et al., 2015). Het verkeerd interpreteren van behoeftes van leerlingen met risico op achterstanden is zorgelijk en kan bijdragen aan kansengelijkheid in het onderwijs.

Door segregatie in de samenleving komen achterstanden regelmatig voor op scholen met een multiculturele leerlingenpopulatie (Posthumus, 2019; Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2021). Segregatie houdt in dat leerlingen met verschillende sociale en etnische achtergronden ongelijk verdeeld zijn over scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Het gelijkwaardig benaderen van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, kan een vruchtbare methode zijn om de prestatiekloof tussen diverse etnische groepen te verkleinen (Timmermans et al., 2018). Het kunnen en willen innemen van het perspectief van de leerlingen kan hierbij een rol spelen. Leerkrachten in een cultureel diverse schoolomgeving zouden daarom over een zekere mate van interculturele vaardigheid (i.e., *Intercultural Competence* [IC]) moeten beschikken (Günay, 2016; Hammer et al., 2003). De relatie IC en behoefte-ondersteuning door leerkrachten is volgens Patall en Zambrano (2019) nog nauwelijks onderzocht. Daarom heeft dit onderzoek als doel om een dieper inzicht te krijgen in de kijk van leerkrachten op culturele diversiteit in relatie tot het behoefte-ondersteunend gedrag. Zo kan meer begrip ontstaan over het belang van perspectiefname ten aanzien van andere culturen voor het ondersteunen van de autonomie van leerlingen op multiculturele scholen. De verworven kennis kan ingezet worden om de behoefte-ondersteuning van leerlingen met diverse achtergronden passender te maken en zo bij te dragen aan kansengelijkheid.

## **1.1 Theoretisch Kader**

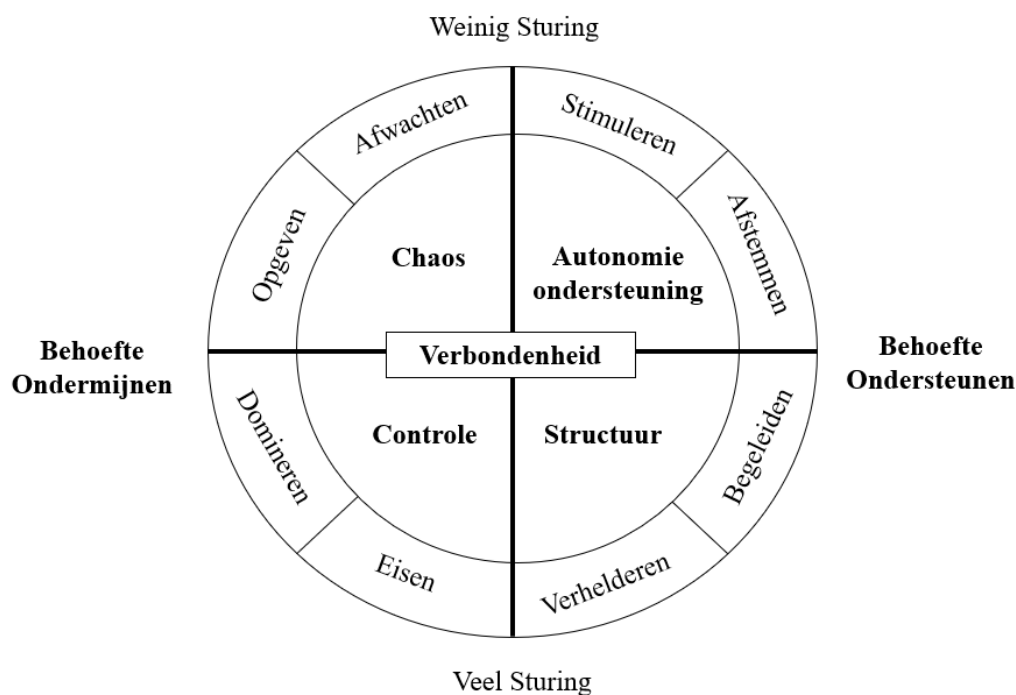
### ***1.1.1 Behoefte-Ondersteuning en Ondernijning***

Zelf-determinatie theorie is een motivatietheorie die belang hecht aan het ondersteunen van de basisbehoeftes van de leerling (Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci,

2000, 2017, 2020). Deci en Ryan (2000, 2008) definiëren behoefte-ondersteunend lesgeven als het gevoel en gedrag dat leerkrachten uiten naar leerlingen om ze te betrekken bij en te motiveren voor leeractiviteiten. Als de basisbehoeftes autonomie, competentie en verbondenheid worden ondersteund, zullen leerlingen een betere kwaliteit motivatie hebben (i.e., autonome motivatie). Leerlingen met autonome motivatie doen hun schoolwerk omdat ze het zelf interessant, plezierig, belangrijk of nuttig vinden (Ryan & Deci, 2017). Aelterman et al. (2019) geeft een verhelderend beeld van motiverend en demotiverend leerkrachtgedrag in een circulair model (zie Figuur 1).

### Figuur 1

*Circulair Model van Motiveren en Demotiveren*



*Noot.* Aangepast overgenomen uit “Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach”, door Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J., 2019, *Journal of Educational Psychology*, 111(3), p. 499. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>



Het model bestaat uit vier kwadranten die aangeven wat de leerkracht biedt en acht sub-componenten die beschrijven hoe de leerkracht dit doet. De eerste twee kwadranten, autonomie-ondersteuning en structuur, liggen aan de behoefte-ondersteunende kant van het model en motiveren de leerlingen. De andere twee kwadranten, controle en chaos liggen aan de behoefte-ondermijnende kant van het model en werken demotiverend. Sturing kan op een meer ondersteunende manier geboden worden door structuur te bieden maar werkt ondermijnd als dit op een controlerende manier wordt gegeven.

Autonomie-ondersteuning houdt in dat mogelijkheden gecreëerd worden voor betekenisvolle en waardevolle ervaringen zonder druk van buitenaf (e.g., Aelterman et al., 2019; Reeve & Cheon, 2021). Dit kan op een stimulerende manier door de interesse te wekken van de leerling met uitnodigende taal, in dialoog te gaan, het tempo van de leerling te volgen en geduld te tonen. Een afstemmende manier van autonomie-ondersteuning is het perspectief van de leerling innemen, eventuele negatieve uitingen van leerlingen accepteren en betekenisvolle uitleg geven over het belang van de taak. De behoefte aan competentie wordt het beste ondersteund in een goed gestructureerde leeromgeving met optimale uitdagingen, positieve feedback en groeimogelijkheden. De leerkracht biedt structuur door strategieën, hulp en ondersteuning aan te reiken. Door te begeleiden biedt de leerkracht passende hulp in de vorm van het doorlopen van de stappen van de taak, door vragen te stellen of door samen met de leerling te reflecteren. Door te verhelleren communiceert de leerkracht de verwachtingen op een transparante manier naar leerlingen, bijvoorbeeld door een overzicht van de les te geven (e.g., Aelterman et al., 2019; Reeve & Cheon, 2021).

Het uitoefenen van controle biedt sturing op een ondermijnende manier. Als dit op een eisende manier gebeurt, maakt de leerkracht gebruik van commanderende taal of schreeuwen, duldt geen in-, of tegenspraak en dreigt met sancties (Aelterman et al., 2019; Reeve, 2009). Als dit op een dominerende manier gebeurt, hebben we het over interne controle van

gevoelens en gedachten en creëert de leerkracht, door intimidatie of manipulatie, gevoelens van schuld of schaamte, wat gepaard kan gaan met een persoonlijke aanval op de identiteit van de leerling. Chaos karakteriseert zich door een *laissez-faire* houding van de leerkracht zonder sturing of structuur. Door op te geven staat de leerkracht toe dat leerlingen doen wat ze willen. Door af te wachten legt de leerkracht het initiatief volledig bij de leerling, plant niet te veel en kijkt hoe dingen uitpakken (Aelterman et al., 2019; Reeve & Cheon, 2021). Niet opgenomen in het oorspronkelijke model van Aelterman et al. (2019) staat verbondenheid, in het centrum, omdat behoefte-ondersteuning draait om het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht in relatie tot de leerling (Leenknecht, 2017; Stroet et al., 2013). Door een respectvolle en zorgzame houding naar de leerlingen aan te nemen wordt tegemoetgekomen aan de behoefte aan relatie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2017, 2020).

Ondersteunend leerkrachtengedrag verschilt dus van, en is vaak het tegenovergestelde van ondermijnend gedrag (Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006). Leerkrachten kunnen tijdens de les wel of niet bewust een meer behoefte-ondermijnende stijl aannemen (Aelterman et al., 2019; Reeve, 2009; zie ook Figuur 1). Door te veel te sturen op een eisende of dominante manier kan structuur doorslaan naar controle. Hetzelfde geldt voor het geven van vrijheden aan leerlingen bij autonomie-ondersteuning. Het geven van te weinig sturing door een afwachtende, gelaten houding kan ontaarden in chaos (Aelterman et al., 2019; Reeve & Cheon, 2021). Dit is problematisch omdat de ondermijnende stijlen worden geassocieerd met minder betrokkenheid, desinteresse en negatieve gevoelens van leerlingen terwijl de ondersteunende stijlen samenhangen met motivatie, psychologisch welzijn, betrokkenheid en positieve leerresultaten van leerlingen (e.g., Aelterman et al., 2019; Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2017; Reeve, 2009; Stroet et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2020). Een ondersteunende onderwijsstijl is gunstig voor alle soorten leerlingen van alle leeftijden, met alle mogelijke culturele achtergronden (Bureau et al., 2022; Chirkov et al., 2003; Nalipay et

al., 2020; Reeve, 2009; Su & Reeve, 2011; Van der Veen et al., 2014). Desondanks bieden niet alle leerkrachten hun leerlingen optimale ondersteuning (Aelterman et al., 2019; Domen et al., 2020; Hornstra et al., 2015; Reeve, 2009).

### ***1.1.2 Leerachterstanden en Culturele Diversiteit***

Het ondermijnen van leerling-behoefte lijkt eerder voor te komen op scholen met achterstanden (Hornstra et al., 2015) die door segregatie in de samenleving regelmatig bestaan uit een multiculturele leerlingpopulatie (Posthumus, 2019). Het CBS berekent en registreert de achterstanden, die de verwachte problematiek op scholen uitdrukken, met een onderwijsachterstandenindicator (CBS, 2021). Leerkrachten op scholen met een achterstand beschouwen hun klas mogelijk als meer risicovol en kunnen de behoeftes van hun leerlingen onjuist interpreteren (Hornstra et al., 2015). Verschillen in behoefte-ondersteuning bij risicoleerlingen draagt bij aan kansenongelijkheid in het onderwijs en is niet nieuw. In 1996 werd al in een artikel gesproken over een voorkeur voor autoriteit en strakke controle en minder aandacht voor autonomie en interactie tussen leerlingen op achterstandsscholen (Solomon et al., 1996).

Ondermijnend leerkrachtgedrag op deze scholen kan op drie manieren verklaard worden. Ten eerste kunnen leerkrachten denken dat niet alle leerlingen een gelijke behoefte hebben aan autonomie, of dat sommige leerlingen niet de vaardigheid bezitten om met autonomie om te gaan (Aelterman et al., 2019; Hornstra et al., 2015). Ten tweede kunnen leerkrachten een gebrek aan motivatie van de leerlingen toeschrijven aan omgevingsfactoren, zoals een instabiele thuissituatie, waar ze als leerkracht geen invloed op kunnen uitoefenen (Hardré & Hennessey, 2013). Ten derde erkennen leerkrachten het belang van het bieden van structuur bij risicoleerlingen om het competentiegevoel te vergroten (Bureau et al., 2022), maar denken ze dat een controlerende houding structuur biedt (Reeve, 2009). Ze zijn van mening dat ze druk moeten uitoefenen of discipline moeten eisen om leerlingen voldoende

structuur te geven (Hornstra et al., 2015; Patall & Zambrano, 2019). Deze verwarring tussen structuur en controle kan ontstaan doordat sturing zowel op een controlerende manier als op een ondersteunende manier geboden kan worden (Aelterman et al., 2019; Domen et al., 2020; Hornstra et al., 2015; Reeve, 2009; zie Figuur 1).

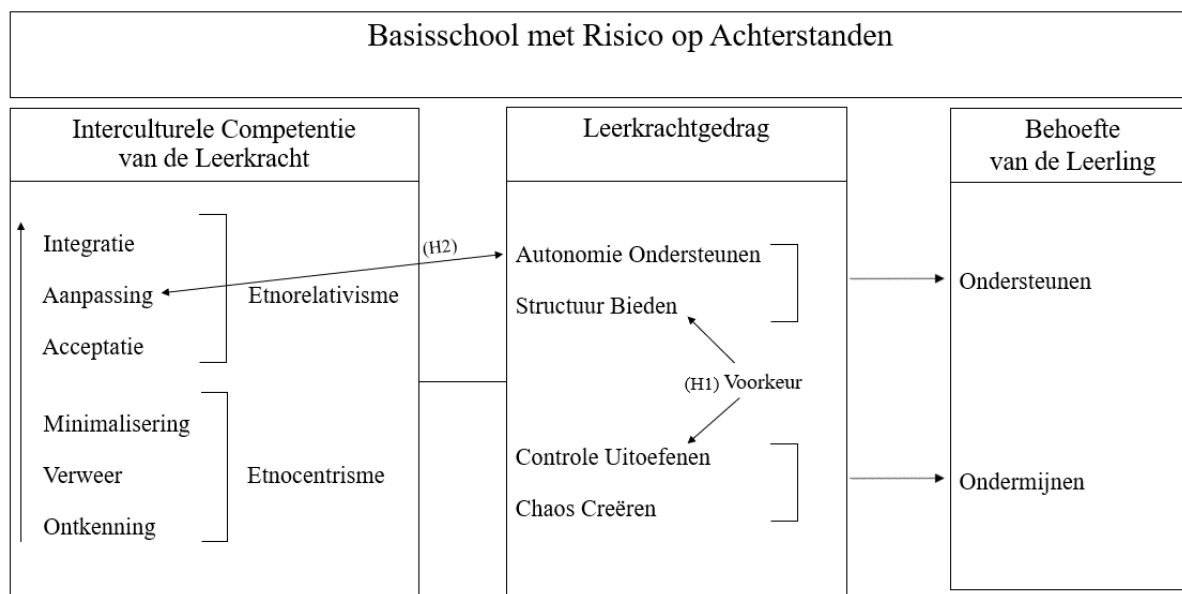
Het tegemoetkomen aan de leerling-behoefte door het bieden van autonomie-ondersteuning zou op basisscholen met leerachterstanden en een multiculturele leerlingenpopulatie een krachtig middel kunnen zijn om het welzijn en de prestaties te verbeteren (Archambault et al., 2020). Het overkoepelende begrip is perspectiefname. Bij autonomie-ondersteuning staat dit begrip voor het standpunt van de leerling innemen bij het bieden van keuzes en betekenisvolle uitleg (Aelterman et al., 2019; Patall & Zambrano, 2019). Bij IC betekent het de aanpassing om cultureel diverse opvattingen te bekijken vanuit het perspectief van een buitenstaander (Hammer et al., 2003; Llorca & Lasagabaster, 2010). Behoefte-ondersteunend lesgeven en met name autonomie-ondersteuning vereist in een multiculturele schoolomgeving dus een zekere mate van IC om tegemoet te kunnen komen aan de behoeftes van leerlingen (Patall & Zambrano, 2019).

### ***1.1.3 Interculturele Competentie***

In de literatuur is IC binnen uiteenlopende vakgebieden (e.g., vreemdetalenonderwijs, bedrijfsleven, sociale sector) beschreven met een scala aan concepten, die inhoudelijke overeenkomsten vertonen (Arasaratnam-Smith, 2017). In dit onderzoek is gekozen om de definitie van Hammer et al. (2003) te volgen omdat de indeling in ontwikkelingsstadia van IC aansluit bij de indeling van de behoefte-ondersteuningsprofielen van leerkrachten waardoor het realiseerbaar is om ze met elkaar te vergelijken. De basis voor IC zit in de overtuiging van de persoon, die nieuwsgierig en open zou moeten zijn met de wil om aannames over andere culturen en opvattingen over de eigen cultuur aan de kant te zetten. Dit betekent het kunnen relativeren van de eigen normen en waarden en ze kunnen bekijken vanuit andermans

cultureel perspectief en erkennen dat ze niet de enige mogelijke en correcte zijn (Llurda & Lasagabaster, 2010). Alleen leerkrachten die werkelijk hebben geïnternaliseerd dat diverse normen en waarden gelijkwaardig zijn, kunnen het vertrouwen winnen van hun leerlingen met verschillende culturele achtergronden (Günay, 2016). Een intercultureel vaardige leerkracht zou relaties tussen verschillende culturen in de klas moeten kunnen onderscheiden en eventueel moeten kunnen bemiddelen tussen culturen. (Llurda & Lasagabaster, 2010). Dit kan door verbindingen te leggen tussen de verschillende achtergronden van leerlingen en een inclusieve leeromgeving in te richten (Günay, 2016). Door culturele kenmerken, ervaringen en perspectieven van de diverse leerlingen centraal te stellen wordt het leren voor hen relevanter en effectiever (Gay, 2002; Patall & Zambrano, 2019).

In dit onderzoek is de IC van de leerkracht gebaseerd op het *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) van Hammer et al. (2003). Volgens dit model kan de IC van de leerkracht worden weergegeven als zes op een volgende stadia in een continuüm van ontwikkeling (DeJaeghere & Zhang 2008; Günay, 2016). Drie van die stadia vallen onder een ethnocentristisch wereldbeeld en drie onder een etnorelativistisch wereldbeeld. Een conceptueel model maakt duidelijk hoe verwacht wordt dat de IC-stadia en de vier hoofdthema's van het behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag (Aelterman et al., 2019) aan elkaar gerelateerd zijn in de context van deze basisschool met risico op achterstanden (zie Figuur 2). De etnorelativistische stadia zijn parallel geplaatst aan de ondersteuningsschalen omdat beide vragen om perspectiefname. Ethnocentrisme staat naast de ondermijnende begrippen omdat bij beide weinig sprake is van rekening houden met de ander. Behoeft van de leerling toont de consequenties voor de leerlingen.

**Figuur 2***Conceptueel Model van Variabelen*

*Noot.* H1 is Hypothese 1 en H2 is Hypothese 2.

Bij een *etnocentrisch wereldbeeld* staat de eigen cultuur centraal staat en wordt de eigen cultuur als uitgangspunt genomen (Hammer et al., 2003). Het laagste stadium hierin is *ontkenning* van culturele diversiteit. De eigen cultuur wordt als enige werkelijke ervaren. Mensen in dit stadium merken culturele verschillen niet of nauwelijks op en staan onverschillig tegenover de ander die ze kunnen aanduiden met ongedefinieerde benamingen zoals gastarbeider of immigrant. *Verweer* tegen culturele diversiteit is dat alleen de eigen cultuur als waardevol ervaren wordt. Mensen in dit stadium kunnen zich bedreigd voelen door andere culturen. Zij verdelen de wereld in stereotypen van wij en zij waarbij de eigen cultuur superieur is aan die van anderen. Bij het *minimaliseren* van cultuurverschillen worden elementen van het eigen wereldbeeld als universeel beschouwd. Deze absolute universaliteit maakt verschillen ondergeschikt en kenmerken van andere culturen kunnen gebagatelliseerd of gegeneraliseerd worden. Mensen met een *minimaliserend* wereldbeeld verwachten overeenkomstig gedrag van anderen en tegemoetkomen aan hun eigen verwachtingen op basis van eigen normen en waarden (Hammer et al., 2003).

Het *etnorelativistische wereldbeeld* is het meest gewenst. Dit wereldbeeld plaatst de eigen cultuur in de context van andere culturen. *Acceptatie* wordt gezien als overgangspunt van een ethnocentrisch perspectief naar een wereldwijde mentaliteit (i.e., *Global Mindset*). Het kunnen accepteren van de relativiteit van het eigen culturele wereldbeeld is een voorwaarde om te kunnen komen tot effectieve interculturele interactie (Günay, 2016). *Acceptatie* van culturele diversiteit betekent het ervaren van de eigen cultuur als één van de mogelijke complexe wereldbeelden. Mensen in dit stadium kunnen de ander als anders ervaren, maar wel als gelijkwaardige mensen. Ze zijn vaardig in het herkennen van hoe cultuurverschillen werken in interactie tussen mensen. Deze acceptatie betekent niet automatisch akkoord. Sommige verschillen kunnen negatief beoordeeld worden maar nooit op basis van ongelijkwaardigheid. *Aanpassing* aan culturele diversiteit levert perceptie en gedrag vanuit andere culturen op. De eigen zienswijze wordt uitgebreid met ideeën uit andere culturen. Mensen in dit stadium tonen verbondenheid door het innemen van andermans perspectief of referentiekader zowel in gevoel als in gedrag. *Integratie* is het vrij kunnen bewegen tussen verschillende culturele perspectieven. Mensen in dit stadium kennen hun eigen culturele betrekkelijkheid en verbinden de eigen identiteit niet aan één cultuur. *Integratie* is niet per se beter dan *aanpassing*, maar het beschrijft in tijden van globalisering een groeiende groep mensen die zich verbonden voelt met meer dan een cultuur (Hammer et al., 2003).

## 1.2 Huidige Studie

De basisschool die dit onderzoek faciliteerde had een multiculturele populatie en kampte met leerachterstanden (CBS, 2021). Deze school lag in een Amsterdamse wijk waar meer dan tachtig procent van de bewoners een migratieachtergrond had. Ter illustratie; het percentage bewoners met een migratieachtergrond in Amsterdam als totaal ligt rond de zestig (Cohen et al., 2020) en landelijk heeft ongeveer een kwart van de bevolking een migratieachtergrond (CBS, 2021). Deze school had 527 leerlingen in schooljaar 2021-2022,

47 groepsleerkrachten en bestond uit zes groepen 1/2, drie groepen 3 en van de groepen 4 t/m 8 waren elk twee. Met een kwalitatieve aanpak van diepgaand bestuderen, analyseren, beschrijven en interpreteren (Creswell, 2014), werd getracht om een gedetailleerd begrip te ontwikkelen van het motivatiegedrag van de leerkrachten in samenhang met cultuur. Het behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag werd geïnventariseerd met de 15 vignetten vragenlijst van Aelterman et al. (2019). Ondanks dat een kwantitatieve benadering niet gebruikelijk is voor een case study werd voor deze methode gekozen om de deelnemers zo min mogelijk te belasten qua tijdsinvestering en omdat de vragenlijst in combinatie met het interview kon leiden tot triangulatie. De IC van de leerkrachten werd in kaart gebracht door de leerkrachten te ondervragen volgens een semigestructureerd interview gebaseerd op het IC-model van Hammer et al. (2003). De zes stadia van IC konden geuit worden in een meer positieve-, en een meer negatieve houding (respectievelijk etnorelativisme en ethnocentrisme) en daarom vergeleken worden met behoefte-ondersteuning en ondermijning (zie Figuur 2).

Tot dusver is weinig bekend over kwalitatief onderzoek naar behoefte-ondersteunend lesgeven op met name basisscholen met leerachterstanden (Archambault et al., 2020) terwijl dit wel essentieel is om hier meer inzicht in te krijgen met het oog op kansengelijkheid. Daarom keken we, aan de hand van een case study, naar de culturele zienswijze en het gedrag van leerkrachten waarbij de context van deze specifieke school de case weergaf. Deze vorm van onderzoek focuste op een diepe verkenning van persoonlijke opvattingen (Creswell, 2014) en zou kunnen bijdragen aan de beeldvorming van intercultureel motivationeel leerkrachtgedrag en kansengelijkheid. Daarvoor stelden we de volgende centrale vraag:

“Wat is de relatie tussen het behoefte-ondersteunend gedrag en de interculturele competentie van leerkrachten op een multiculturele basisschool met leerachterstanden?”



Om deze centrale vraag te beantwoorden zijn verschillende deelvragen opgesteld:

Deelvraag 1: In welke mate zijn de leerkrachten behoefte-ondersteunend?

Deelvraag 2: Hoe beschrijven de leerkrachten hun kijk op culturele diversiteit?

Deelvraag 3: Wat is de rol van culturele aanpassing bij autonomie-ondersteuning?

In lijn met onderzoek van Hornstra et al. (2015) waaruit bleek dat leerkrachten op risicoscholen de behoeftes van de leerlingen onjuist kunnen interpreteren en daardoor ondermijnen, werd verwacht dat leerkrachten op deze school meer naar de ondermijnende kant van het circulair model (zie Figuur 1) zouden neigen. Specifiek was de verwachting dat de leerkrachten een voorkeur zouden laten zien voor controle en structuur (Hypothese1 [H1]). Op basis van onderzoek van Aelterman et al. (2019) en Patall en Zambrano (2019) waarin gesteld werd dat autonomie-ondersteuning zich met name richt op het innemen van het perspectief van de leerling werd verwacht dat de IC van de leerkracht op deze cultureel diverse basisschool zou bijdragen aan het begrijpen van de opvattingen en bijbehorende behoeftes van de leerling en dus aan het ondersteunen ervan. Specifiek was de verwachting dat leerkrachten met een op aanpassing gericht wereldbeeld meer autonomie-ondersteunend zouden zijn dan leerkrachten met een minder etnorelativistisch wereldbeeld (H2). In de literatuur was weinig geschreven over de relatie tussen IC en behoefte-ondersteuning door leerkrachten (Patall & Zambrano, 2019). Meer begrip voor het perspectief van de diverse leerlingen zou een ondersteunende manier van lesgeven op multiculturele scholen mogelijk kunnen bevorderen.

## **2. Methode**

### **2.1 Deelnemers**

Voor dit onderzoek werden 47 groepsleerkrachten benaderd (waaronder onderwijsondersteuners, zij-instromers en stagiaires, die regelmatig zelfstandig voor de klas stonden). Dit was volgens het criterium van een doelgerichte homogene steekproef voor een

case study (Creswell, 2014). Deel 1 van het onderzoek bestond uit het invullen van de vragenlijst over behoefte-ondersteuning (Aelterman et al., 2019). De volledige lijst is ingevuld door 34 leerkrachten (zie Tabel 1). Door de ongelijke normaalverdeling en de kleine populatie was het alleen mogelijk om het behoefte-ondersteunend gedrag van de ondervraagde leerkrachten te toetsen. In Deel 2 van het onderzoek werden elf leerkrachten geselecteerd voor een diepte-interview. Volgens de vuistregels bij kwalitatief onderzoek is dit aantal valide om het onderzoek behapbaar te houden binnen de beschikbare tijd (Creswell, 2014). De selectie is gebaseerd op een steekproef met maximale variatie om een breed perspectief te ontwikkelen op de complexiteit van opvattingen over cultuurverschillen van de leerkrachten op deze school (Creswell, 2014).

**Tabel 1**  
*Demografische Kenmerken van de Leerkrachten*

Groep	Vragenlijst		Interview	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<b>Gender</b>				
Man	8	23,5	4	36,4
Vrouw	26	76,5	7	63,6
<b>Nationaliteit</b>				
Nederlands	21	61,8	7	63,6
Surinaams	5	14,7	1	9,1
Marokkaans	5	14,7	1	9,1
Turks	1	2,9	1	9,1
Anders <sup>a</sup>	2	5,9	1	9,1

Groep	Vragenlijst		Interview	
	N	%	N	%
<b>Ervaringsjaren</b>				
0-5	16	47,1	3	27,3
6-10	4	11,8	1	9,1
11-15	3	8,8	3	27,3
16 of meer	10	29,4	4	36,4
Missend	1	2,9		

<sup>a</sup> Een leerkracht had een bi-culturele achtergrond en een Nederlandse leerkracht had een partner met een andere nationaliteit.

## 2.2 Meetinstrumenten

### 2.2.1 Vragenlijst

De *Situations in School Questionnaire* (SIS-vragenlijst; Aelterman et al., 2019) werd gedigitaliseerd in LimeSurvey en gebruikt om het behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag in kaart te brengen (zie Bijlage A). De SIS-vragenlijst was opgebouwd uit 15 verschillende lessituaties (vignetten). De vignetten waren evenals de lespraktijk gebaseerd op Expliciete Directe Instructie (Hollingsworth & Ybarra, 2017). Dat maakte de vragen herkenbaar en relevant voor de leerkrachten van deze school. Voorbeelden van lessituaties waren: het geven van gestructureerde en uitdagende instructie; de relevantie van de leerstof uitleggen; het actief verwerken van de leerstof; het ondersteunen bij moeilijke opdrachten en het gezamenlijk inoefenen (Surma et al., 2019). Elk vignet gaf vier verschillende mogelijkheden van reacties vanuit autonomie-ondersteuning, structuur, controle en chaos. De ondervraagde kon bij elk van de vier situaties de meest passende reactie aangeven in een zeven-punt Likertschaal, waarbij 1 stond voor “dit beschrijft mij geheel niet” en 7 stond voor “dit beschrijft mij zeer

goed” (Aelterman et al., 2019). Een voorbeeld van een vignet met reacties was situatie 1, “Klassenregels: Je denkt na over de klassenregels. Je doet dit door... a) je normen en verwachtingen voor het samenwerken duidelijk te maken; b) je niet te veel zorgen te maken om de regels en richtlijnen; c) de regels aan te geven. Je geeft ook de gevolgen aan bij het niet volgen van deze regels; d) de leerlingen te vragen om suggesties te doen voor richtlijnen, zodat ze zich op hun gemak voelen in de klas.” De onderdelen a, b, c en d stonden in deze situatie respectievelijk voor chaos, controle, structuur en autonomie-ondersteuning.

De originele SIS-vragenlijst was bestemd voor het voortgezet onderwijs in België, daarom zijn aanpassingen gedaan om het taalgebruik en de inhoud af te stemmen op Nederlandse basisschoolleerkrachten. Een voorbeeld hiervan was Situatie 13, “Toetsresultaten”, die luidde: “Je hebt de toets verbeterd. Verschillende leerlingen scoren opnieuw laag, terwijl je in de week voordien extra aandacht had besteed aan dit stuk van de leerstof.” Dit vignet veranderde in: “Resultaten” omdat de resultaten van leerlingen op de basisschool niet alleen door toetsen worden gevolgd. De situatie werd nu zo omschreven: “Je bekijkt de resultaten van de leerlingen. Sommigen scoren laag, terwijl je in de voorafgaande weken veel aandacht hebt besteed aan deze leerstof.” Het invullen van de vragenlijst duurde maximaal een kwartier, inclusief het beantwoorden van de demografische vragen voor het kunnen interpreteren van de data. Gevraagd werd naar de naam, gender, ervaringsjaren in een cultureel diverse omgeving en de eigen culturele achtergrond van de leerkrachten.

### **2.2.2 Interview**

Om een dieper begrip te ontwikkelen van de behoefte-ondersteuning en de IC van leerkrachten op deze school en om een mogelijke relatie tussen de fenomenen op te sporen, werd bij elf leerkrachten een semigestructureerd diepte-interview afgenomen (zie Bijlage B). De interviews werden geregistreerd met een Olympus VN-541PC spraakrecorder. Vraag 1 ging over behoefte-ondersteuning. Door de twee databronnen, vragenlijst en interview, na

elkaar te raadplegen vond triangulatie plaats (Creswell & Miller, 2000). Vraag 2 ging over de culturele achtergrond en normen en waarden, omdat deze van invloed konden zijn op het gedrag (Hammer et al., 2003). Vraag 3 tot en met 8 gingen over IC. We gebruikten de interviewvragen over IC van Hammer et al. (2003, p. 426). De onderzoeker vertaalde deze vragen uit het Engels. Om de begrippen te trianguleren had elke hoofdvraag betrekking op een stadium van IC en zijn vervolgvragen geformuleerd om de definitie van het gehele begrip te omvatten (zie Bijlage B). Verhelderingsvragen en uitbreidingsvragen dienden ter verduidelijking (Creswell, 2014). Het interview duurde gemiddeld een uur en varieerde per opname van 44 minuten tot 90 minuten.

### **2.3 Procedure**

Voor dit onderzoek werd mondeling en per e-mail toestemming gevraagd aan de directie van de school met een informatiebrief over de inhoud, het doel en de voorwaarden van het onderzoek. De leerkrachten werden per e-mail benaderd met een informatiebrief en een link naar de digitale *survey* omgeving waarin een toestemmingsclausule besloten zat. De leerkrachten hadden de mogelijkheid om de digitale vragenlijst tijdens een vergadermoment in te vullen, om een zo groot mogelijke respons te garanderen. Deze vergadering vond plaats in corona-tijd waardoor elke leerkracht in zijn eigen lokaal zat en geen sprake was van onderlinge beïnvloeding. Na het analyseren van de kwantitatieve data werden 11 leerkrachten benaderd voor een interviewafspraken. Toestemming werd verkregen door het ondertekenen van een digitaal formulier. De interviews vonden plaats in het lokaal van de leerkracht. Twee interviews werden digitaal afgenomen. De opnames van de interviews werden handmatig getranscribeerd in een tekstdocument en getransporteerd naar Atlas.ti (versie 22).

### **2.4 Data-Analyse**

De SIS-vragenlijst werd met IBM SPSS (versie 28) gecontroleerd op betrouwbaarheid door de schalen volgens Cronbach's alpha te berekenen voor autonomie-ondersteuning ( $N =$

15;  $\alpha = .850$ ), structuur ( $N = 15$ ;  $\alpha = .894$ ), controle ( $N = 15$ ;  $\alpha = .850$ ) en chaos ( $N = 15$ ;  $\alpha = .850$ ). Daarna werden de gemiddelden per groep gebaseerd op gender, werkervaring en culturele achtergrond en tenslotte per individu in kaart gebracht. De interviewvragen over behoefte-ondersteuning zijn geanalyseerd en gecodeerd met behulp van een theoretisch kader, overgenomen uit Aelterman et al. (2019, p. 498) en aangevuld met het thema verbondenheid (Leenknecht, 2017; Stroet et al., 2013). Het thema *verwarring* werd gecodeerd om een mogelijke oorzaak van behoefte-ondermijning op te kunnen sporen (Aelterman et al., 2019; Hornstra et al., 2015; Reeve, 2009). Doordat gebruik is gemaakt van bestaande thema's uit de literatuur om de boodschap van de geïnterviewde te vangen, vond een beperkt proces van open codering plaats (Ritchie et al., 2013). Nieuwe thema's, ingebracht door de geïnterviewden, waren *eigenaarschap* en *veilige sfeer*. Zo ontstond het definitieve codeboek over behoefte-ondersteuning (zie Bijlage C). De analyses zijn uitgevoerd in Atlas.ti (versie 22) en de data zijn getransporteerd naar Excel voor een grafische verwerking. De kwantitatieve en kwalitatieve datasets van behoefte-ondersteuning werden op individueel niveau met elkaar vergeleken door per leerkracht de score van het persoonlijk behoefte-ondersteunend profiel naast de score van het aantal codes per thema te leggen.

De antwoorden op de interviewvragen over IC zijn gecodeerd met behulp van een theoretisch kader dat werd ontwikkeld uit de studie van Hammer et al. (2003, pp. 424-426). De codes werden ondergebracht in de zes IC-stadia waardoor het proces van open coderen beperkt bleef (Ritchie et al., 2013). Tijdens het codeerproces kwamen nieuwe thema's naar boven: *Ervaren gedrag van anderen*; *Geen cultuur gerelateerd antwoord*; *Lastig* en *Proces van bewustwording*. Elf fragmenten uit de transcripties (tien procent van het geheel) werden gecodeerd door een tweede onderzoeker op de basisthema's waardoor werd voorkomen dat een systematische bias onopgemerkt bleef (Creswell & Miller, 2000). De interbeoordelingsbetrouwbaarheid ( $\alpha = 0.890$ ) is met Krippendorff's alpha binary berekend uit

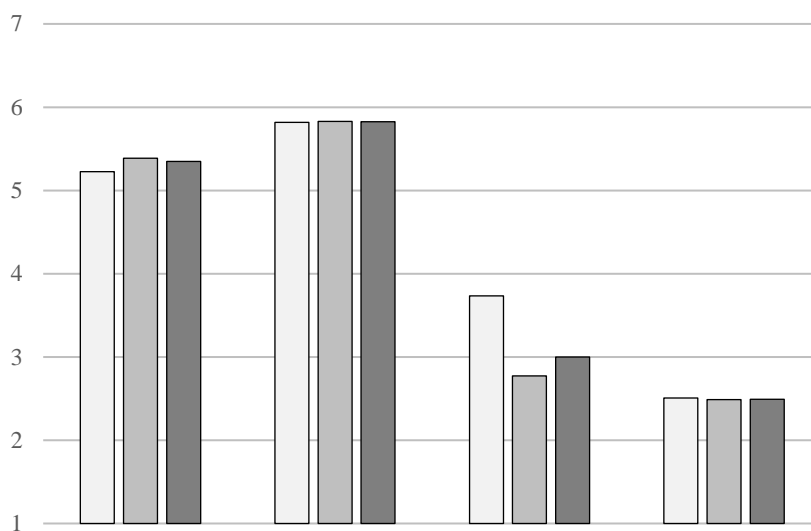
24 codes waarvan 2 niet overeenstemden (Krippendorff, 2004). Zo ontstond het definitieve codeboek IC (zie Bijlage D) waarin het aantal codes per thema is geïntegreerd omdat de cijfers in dit kleinschalige onderzoek statistisch niet representatief zijn voor een hele populatie (Ritchie et al., 2013). De resultaten van IC zijn procentueel weergegeven in een overzichtstabel om de groepen met elkaar te kunnen vergelijken. De relevante bevindingen werden per thema beschreven en geïnterpreteerd. De thema's aanpassing en autonomie-ondersteuning werden gepresenteerd in een overzichtsgrafiek om samenhang op te kunnen sporen die in een tabel niet zichtbaar is (Ritchie et al., 2013). Van beide variabelen is het percentage van de individuele totaalscores berekend. Het kwalitatieve karakter van het onderzoek werd benadrukt door het weglaten van absolute waarden op de assen. De relatie tussen behoefte-ondersteuning en IC van deze groep leerkrachten op deze basisschool werd beschreven en geïnterpreteerd.

### **3. Resultaten**

#### **3.1 In Welke Mate Zijn de Leerkrachten Behoefte-Ondersteunend?**

##### ***3.1.1 Kwantitatieve Data***

In Figuur 3 zijn de gemiddelde scores van de vragenlijst weergegeven. Uit de analyse bleek dat 30 leerkrachten een voorkeur hadden voor het bieden van structuur. Desalniettemin verkozen drie leerkrachten autonomie-ondersteuning boven structuur en drie leerkrachten was het om het even. Kijkend per demografische groep (zie Tabel 1) was enkel tussen de groep mannen en vrouwen een afwijking te zien van het totaalbeeld van de school. Mannen scoorden hoger op controle (zie Figuur 3) door op elke afzonderlijke vraag over controle gemiddeld hoger te scoren dan de vrouwen. Uit de beschrijvende statistieken bleek verder dat de variabiliteit onder mannen groter was dan onder vrouwen.

**Figuur 3***Kwantitatieve Data Behoeft-Ondersteuning*

Gemiddeld	<i>N</i>	Autonomie-Ondersteuning	Structuur	Controle	Chaos
□ Man	8	5.2	5.8	3.7	2.5
▒ Vrouw	26	5.4	5.8	2.8	2.5
■ Totaal	34	5.3	5.8	3.0	2.5
<i>SD</i>					
□ Man	8	.63	.48	.76	.65
▒ Vrouw	26	.75	.75	.62	.74
■ Totaal	34	.72	.69	.77	.71

*Noot.* De maximale score is 7

**3.1.2 Kwalitatieve Data**

Het aantal structuur-gerelateerde uitspraken was substantieel, op de voet gevolgd door het aantal uitspraken over autonomie-ondersteuning. Controle en chaos gerelateerde opmerkingen waren schaars (zie Bijlage C). De groep vrouwen zei enigszins meer autonomie-ondersteuning te bieden dan de mannen en de mannen zeiden frequenter controle uit te oefenen dan de vrouwen. Tot zover kwam het beeld uit de coderingen overeen met het totaalbeeld uit de kwantitatieve analyse (zie Figuur 3). Aanvullend bleken de meest ervaren leerkrachten de behoeftes van de leerlingen het meest te ondersteunen. Dit kwam uit de kwantitatieve analyse niet naar voren. De meerderheid van de geïnterviewden zei zich te herkennen in het kwantitatieve profiel en sprak een persoonlijke voorkeur uit voor structuur,



gevolgd door autonomie-ondersteuning. “Omdat structuur de basis is” zei Leerkracht D.

Leerkracht C lichtte dit toe:

Want ik vind aan structuur, daar vind ik dat je veel aan kan ophangen. En vanuit die structuur kun je ook weer het wat meer loslaten, als de kinderen weten van; Hey zo werkt het hier in de klas. Waardoor ze dus ook meer autonomie krijgen hè.

Uitingen van structuur hadden voornamelijk betrekking op de sub thema's: *het communiceren van verwachtingen; het geven van overzicht en het bieden van passende ondersteuning*. Leerkracht K formuleerde verwachtingen naar de leerlingen zo: “Je komt binnen. Wat gaan we doen? Heel kort, ook op het bord. Wat is het lesdoel? En wat zijn de werkafspraken?” Leerkracht C vertelde dat het geven van overzicht werd opgemerkt door de leerlingen:

Afgelopen maandag kreeg ik een vraag van ... een meisje uit mijn klas. En die vroeg aan mij: Is het toevallig dat we elke dag eigenlijk op dezelfde manier de lessen doen? Dus dat we eerst rekenen, dan taal en dan spelling doen en dan in de middag de andere vakken die d'r zijn. Ik zeg: nee dat is niet toevallig.

Leerkracht H vertelde over het bieden van passende ondersteuning:

Want we hebben het over de *au*, oh daar hebben we iets over de *au* ... Dus ze kunnen waar we het over hebben ... in de les, kunnen ze vinden. Ik denk dat op het moment dat je heel veel ophangt, dat de effectiviteit van jouw leerrijke omgeving daardoor weggaat.

Autonomie-ondersteuning werd door een minderheid verkozen als basis. “Want dan volgt structuur vanzelf”, zei Leerkracht G. Deze leerkracht beschreef autonomie als eigenaarschap: “Dus dat je laat zien dat je zelf, als persoon, als kind, iets kan doen aan je gedrag of aan hoe je leert.” Autonomie-ondersteuning kwam vooral tot uiting in opmerkingen als: *het perspectief van de leerling kunnen aannemen en het bieden van keuzemogelijkheden*. Leerkracht E verwoordde perspectiefname zo: “Ik weet dat kinderen breuken een speciaal

onderwerp vinden ... Ze voelen zich groot als ze met breuken gaan werken. Maar ... ik weet ook dat ze zich er heel moeilijk iets bij voor kunnen stellen.” Leerkracht L bood keuzes aan leerlingen en reflecteerde samen met hen op het waarom: “Ik bedoel, ja ik kan wel alles voor ze invullen, maar uiteindelijk gaat het ook om; Kan ik eigen keuzes maken en waarom maak ik de keuzes die ik maak? Dat probeer ik ze wel mee te geven.” De resultaten kwamen niet geheel overeen met de verwachting dat leerkrachten een voorkeur zouden hebben voor controle en structuur, geformuleerd in Hypothese 1, die daardoor gedeeltelijk werd verworpen. Het verschil in verwachting en resultaat was waarschijnlijk niet gebaseerd op verwarring tussen structuur en controle want het thema verwarring werd minimaal gecodeerd (zie Bijlage C).

Opvallend was het aantal uitspraken over verbondenheid, ondanks dat dit thema niet voorkwam in het persoonlijk profiel van de geïnterviewden (zie Figuur B1). Het belang van verbinding met de leerlingen kwam naar voren in het tonen van begrip en het creëren van sfeer en veiligheid. Leerkracht C legde uit wat het kon opleveren:

Een veilige sfeer in de klas. Waardoor ikzelf goed les kan geven. Waardoor de kinderen zelf goed tot leren kunnen komen. Maar waardoor de kinderen en ikzelf ook onszelf kunnen zijn ... De kinderen durven echt ... als ik een dansfilmpje opzet, allemaal te dansen.

### **3.2 Hoe Beschrijven de Leerkrachten hun Kijk op Culturele Diversiteit?**

De geïnterviewde leerkrachten gaven gezamenlijk het meest blijk van acceptatie, gevolgd door respectievelijk aanpassing en minimalisatie (zie Tabel 2). Zowel bij acceptatie als bij aanpassing zijn een aantal beroepsgroep-specifieke factoren meegenomen, zoals; *interesse hebben om kennis over anderen te vergaren, verbondenheid leerkracht-leerling, het aanpassen van taal en inhoud* (zie Bijlage D). Mede hierdoor is het totale wereldbeeld van de geïnterviewden voornamelijk etnorelativistisch te noemen.

**Tabel 2**  
*Interculturele Competentie in Procenten per Demografische Groep*

Groep	Etnocentrisme			Totaal	Etnorelativisme			Totaal
	Onkenning	Verweer	Minimalisatie		Acceptatie	Aanpassing	Integratie	
Allen	3,4	3,4	14,7	<b>21,5</b>	57,0	18,7	2,8	<b>78,5</b>
<b>Gender</b>								
Man	2,1	2,3	8,5	<b>11,9</b>	60,5	20,4	7,3	<b>88,1</b>
Vrouw	4,6	4,0	18,2	<b>26,8</b>	55,1	17,8	0,3	<b>73,2</b>
<b>Nationaliteit</b>								
Nederlands	4,1	3,8	12,7	<b>20,6</b>	58,4	20,0	1,0	<b>79,4</b>
Anders <sup>a</sup>	2,1	2,7	18,2	<b>23,0</b>	54,5	16,6	5,9	<b>77,0</b>
<b>Ervaring</b>								
0-5	1,7	3,4	11,0	<b>16,1</b>	55,9	18,6	9,3	<b>83,9</b>
6-15	3,9	4,8	15,0	<b>23,7</b>	55,0	20,8	0,5	<b>76,3</b>
16 of meer	3,9	1,7	17,0	<b>22,6</b>	59,9	16,4	1,1	<b>77,4</b>
<b>Ervaren Gedrag van Anderen <sup>b</sup></b>	9,1	57,6	9,1	<b>75,8</b>	21,2	3,0	0,0	<b>24,2</b>

*Noot.* De resultaten zijn in procenten weergegeven om te kunnen vergelijken.

<sup>a</sup> Anders is een Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, of bi-culturele nationaliteit.

<sup>b</sup> Ervaren gedrag van anderen is de ervaren IC van leerlingen, collega's en ouders.

In elke demografische groep en bij iedere leerkracht afzonderlijk kwamen uitingen van acceptatie het meest voor en was het perspectief etnorelativistisch georiënteerd overeenkomstig het totaalbeeld. Zes geïnterviewden lieten zelfs een opvallend sterk

etnorelativistisch wereldbeeld zien. Echter, zouden we de bi-culturele leerkracht buiten beschouwing laten vanwege een honderd procent etnorelativistisch profiel dan was een verschuiving te zien in de resultaten en dan zagen we dat de groep andere nationaliteiten een sterkere neiging naar ethnocentrisme had dan de geboren en getogen Nederlanders. Dit kwam dan vooral door meer minimaliserende antwoorden en het ontbreken van integratie-gerichte antwoorden bij de groep andere nationaliteiten. Zij toonden geen specifieke verbondenheid aan met een of meerdere andere culturen (e.g., met de Nederlandse cultuur). Kijkend naar de groep ervaring viel op dat de minst ervaren leerkrachten het meest etnorelativistische wereldbeeld hadden. Opmerkelijk waren ook de verschillen tussen de groep mannen en vrouwen. Vrouwen neigden meer naar een ethnocentrisch wereldbeeld dan mannen. Dit werd geconcludeerd uit een algehele discrepantie in het antwoordenpatroon maar vooral door meer minimaliserende antwoorden van de groep vrouwen.

### ***3.2.1 Codering per Thema***

Acceptatie was het dominante thema (zie Bijlage D). Leerkrachten gaven frequent blijk van het kunnen en durven onderscheiden van zowel verschillen als overeenkomsten tussen en binnen culturen, en ze gaven aan hier in meer of mindere mate in de klas met de leerlingen over te spreken. Leerkracht G vond: “dat je de negatieve dingen ook mag benoemen.” Leerkracht E antwoordde op de vraag of het belangrijker is om binnen de school aandacht te besteden aan de culturele verschillen of aan de overeenkomsten:

Waarom zou je dat zo strikt scheiden? Soms heb ik het over overeenkomsten, dan vergelijken we geloven. En soms hebben we het over verschillen. Want ik bedoel als een kind zegt van; Mijn vader sloeg me vroeger vaak. Ja nu niet meer, zei die ... Dan zeg ik van; Ja ik ben nog nooit geslagen. Dan is het een verschil. Dan zoeken we niet de overeenkomsten. Dus allebei.

Leerkracht H legde de nadruk op verschillen *binnen* de cultuur: “Ik denk ook dat het afhankelijk is van ... ja het opleidingsniveau van ouders. En hoe ze in het leven staan. En hoe ze met hun cultuur nog omgaan.” De ondervraagden toonden unaniem belangstelling voor verschillende culturen door het opdoen van kennis over anderen op uiteenlopende niveaus. Leerkracht F antwoordde op de vraag “Wat waardeer je bij de leerlingen van deze school?”: “Dat ik heel veel leer ... Ik probeer de leerlingen wat te leren, maar ik leer ook heel veel van hun. Praktisch dingen. Hoe eet je? Wat eet je? Hoe is je dagritme?” Leerkracht B vertelde naar aanleiding van de vraag of het bekijken van de wereld door de ogen van een kind van een andere cultuur van betekenis zou zijn:

Ik kwam een meisje uit groep 3 [tegen] die had opeens een hoofddoekje om. En dat had ze vrijdag nog niet. En ik denk: Goh, wat is daar gebeurd in het weekend of in die dagen dat die beslissing nu genomen is? En hoe is dat bepaald? ... Dat vind ik interessant. Hoe is de weg van hoe ze vrijdag was en hoe ze nu is, gegaan?

Leerkrachten drukten consistent gelijkwaardigheid uit. Leerkracht L zei hierover:

Ongeacht religie of afkomst, ik vind dat ieder mens moet gelden. Vanuit mijn geloof vind ik dat een hele belangrijke. Als iemand hulp nodig heeft dan ga je niet eerst kijken of vragen naar afkomst. Je helpt gewoon omdat je wil helpen.

Leerkrachten gaven blijk van erkenning van verschillende culturen door relevante culturele contrasten te benoemen. Leerkracht K duidde een gevoelig contrast:

Omdat ik weet dat de doelgroep vanuit de cultuur wellicht, ik moet het goed zeggen hoor, ik wil niet zeggen veel waarde hecht aan schaamte ... maar veel dingen voortkomen uit schaamte of dingen niet gebeuren vanuit schaamte ... Dus als ik ze al vraag: Wat voor werk doet je vader, doet je moeder? Dan merk ik dat leerlingen zich al heel erg moeten gaan verdedigen om daar heel open over te zijn.

Leerkracht H beschreef een “grappig” contrast benoemd door een collega: “Die zei, toen ze nog cito afnamen bij de kleuters, had je drie plaatjes, drie boerderijdieren, waarvan

een varken en een leeuw. En welke dier hoort er niet bij? Ze zegt: Alle islamitische kinderen doen varken.” Leerkrachten gaven ook meermaals aan hun eigen waardeoordelen te kunnen relativiseren. Leerkracht B zei het zo: “Dat is mijn opvoeding, dat het leuk is om met elkaar te spelen. Maar ja, betekent dat, dat het de juiste opvoeding is? Daar kan je over twisten.”

Ondanks een algemene consensus in het onderscheiden en erkennen van verschillen werd de populatie in en om de school uiteenlopend beschreven. Op de vraag: “Denk je dat in de omgeving van de school veel culturele verschillen zijn?” gaf een groep aan veel verschillende culturen te zien. Twee leerkrachten ervaarden vooral “een dominante groep Turks en Marokkaans” en twee leerkrachten omschreven de populatie als “veel van hetzelfde”. Een leerkracht zag één overheersende religie en een leerkracht bemerkte vooral een verschil in waarden en normen. Dit benadrukte de complexiteit van de context.

Aanpassing als een proces richting een metaniveau bewustzijn en een *Global Mindset* (Günay, 2016) werd expliciet benoemd door een tweetal leerkrachten. Leerkracht A gaf het proces weer in het vormen van meer begrip voor de Surinaamse cultuur:

Nou dat je [je] toch meer verdiept en ook de hele ... communicatie in het land natuurlijk. Over hoe met sinterklaasfeesten ... Wat wel kan en wat niet kan en hoe mensen dat ervaren. Dat betekent nog niet altijd dat ik het er altijd mee eens ben. Dat niet, maar ik kan wel ... me verplaatsen in de andere persoon.

Verder kwam aanpassing frequent voor in het thema denken in oplossingen. Dit kwam indirect tot uiting in het beschreven vermogen van leerkrachten om van perspectief of referentiekader te wisselen. Leerkracht G vroeg zich af:

Hoe vinden de ouders dat de kinderen les krijgen bijvoorbeeld van een puur Nederlandse vrouw, puur Nederlandse man? Of hebben ze liever toch iemand die moslim is? Of hebben ze [liever] iemand die Marokkaans is en geen moslima, dat kan ook.

Leerkrachten spraken over het aanpassen van gevoel en gedrag. Dit zat met name in hun professionele communicatieve houding. Het meest benoemd was het aanpassen van het taalniveau. In deze onderwijscontext kon dit geïnterpreteerd worden als aanpassing in de vorm van empathie tonen naar de ander. Leerkracht E zei dit veel te doen in de les, zoals bleek uit een beschrijving van een lessituatie:

Als er een woord ter sprake komt wat ze niet weten. Dan zeg ik heel vaak: Oh nou we gaan het even opzoeken op Google, ik wil het even precies weten. Dus dat ze ook dat mij de hele tijd zien doen. Dat ik ook hoop dat ze dat zelf gaan doen ... Leerlingen vragen bijvoorbeeld: Laat even een plaatje zien van een molen. We weten toch niet precies hoe dat zit. Dan gaan we dat even samen opzoeken.

De inhoudelijke communicatie werd aangepast om niet te beledigen: “Dat je niet iemand ... een verjaardagskaart geeft met een varken d’r op” (Leerkracht A). Of om een kind niet in conflict te brengen tussen school en thuis: “Want waarom zou ik hem in een positie brengen wat niet fijn is” (Leerkracht G). Of door rekening te houden met de voorkennis van leerlingen: “Omdat leerlingen soms weinig weten van de Nederlandse cultuur” (Leerkracht B). Materialen werden aangepast om een inclusieve leeromgeving in te richten. Zo had Leerkracht J een collectie barbies in de klas in alle huidtinten en had Leerkracht G blokken waarmee een moskee kon worden gebouwd.

Leerkrachten gaven nochtans niet eensgezind aan zich verbonden te voelen met leerlingen ongeacht de cultuur. Bovendien was sprake van een nuanceverschil tussen verbondenheid ervaren en verbonden zijn. Omdat de ondervraagden niet specifiek benoemden met welke culturen ze zich verbonden voelden werd het thema verbondenheid bij aanpassing ingedeeld en niet bij integratie. Verbondenheid voelen met personen ongeacht cultuur kon eventueel als een generaliserende opmerking worden opgevat als gesproken werd in algemene zin: “Ik voel met alle kinderen verbondenheid” (Leerkracht J). Evenwel is ervoor gekozen om deze uitingen in te delen bij aanpassing omdat verbondenheid in deze multiculturele

omgeving aanleiding was voor het aanpassen van gevoel, genegenheid en gedrag. Naast verbondenheid op aanpassingsniveau kwam verbondenheid ook op minimalisatieniveau voor. Hieronder viel het minder belangrijk maken van het onderwerp door opmerkingen in termen van “eten verbindt.” Leerkracht A zei: “Nee, ik voel me meer verbonden met soms het voedsel van de cultuur. De hapjes. Oh d’r zitten zoveel lekkere hapjes in zowel de Turkse als Marokkaanse cultuur. Daar word ik blij van.” Twee leerkrachten wilden de term verbondenheid in relatie tot de leerlingen niet gebruiken. Leerkracht F redeneerde: “Verbondenheid, dan zie ik meer van dat je je er helemaal in kan vinden. Nou dat niet. Dat is mijn professionaliteit denk ik, dat ik dat niet heb. Meer empathie en acceptatie.” Leerkracht K stelde: “Verbonden is een groot woord. Ik zou het eerder zien als een soort van afstemming. Ja, ben ik afgestemd op de leerlingen die ik lesgeef.” Door deze onderbouwingen zijn de antwoorden ingedeeld bij acceptatie.

Het minimaliseren van verschillen zat vooral in het generaliserende taalgebruik van enkele geïnterviewden. Leerkracht J kon de problemen in een moeilijke bovenbouwklas niet toeschrijven aan cultuurverschillen. Hetzelfde conflict zou op elke andere school kunnen ontstaan, want: “Overall heb je wel groepjes.” Leerkrachten spraken in enkele gevallen verwachtingen uit naar andere bevolkingsgroepen. Zoals Leerkracht F verbaasd was over het “bewust blijven hangen in de eigen cultuur van bepaalde families”: “Dan denk je wel eens van; Hè, hoe kan dat nou? Want je wilt hier toch leven? En je wilt hier toch ook je je leven voor je kinderen opbouwen hè? Je kinderen een goeie toekomst geven?” Een groep geïnterviewden gaf aan geen behoefte te hebben aan aanpassen. Een voorbeeld hiervan was de reactie van Leerkracht K op het perspectief van leerlingen op een opdracht. De leerlingen



zeiden: “Het is haram<sup>1</sup> en bijgeloof en daarom mag het niet.” De leerkracht antwoordde: “Dat kan, maar we gaan het wel gewoon maken.”

Om het verschil in minimalisering tussen de groep mannen en vrouwen te verklaren werden de extra thema's *niet cultuur gerelateerde antwoorden en lastig* toegevoegd. De mannen leken gericht te antwoorden op de vragen en de vrouwen leken meer te ontwijken of meer generaliserende uitspraken te doen. Dit kwam tot uiting in het hoge aantal niet cultuur gerelateerde antwoorden dat de groep vrouwen gaf. Ze beschreven vier keer vaker dan de mannen een algemene onderwijssituatie zonder verband met cultuur. Als vervolgens gevraagd werd of het antwoord cultuur gerelateerd was, dan werd of ontkend, of aangegeven dat het zou kunnen, of het antwoord was “Dat weet ik niet.” Tevens gaf de groep vrouwen vaker aan het lastig te vinden om de vraag te beantwoorden of om een voorbeeldsituatie te beschrijven. Dit kon te maken hebben met de complexiteit of het onverwachte karakter van de vraag. Ook denkbaar was dat een lastige situatie moest worden beschreven of dat het geven van een objectief antwoord gevoelig lag.

Verweer, Ontkenning en Integratie waren de minst gebruikelijke thema's (zie Bijlage D). Verweer zat in enige mate in het schetsen van een stereotype wij-zij beeld, zoals: “Mijn cultuur is wel heel anders dan die van de meeste kinderen hier.” Leerkrachten spraken nauwelijks in termen van aannames en oordelen. Ontkenning zat in schaarse opmerkingen over het tolereren van de ander en het niet duidelijk definiëren van andere bevolkingsgroepen of landen. Deze thema's werden respectievelijk zo verwoord: “Is iedereen zijn eigen keuze natuurlijk. Vind ik prima natuurlijk, maar dat strookt niet altijd met de waarden en normen die wij op school hebben.” En: “Als je uit zo'n land komt, met oorlog en weet ik veel wat kinderen allemaal meemaken.”<sup>2</sup> Integratie werd specifiek omschreven door een leerkracht met

---

<sup>1</sup> Niet toegestaan volgens de islamitische voorschriften.

<sup>2</sup> Het interview vond plaats voor het uitbreken van de oorlog in Oekraïne.

een bi-culturele achtergrond. Deze wees op het feit dat spreken over culturele verschillen een negatieve connotatie bevat: “Ik ... praat meestal over andere ideeën.” Deze leerkracht vertelde hoe met de leerlingen in de klas gediscussieerd werd over het hebben van een dubbele nationaliteit of het opgroeien met een multiculturele achtergrond: “Hoe meer culturen, hoe trotser ze mogen zijn. Dat is wat ik wil meegeven. Dus het is kracht wat ze meekrijgen, culturele kracht.”

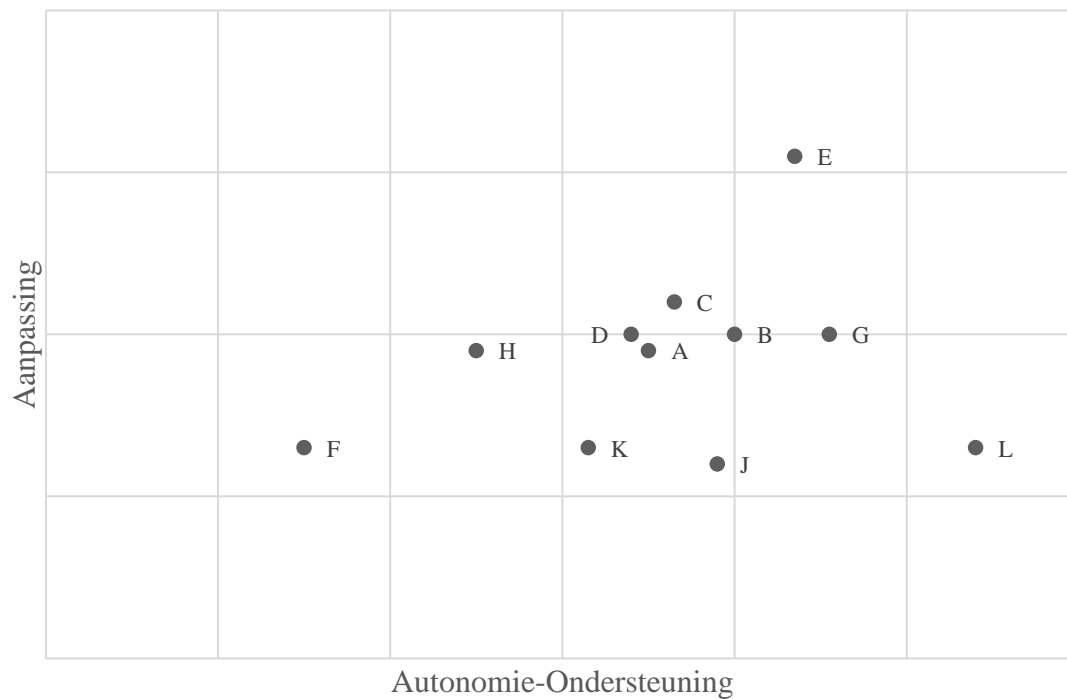
### ***3.2.2 Ervaren Gedrag van Anderen***

De leerkrachten spraken tegelijk over het interculturele gedrag van leerlingen, collega's en ouders. Omdat het aantal uitspraken over anderen substantieel was, en relevant kon zijn voor het beeld van de school, werd dit thema meegenomen in de analyse. Leerkrachten beschreven de houding en het gedrag van anderen in verschillende gradaties en verweer en acceptatie waren de dominante thema's (zie Tabel 2). Een groep leerkrachten vond dat leerlingen soms weinig wisten van de Nederlandse cultuur. Leerkracht L relativeerde dit door de brede maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen bij mondiale actualiteiten op te merken, en hun kennis over Oekraïne en Palestina te benoemen. Door de zelf beschreven IC van leerkrachten te vergelijken met de ervaren IC van anderen, kwam naar voren dat de leerkrachten de eigen houding positiever neerzetten dan de houding van anderen, die consistent als meer ethnocentristisch werd aangeduid. Vooral de vraag over verweer die luidde: “Is op school groepsvorming merkbaar op basis van culturele achtergrond?” maakte reacties los over anderen. Groepsvorming onder collega's werd uitsluitend door de vrouwen benoemd. Groepsvorming tussen leerlingen werd door de helft van de geïnterviewden ervaren. Een leerkracht gaf toe dat groepsvorming binnen de eigen bevolkingsgroep voorkwam en een leerkracht had het over groepsvorming onder ouders op het schoolplein. Doch de meerderheid gaf aan dat groepsvorming in de eigen klas niet voorkwam door hun proactieve houding.

Leerkracht C zei dat je met een veilige sfeer in de klas “dat je dan wat meer die groepjes doorbreekt.”

### **3.3 Wat is de Rol van Culturele Aanpassing bij Autonomie-Ondersteuning?**

De relatie tussen aanpassingsgedrag en autonomie-ondersteunend gedrag van de individuele leerkrachten is weergegeven in een overzichtsgrafiek (zie Figuur 4). Uit de data verscheen een licht correlarend beeld wat eventueel zou kunnen duiden op een samenhang tussen beide. Daarmee zou de verwachting geformuleerd in Hypothese 2, dat leerkrachten met een op aanpassing gericht wereldbeeld meer autonomie-ondersteunend zouden zijn dan leerkrachten met een minder etnorelativistisch wereldbeeld, voorzichtig bevestigd kunnen worden. Echter het cluster Leerkrachten F, K, J, L toonde aan dat enkele leerkrachten met een lagere aanpassingsgraad veel variatie in hun autonomie-ondersteuning lieten zien. Verder zagen we een hoofdzakelijk structuur-acceptatie gericht profiel zonder zichtbare patronen tussen de groepen. Zo kwam een samenhangend beeld tussen etnorelativisme en behoefte-ondersteuning naar voren. Het antwoord op de centrale vraag luidde daarom dat op deze basisschool een mogelijk positieve relatie bestond tussen het behoefte-ondersteunend gedrag en de IC van de leerkrachten. Echter door de geringe onderzoeksgroep konden geen significante statistische conclusies worden getrokken.

**Figuur 4***De Samenhang Tussen Aanpassing en Autonomie-Ondersteuning*

*Noot.* Leerkrachtprofiel A t/m L waarbij het percentage van de individuele totaalscore voor de thema's op gelijke schalen is weergegeven.

**4. Discussie****4.1 Bespreken van de Resultaten**

Dit onderzoek had als doel om een diep inzicht te krijgen in de behoefte-ondersteuning door en de IC van leerkrachten op een multiculturele basisschool met achterstanden. De relatie tussen beide variabelen werd in kaart gebracht om een diep begrip te ontwikkelen over het belang van cultuur voor het ondersteunen van de basisbehoeftes van leerlingen met diverse achtergronden, om zo te kunnen bijdragen aan kansengelijkheid.

De eerste onderzoeksvraag was gericht op het in kaart brengen van de mate van behoefte-ondersteuning door de leerkrachten. De resultaten toonden aan dat een aanpak gebaseerd op structuur en autonomie-ondersteuning de voorkeur genoot bij de leerkrachten op

deze school. Dit in tegenstelling tot eerdere studies die rapporteerden dat behoefte-ondermijning frequenter voorkwam op scholen met leerachterstanden (Aelterman et al., 2019; Hornstra et al., 2015). De leerkrachten wekten niet de indruk structuur en controle te verwarren, want verwarring van de begrippen benoemd in eerdere studies (Hornstra et al., 2015; Patall en Zambrano, 2019; Reeve, 2009) was geen prominent thema in de codering (zie Bijlage C). Hierbij diende vermeld te worden dat Hornstra et al. (2015) enkel autonomie-ondersteuning versus controle had gecodeerd zonder specifieke onderscheiding van structuur. Wellicht leidde ook het gebruikte model van motivatiestijlen tot verschillen in bevindingen omdat de theorie ten tijde van dit onderzoek nog onderhevig was aan ontwikkeling (Aelterman et al., 2019).

Versillen tussen de demografische groepen kwamen voor de dag. In de literatuur is geen onderzoek gevonden dat het verschil in controle uitoefenen en autonomie-ondersteuning tussen de groep mannen en vrouwen verklaarde. Een mogelijke redenering zou kunnen zijn dat mannen in aanleg een meer controle georiënteerde personaliteit hebben en dat vrouwen welwillender zijn om een autonomie-ondersteunende stijl aan te leren (Reeve, 2009). Het meer autonomie-ondersteunen van ervaren leerkrachten zou verklaard kunnen worden door de redenering van Reeve (2009) om te keren. Die stelde dat beginnende leerkrachten zelden autonomie-ondersteunende strategieën toepassen. Mogelijkerwijs ontwikkelt deze vaardigheid zich dus tijdens de loopbaan.

Daarnaast kwam naar voren dat verbondenheid een prominente rol speelde op deze school. Een leerkracht gaf aan dat het creëren van een veilige sfeer ervoor zorgde dat de kinderen zichzelf konden zijn. Als iedereen in de groep zichzelf kon zijn dan heerste in de klas misschien een sfeer van gelijkheid. Met andere woorden: veiligheid en verbondenheid konden zorgen voor een gevoel van gelijkwaardigheid. Dit kon van belang zijn voor de motivatie van specifiek deze groep leerlingen met een andere achtergrond (Bureau et al.,

2022; Gray et al., 2018). Volgen we Archambault et al. (2020) die concludeerde dat een combinatie van autonomie-ondersteuning en structuur of een combinatie van autonomie-ondersteuning en verbondenheid een krachtig middel zijn op scholen met risicoleerlingen, dan zou het leerkrachtgedrag op deze school wellicht garant kunnen staan voor een goede kwaliteit motivatie, welzijn en betrokkenheid van de leerlingen.

De tweede onderzoeksvraag was gericht op het vormen van een beeld van de IC van de leerkrachten. Uit de resultaten verscheen een voornamelijk etnorelativistisch perspectief door de overheersende thema's acceptatie en aanpassing. Leerkrachten bleken in staat om verschillen en overeenkomsten tussen culturen te benoemen en konden als bemiddelaar optreden in de klas (Llurda & Lasagabaster, 2010). Dit kwam tot uiting in de zelf beschreven actieve rol van de leerkracht om groepsvorming te doorbreken in de klas. Uit de resultaten bleek vervolgens dat de groep leerkrachten met een veronderstelde niet-dominante cultuur juist een minder etnorelativistisch wereldbeeld lieten zien. Dit in tegenstelling tot de literatuur waarin werd gevonden dat een houding van integratie past bij mensen met een niet-dominante cultuur (Hammer et al., 2003). Deze contradictie kwam mogelijk doordat leerkrachten met een andere nationaliteit in de omgeving van de school deel uitmaakten van de dominante cultuur omdat ze net als de leerlingen van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse afkomst waren. Daardoor was binnen de school de groep geboren en getogen Nederlanders de niet-dominante cultuur. Echter ook deze groep vertoonde geen integratieve houding. Enkel de biculturele leerkracht gaf blijk van een integratiegericht perspectief beschreven door Hammer et al. (2003), wat inhield dat het bewegen tussen de culturen noodzaak was en een positief deel van identiteit vormde.

Dat het meest relativistische wereldbeeld werd aangetroffen bij de minst ervaren leerkrachten, kwam mogelijk doordat deze groep recenter was opgeleid in een meer mondiale samenleving, waardoor een *Global Mindset* voor deze groep vanzelfsprekender was. In de

literatuur is gevonden dat IC tegenwoordig onderdeel uitmaakt van het curriculum in het hoger onderwijs (Arasaratnam-Smith, 2017). Culturele vaardigheden zullen dus gaandeweg doorsijpelen naar het basisonderwijs. Voor het frappante verschil in minimalisatie tussen de groep mannen en vrouwen waren geen resultaten voorhanden in de literatuur. Een mogelijke verklaring is gevormd uit een diepe analyse van het antwoordenpatroon van de vrouwen. Ze gaven meer niet-cultuurgerichte antwoorden en gaven vaker aan het lastig te vinden om te antwoorden op de vraag. Tenslotte kwam aan het licht dat leerkrachten consequent hun eigen gedrag positiever beoordeelden dan het gedrag van de ander. Dit fenomeen stond in de literatuur bekend als sociale wenselijkheid (Aelterman et al., 2019) en is niet meegenomen in de metingen.

De derde onderzoeksvraag ging over de rol van culturele aanpassing bij autonomie-ondersteuning. Een licht positieve samenhang kwam naar voren uit de data. Dit sloot enigszins aan bij de beweringen van Aelterman et al., (2019) en Patall en Zambrano (2019) die het perspectief van de leerling innemen de kern van autonomie-ondersteuning noemden. Dat een groep leerkrachten met een lager aanpassingsniveau veel variatie in autonomie ondersteuning liet zien, is wellicht te verklaren doordat ervaringsjaren mede van invloed waren op het behoefte-ondersteunend gedrag (Reeve, 2009). Kijkend naar de relatie tussen etnorelativisme en behoefte-ondersteunend gedrag was een mogelijk positieve samenhang te zien door een overwegend structuur-acceptatie gericht profiel. De leerkrachten in deze multiculturele schoolomgeving hadden dus een zekere mate van IC, die vereist was volgens Patall & Zambrano (2019), om tegemoet te kunnen komen aan de behoeftes van leerlingen.

#### **4.2 Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek**

Ondanks dat het onderzoek zorgvuldig is uitgevoerd kunnen we niet uitsluiten dat de resultaten systematisch doorspekt zijn met een aantal persoonlijke en procedurele bias. Ten eerste was de objectiviteit van de onderzoeker in het geding omdat deze zelf deel uitmaakte

van het leerkrachtenteam van de onderzoeksschool. Mogelijk was de collegiale relatie met de geïnterviewden van invloed op de antwoorden van de respondenten. Deze bias is geprobeerd te minimaliseren door een reflectief dagboek bij te houden waarin de persoonlijke objectiviteit steeds kritisch werd beschouwd. Ook is aan alle respondenten gevraagd of ze zaken als onprettig hebben ervaren tijdens het interview. Hierop reageerden allen ontkennend. Daarna zijn per respondent drie tot vier citaten teruggekoppeld met de vraag of ze zich herkenden in de uitspraken, waarop door allen bevestigend is gereageerd. Ten tweede was de betrouwbaarheid en validiteit van de SIS-vragenlijst in het geding omdat de vragen over instructie niet allemaal even relevant waren voor alle leerkrachten. Een voorbeeld was vraag 15: “Huiswerk. Als je werk voor thuis meegeeft dan...”. Leerkrachten in de onderbouw konden hierdoor een afwijkende score laten zien. De mogelijk ontstane bias is ondervangen door de betrouwbaarheid van de schalen te berekenen. Tevens is de groep geïnterviewden verder bevraagd over behoefte-ondersteuning om de data te trianguleren. Ten derde zorgde de onervarenheid van de onderzoeker en de complexiteit van het interview (i.e., twee geïntegreerde thema's) voor een intensief codeerproces wat viel af te leiden uit het aantal initiële codes van 623 teruggevoerd naar een aantal van 194. De mogelijke ontstane bias is ondervangen door het berekenen van een interbeoordelingsbetrouwbaarheid nadat tien procent van de transcripties was gecodeerd door een tweede onderzoeker. Tenslotte moest vermeld worden dat de reikwijdte van de huidige casestudy beperkt was (Ritchie et al., 2013) doordat een kleine populatie leerkrachten in een specifieke context werd onderzocht. De gevonden resultaten dragen daardoor niet bij aan een overkoepelend beeld van behoefte-ondersteuning en IC van leerkrachten op multiculturele scholen met risicoleerlingen.

De verkregen inzichten zouden een opmaat kunnen vormen voor vervolgonderzoek naar de relatie tussen beide variabelen om in de toekomst eventueel een theoretisch model te ontwikkelen. Deze studie, gericht op de zelf beschreven houding van leerkrachten, gaf een



dieper inzicht in de opvattingen van de leerkrachten op hun handelen. Vervolgonderzoek met observaties om het daadwerkelijke gedrag in de klas te observeren zou van toegevoegde waarde kunnen zijn. Ook zou gekeken kunnen worden naar het effect van het gedrag en de opvattingen van de leerkrachten op de leerlingen. Studies zouden zich kunnen richten op de ervaringen van de leerlingen en de mate waarin de studieresultaten beïnvloed worden. De gevonden resultaten betreffende de groep mannen en vrouwen zouden kunnen aanzetten tot vergelijkend onderzoek om de verschillen te verklaren.

### **4.3 Praktische Aanbevelingen**

De resultaten van deze studie zijn relevant voor de leerkrachten van deze specifieke basisschool omdat de verkregen inzichten ruimte bieden voor groei. Uit de literatuur is gebleken dat IC een aan te leren bewustwordingsproces is (Günay, 2016). Het team zou gezamenlijk hun opvattingen over diversiteit van acceptatieniveau naar aanpassing kunnen tillen, omdat perspectiefname bij deze specifieke groep leerlingen meer begrip kan opleveren voor hun ondersteuningsbehoeftes. Een aanbeveling voor het bestuur zou kunnen zijn dat de samenstelling van leerkrachtenteams op scholen met een achterstand onder de loep wordt gehouden. Als meer ervaring samengaat met meer autonomie-ondersteuning is het relevant om dit inzicht waar mogelijk mee te nemen bij het invullen van vacatures. Tenslotte is het wenselijk om het begrip kansengelijkheid te heroverwegen. Geplaatst in het perspectief van IC, valt gelijkheid onder het thema acceptatie. Om tot een hoger niveau van interculturele kansengelijkheid te kunnen komen, zou een formulering van het concept op aanpassings-, of integratieniveau de voorkeur genieten.

### **4.4 Conclusie**

Onderzoek naar de relatie tussen behoefte-ondersteuning en IC van basisschoolleerkrachten is nochtans schaars gebleken (Patall & Zambrano, 2019). Door een overwegend structuur-acceptatieprofiel van de leerkrachten is de relatie tussen beide

variabelen op deze school als voorzichtig positief geïnterpreteerd. Met deze casestudy is getracht bij te dragen aan het verwerven van kennis en begrip over de rol van cultuur bij het motivatiedrag van leerkrachten om in de toekomst theorievorming mogelijk te kunnen maken. De bevindingen kunnen wellicht aanzetten tot nieuwe inzichten in motivatiedrag van leerkrachten en zo een bijdrage leveren aan kansengelijkheid in het onderwijs.

### Referenties

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence: An overview. *Intercultural competence in higher education*. Routledge.
- Archambault, I., Pascal, S., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Parent, S., & Pagani, L. S. (2020). The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 26*(5-6), 428-445. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863208>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2021). *CBS Tabel achterstandsscores scholen 2020 na 2e lichting bezwaren*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2021/37/achterstandsscores-scholen-2020-na-2e-lichting-bezwaren>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>

- Cohen, L., Van der Wouden, M., Van Spijker, F., Ahamiane, S., Brils, T., Boterman, W., De Graaff, L., & Attar, Z. (2020). *De staat van het Amsterdamse primair onderwijs* (BBO-rapport 20184). Breed Bestuurlijk Overleg van de Gemeente Amsterdam.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychologie Canadienne/ Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>
- DeJaeghere, J. G., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255-268. <https://doi.org/10.1080/14675980802078624>
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12302>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177%2F0022487102053002003>
- Gray, D. L., Hope, E. C., & Matthews, J. S. (2018). Black and belonging at school: A case for interpersonal, instructional, and institutional opportunity structures. *Educational Psychologist*, 53(2), 97-113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421466>

- Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62(4), 407-421. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9570-9>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hardré, P. L., & Hennessey, M. N. (2013). What they think, what they know, what they do: Rural secondary teachers' motivational beliefs and strategies. *Learning Environments Research*, 16(3), 411-436. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9131-0>
- Hollingsworth, J. R., & Ybarra, S. E. (2017). *Explicit direct instruction (EDI): The power of the well-crafted, well-taught lesson*: Corwin Press.
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies : The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Technisch rapport onderwijskansen en segregatie; De staat van het onderwijs 2016/2017*.  
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2018/04/11/technische-rapporten-hoofdpijnen/TECHNISCH+RAPPORT+ONDERWIJSKANSEN+EN+SEGREGATIE.pdf>
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134-142.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839748>

- Llurda, E., & Lasagabaster, D. (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 327-353. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00250.x>
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2020). Autonomy is equally important across East and West: Testing the cross-cultural universality of self-determination theory. *Journal of Adolescence*, 78, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.009>
- Patall, E. A., & Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 115-122. <https://doi.org/10.1177%2F2372732219862572>
- Posthumus, H., Scholtus, S., Walhout, J. (2019). *De nieuwe onderwijs achterstandenindicator primair onderwijs* (CBS-rapport). CBS. <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2019/45/de-nieuwe-onderwijsachterstandenindicator>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rijksoverheid. (z.d.). *DG primair en voortgezet onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/organisatie/organogram/dg-primair-en-voortgezet-onderwijs>

- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 327-347. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.10806602>
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A.

(2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*: Ten Brink Uitgevers.

Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 91-98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>

Van der Veen, I., Weijers, D., Dijkers, L., Hornstra, L., & Peetsma, T. (2014). *Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond*. (Kohnstamm Instituut rapport; Nr. 924). Kohnstamm Institute.

<https://www.kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/pdf/ki924.pdf>

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>



**Bijlage A****Vragenlijst Over Behoeftte-Ondersteuning****Instructie**

Beste collega,

Dank je wel dat je mij wil helpen met mijn afstudeeronderzoek. Daarvoor beantwoord je de vragen in deze enquête. Je hoeft zelf geen antwoorden te bedenken, je scoort elke situatie op een schaal van 1 tot 7. Er zijn geen goede of foute antwoorden. De eerste 15 vragen gaan over situaties die regelmatig voorkomen tijdens de les. Voor elke situatie worden vier manieren beschreven waarop een leerkracht kan reageren. Je geeft aan in welke mate elke manier van omgaan met de situatie beschrijft wat *jij* dit jaar hebt gedaan in vergelijkbare situaties. Daarna vraag ik nog enkele persoonsgegevens zoals geslacht, onderwijservaring, culturele achtergrond en bereidheid om mee te werken aan het vervol ginterview. Bij deze vragen is een "wil ik niet zeggen" optie beschikbaar.

Situatie	1	2	3	4	5	6	7
	Beschrijft me helemaal niet		Beschrijft me een beetje				Beschrijft me zeer goed
<b>1</b>	<b>Klassenregels</b>						
	<b>Je denkt na over de klassenregels. Je doet dit door ...</b>						
	1. je normen en verwachtingen voor het samenwerken duidelijk te maken.						1 2 3 4 5 6 7
	2. je niet te veel zorgen te maken om de regels en richtlijnen.						1 2 3 4 5 6 7
	3. de regels aan te geven. Je geeft ook de gevolgen aan bij het niet volgen van deze regels.						1 2 3 4 5 6 7
	4. de leerlingen te vragen om suggesties te doen voor richtlijnen, zodat ze zich op hun gemak voelen in de klas.						1 2 3 4 5 6 7
<b>2</b>	<b>Lesvoorbereiding</b>						
	<b>Je maakt een lesvoorbereiding. Je hoofdprioriteit is...</b>						
	5. om te communiceren welke leerdoelen je verwacht dat leerlingen op het einde van de les bereiken.						1 2 3 4 5 6 7

Situatie	1	2	3	4	5	6	7
	Beschrijft me helemaal niet			Beschrijft me een beetje			Beschrijft me zeer goed
6. het bieden van een interessante en boeiende les.							1 2 3 4 5 6 7
7. eisen dat de leerlingen alle opdrachten afmaken; zonder uitzonderingen en geen excuses.							1 2 3 4 5 6 7
8. niet te veel te plannen en organiseren en de les op zijn beloop te laten.							1 2 3 4 5 6 7
<b>3</b>	<b>Start van de les</b>						
	<b>De les begint. Jij ...</b>						
9. zorgt voor een duidelijk, schematisch overzicht van de les.							1 2 3 4 5 6 7
10. plant niet te veel. Je neemt de dingen zoals ze komen.							1 2 3 4 5 6 7
11. staat erop dat de leerlingen moeten leren wat je hen bijbrengt. Het is jouw plicht om les te geven en hun plicht om te leren.							1 2 3 4 5 6 7
12. bent geïnteresseerd om te horen wat de leerlingen willen leren over het onderwerp.							1 2 3 4 5 6 7
<b>4</b>	<b>Motiveren</b>						
	<b>Jij wilt de leerlingen motiveren tijdens de les. Jij ...</b>						
13. beperkt je lesvoorbereiding. Je laat gebeuren wat gebeurt in de les.							1 2 3 4 5 6 7
14. klopt op tafel en roept: "Nu is het tijd om op te letten!"							1 2 3 4 5 6 7
15. biedt hulp en begeleiding.							1 2 3 4 5 6 7
16. legt de leerlingen uit hoe de leerstof relevant kan zijn in hun dagelijks leven.							1 2 3 4 5 6 7
<b>5</b>	<b>Lage betrokkenheid</b>						
	<b>Je stelt een uitdagende, maar interessante vraag aan je leerlingen om hen op deze manier te betrekken bij de les. Net als bij de vorige les blijft het stil en krijg je van niemand antwoord. Je ...</b>						
17. wijst een leerling aan die het antwoord moet geven.							1 2 3 4 5 6 7
18. verduidelijkt en vereenvoudigt de vraag zodat de leerling wel een antwoord kunnen geven.							1 2 3 4 5 6 7
19. laat leerlingen eerst in groepjes overleggen over de vraag en laat hun het antwoord formuleren binnen de groepjes.							1 2 3 4 5 6 7
20. zucht en geeft zelf het antwoord. Je gaat gauw door met de rest van de les.							1 2 3 4 5 6 7
<b>6</b>	<b>Klagende leerlingen</b>						

Situatie	1	2	3	4	5	6	7
	Beschrijft me helemaal niet			Beschrijft me een beetje			Beschrijft me zeer goed
<b>Op een moeilijker moment in de les beginnen de leerlingen te klagen. Jij ...</b>							
	21. accepteert hun negatieve gevoelens als legitiem. Je verzekert hun dat je openstaat voor hun input en suggesties.						1 2 3 4 5 6 7
	22. eist aandacht. Zij moeten de lesstof leren voor hun eigen bestwil.						1 2 3 4 5 6 7
	23. doet het voor en leert hun een strategie om het probleem stap voor stap op te lossen.						1 2 3 4 5 6 7
	24. negeert het gezeur en geklaag. Ze moeten zelf leren hoe ze moeilijke situaties moeten aanpakken.						1 2 3 4 5 6 7
<b>7</b>	<b>Extra inspanning</b>						
	<b>Je geeft een moeilijke les die veel inspanning van de leerlingen vraagt. Dit doe je door ...</b>						
	25. je niet te veel zorgen te maken. Leerlingen moeten voor zichzelf leren uitmaken hoeveel inspanning ze leveren.						1 2 3 4 5 6 7
	26. een manier te zoeken om de les interessanter en plezieriger te maken voor de leerlingen.						1 2 3 4 5 6 7
	27. krachtig te stellen: "Nu is het tijd om te werken!"						1 2 3 4 5 6 7
	28. te zeggen: "Omdat deze les extra moeilijk is zal ik jullie extra hulp en begeleiding geven als je daar behoefte aan hebt."						1 2 3 4 5 6 7
<b>8</b>	<b>Tekenen van angst</b>						
	<b>Tijdens een taak merk je dat sommige leerlingen tekenen van angst vertonen. Als je hun gevoelens opmerkt, dan ...</b>						
	29. erken je dat ze angstig en gestrest uitzien. Je nodigt hen uit om er over te praten.						1 2 3 4 5 6 7
	30. sta je erop dat ze zich op een meer volwassen manier moeten gedragen.						1 2 3 4 5 6 7
	31. doorloop je met hen de stappen die nodig zijn om de taak te kunnen oplossen, zodat ze zich meer bekwaam voelen.						1 2 3 4 5 6 7
	32. maak je je geen zorgen over. Het zal vanzelf wel overgaan.						1 2 3 4 5 6 7
<b>9</b>	<b>Lesovergang</b>						
	<b>Een leeractiviteit eindigt en je staat op het punt om de overgang te maken naar een volgende activiteit. Je...</b>						

Situatie	1	2	3	4	5	6	7
	Beschrijft me helemaal niet			Beschrijft me een beetje			Beschrijft me zeer goed
	33. Je zegt dat de leerlingen zich moeten haasten en dat ze de eerdere activiteit moeten beëindigen.						1 2 3 4 5 6 7
	34. observeert in welke mate de leerlingen klaar zijn en in staat om aan de volgende activiteit te beginnen.						1 2 3 4 5 6 7
	35. begint gewoon met de volgende activiteit. Sommige leerlingen zullen vanzelf wel volgen.						1 2 3 4 5 6 7
	36. bent geduldig; je bevestigt dat leerlingen die nog hard aan het werk zijn de tijd krijgen die ze nodig hebben om de activiteit af te ronden.						1 2 3 4 5 6 7
<b>10</b>	<b>Wangedrag bij leerlingen</b>						
	<b>Een aantal leerlingen hebben zich onbeleefd en storend gedragen. Jij...</b>						
	37. zegt dat ze direct met hun taak verder moeten gaan. Zo niet dan zal dit gevolgen hebben.						1 2 3 4 5 6 7
	38. legt hen uit waarom je verwacht dat ze zich goed gedragen. Later praat je met hen individueel; je luistert aandachtig naar hoe zij de zaken zien.						1 2 3 4 5 6 7
	39. geeft aan wat de verwachtingen zijn voor samenwerking en behulpzaam gedrag in de klas.						1 2 3 4 5 6 7
	40. laat het voorbijgaan omdat het te veel moeite kost om op te lossen.						1 2 3 4 5 6 7
<b>11</b>	<b>Oefentijd</b>						
	<b>Het is tijd voor de leerlingen om in te oefenen wat ze geleerd hebben. Je ...</b>						
	41. vraagt de leerlingen aan welke type oefeningen ze het meest willen werken.						1 2 3 4 5 6 7
	42. zegt dat ze nu moeten werken, of ze dit nu leuk vinden of niet. Je zegt hen dat ze moeten leren om soms iets tegen hun zin te doen.						1 2 3 4 5 6 7
	43. plant niet te veel en je wacht af hoe de dingen verlopen.						1 2 3 4 5 6 7
	44. legt de oplossing van één oefening stap voor stap uit. Daarna bouw je de begeleiding geleidelijk af bij de andere oefeningen.						1 2 3 4 5 6 7
<b>12</b>	<b>Ruziënde leerlingen</b>						

Situatie	1	2	3	4	5	6	7						
	Beschrijft me helemaal niet		Beschrijft me een beetje			Beschrijft me zeer goed							
<b>Aan het einde van de les merk je dat twee leerlingen ruzie maken en elkaar beledigen. Terwijl de rest van de leerlingen de klas verlaat, vraag je die twee om te blijven. Je ...</b>													
	45. neemt de ruziemakers apart om te vertellen wat je gezien hebt. Je vraagt naar hun kant van het verhaal en naar suggesties om het op te lossen.						1	2	3	4	5	6	7
	46. bent duidelijk over wat de regels en verwachtingen zijn. Je geeft aan wat behulpzaam, coöperatief gedrag is.						1	2	3	4	5	6	7
	47. onderneemt geen actie. Je laat leerlingen zelf hun problemen oplossen.						1	2	3	4	5	6	7
	48. zegt dat ze zich moeten schamen voor hun gedrag en dat dit gevolgen kan hebben als ze zo doorgaan.						1	2	3	4	5	6	7
<b>13</b>	<b>Resultaten</b>												
	<b>Je bekijkt de resultaten van de leerlingen. Sommigen scoren laag, terwijl je in de voorafgaande weken veel aandacht hebt besteed aan deze leerstof. Je ...</b>												
	49. zegt dat lage scores voor jou niet acceptabel zijn. Je geeft aan dat ze de volgende keer beter moeten scoren voor hun eigen bestwil.						1	2	3	4	5	6	7
	50. helpt de leerlingen bij het nakijken van hun fouten zodat ze begrijpen wat misging en hoe ze dit kunnen voorkomen.						1	2	3	4	5	6	7
	51. luistert met geduld en begrip naar wat de leerlingen zelf zeggen over hun resultaten.						1	2	3	4	5	6	7
	52. verspilt geen lestijd aan de leerlingen die laag scoren.						1	2	3	4	5	6	7
<b>14</b>	<b>Extra begeleiding</b>												
	<b>Eén of meerdere leerlingen hebben extra begeleiding nodig omdat ze vaker de lesdoelen niet halen. Je ...</b>												
	53. dringt aan: “Werk harder en doe je best en ben serieus, Zo niet dan zal dit gevolgen hebben.”						1	2	3	4	5	6	7
	54. legt de leerstof nog eens stap voor stap uit totdat ze deze beter onder de knie hebben.						1	2	3	4	5	6	7
	55. zegt: “Ok, waar zullen we beginnen? Hebben jullie suggesties?”						1	2	3	4	5	6	7
	56. onderneemt geen actie. Je wacht af tot ze zelf om extra ondersteuning vragen.						1	2	3	4	5	6	7

Situatie	1	2	3	4	5	6	7
	Beschrijft me helemaal niet			Beschrijft me een beetje			Beschrijft me zeer goed
<b>15</b>	<b>Huiswerk</b>						
	<b>Als je werk voor thuis meegeeft dan...</b>						
	57. maak je duidelijk dat dit werk goed moet worden gemaakt. Zo niet, dan heeft dat gevolgen.						1 2 3 4 5 6 7
	58. geef je aan wat ze nodig hebben om het werk goed te kunnen maken. Jij gaat na of iedereen de voorwaarden snapt om de taak succesvol kunnen afronden.						1 2 3 4 5 6 7
	59. bied je een aantal verschillende opdrachten aan (bijv., drie) en je laat de leerlingen een paar uit kiezen (bijv., twee).						1 2 3 4 5 6 7
	60. leg je liever niet te veel uit. Het werk spreekt voor zich.						1 2 3 4 5 6 7

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Als je hebt aangegeven dat je wil meewerken aan het interview zal ik je hiervoor mogelijk benaderen in het eerste kwartaal van 2022.

Het is niet mogelijk om iedereen te interviewen. Ik streef naar 10 interviews.

**Hoeveel jaren ervaring heb je in een soortgelijke multiculturele omgeving?**

- 0-5 jaar
- 5-10 jaar
- 10-15 jaar
- 15 jaar of meer
- Wil ik niet zeggen

**Wat is je eigen culturele achtergrond?**

- Nederlands
- Surinaams-Antilliaans
- Turks
- Marokkaans
- Anders, nl:
- Wil ik niet zeggen

**Gender?**

- Man
- Vrouw
- Anders
- Wil ik niet zeggen

## **Bijlage B**

### **Interview**

#### **Inleiding**

Het schuingedrukte stuk wordt voorgelezen ter verduidelijking. Het interview wordt gestart met een terugkoppeling van de vragenlijst.

*Dank je wel dat je mee wil werken aan dit interview. Dit interview heeft 8 hoofdvragen en 13 vervolgvragen. Ik wil graag meer achtergrondinformatie over de manier waarop je als leerkracht aankijkt tegen-, en tegemoetkomt aan de ondersteuningsbehoeftes van de leerlingen en hoe dit in relatie staat tot de culturele verscheidenheid binnen de school. Ik vraag je om leerlingen en collega's niet met naam te noemen tijdens het interview om de privacy te waarborgen.*

[Deelnemer wordt gevraagd om digitaal toestemmingsformulier te ondertekenen]

#### **Definitie van behoefte-ondersteuning en uitleg circulair model**

*Alle leerlingen hebben een behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid volgens de zelfdeterminatietheorie. Hett model van behoefte-ondersteuning is gebaseerd op deze theorie.*

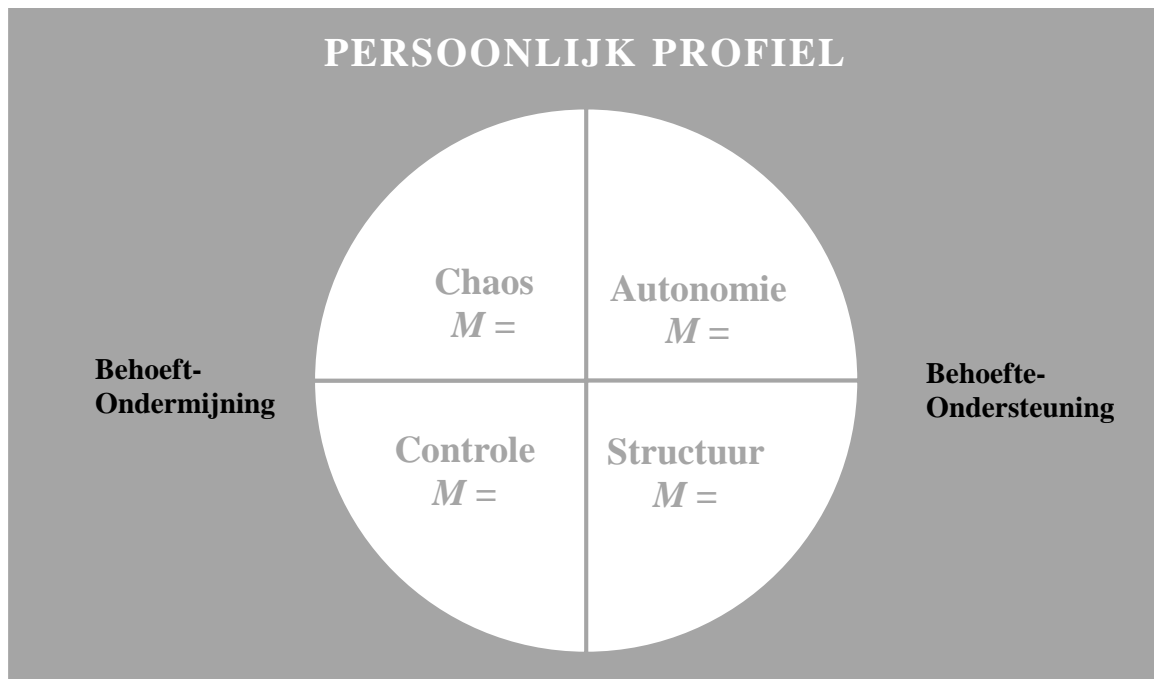
*Hierin staan met name de behoefte aan autonomie en competentie centraal. De twee assen geven de mate van behoefte-ondersteuning en sturing door de leerkracht aan. Zo ontstaan twee ondersteunende kwadranten: autonomie en structuur en twee ondermijnende kwadranten: controleren en chaos. De kwadranten lopen langzaam in elkaar over.*

*Bijvoorbeeld als je veel structuur probeert te bieden voor leerlingen kan het soms, onbedoeld, dwingend (controlerend) overkomen. We zullen de opname starten na de eerste introductie.*

[Voorafgaand aan het interview wordt per deelnemer het persoonlijk profiel besproken op basis van de scores van de vragenlijst].

#### **Figuur B1**

*Persoonlijk profiel*



### **Behoeft-Ondersteuning**

Hoofdvraag (H)1a. Kan je je vinden in het beeld dat geschetst werd vanuit de vragenlijst?

H1b: Wat is volgens jou belangrijk om leerlingen te motiveren (en hun behoeftes te ondersteunen)?

Va. Vertel eens over je gedrag, de inrichting van het lokaal en materialen, je lesplanning, de dagelijkse routines.

Vb. Welk aspect vind je het belangrijkste bij behoefte-ondersteuning/motiveren van leerlingen en waarom?

Vb. Wat doe je zelf om een behoefte-ondersteunende leeromgeving neer te zetten/ om leerlingen te motiveren?

### **Culturele achtergrond**

H2a. In de vragenlijst gaf jij aan dat ... jouw culturele achtergrond is.

H2b. Welke eigen normen en waarden zijn voor jou van belang in interactie met leerlingen?

Vb. Wat voor connectie zie je tussen je eigen waarden en normen en die van de leerlingen?

Ver. Vertel eens iets over de regels waar jij je als kind aan diende te houden. [Word alleen gebruikt als niet veel uit vorige vragen komt].

### **Culturele diversiteit**

*In dit onderzoek is de kijk op culturele verschillen van de leerkracht gebaseerd op het Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) van Hammer et al. (2003). Dit model verklaart hoe mensen cultuurverschillen uitleggen.*

### **Ontkenning**



H3. Denk je dat in de omgeving van de school veel culturele verschillen zijn?

Va. Welke verschillen ervaar jij?

Vb. Zijn de verschillen groot of klein?

Ver. Hoe kijk je aan tegen deze verschillen?

#### **Verweer**

H4. Denk je dat die verschillende culturen kunnen leiden tot problemen binnen de school?

Va. Wat voor een soort problemen denk je dat in de schoolomgeving bestaan over het hebben van een verschillende cultuur?

Vb. Is op school groepsvorming op basis van culturele achtergrond? Leidt dit tot problemen in de school? [Gericht wij vs. zij element in de theorie van Hammer et al., 2003]

Ver. Is dit antwoord gebaseerd op ervaring of op je persoonlijke overtuiging?

#### **Minimalisering**

H5. Is het volgens jou belangrijker om binnen de school aandacht te besteden aan culturele verschillen of aan overeenkomsten?

Va. Wat denk je dat de overeenkomsten zijn?

Ver. Heb je deze overeenkomsten zelf ervaren in de schoolomgeving?

#### **Acceptatie**

H6. Is het voor jou belangrijk om de culturele achtergrond van je leerlingen te kennen?

Va. Waarom vind je dat belangrijk/niet belangrijk? Kan je een voorbeeld geven?

Vb. Welke waarden, normen of gewoontes van leerlingen zou je moeten kennen om les te kunnen geven op deze school?

Vc. Wat waardeer je in interactie met cultureel diverse leerlingen?

Ver. Doe je specifiek moeite om meer over de cultuur van de leerlingen te weten te komen?

#### **Aanpassing**

H7. Probeer je je communicatie naar leerlingen van een andere cultuur aan te passen?

Va. Hoe doe je dat? Kan je een voorbeeld geven?

Vb. Hoe ga je om met leerlingen met een andere zienswijze?

Vc. Is het voor jou van betekenis om de wereld door de ogen van een leerling uit een andere cultuur te kunnen bekijken? Zou je bijvoorbeeld door de ogen van een Chinese leerling [afhankelijk van culturele achtergrond deelnemer] willen kijken en hoe de leerling de school ervaart?

Ver. Vertel eens over een specifieke leerling.

Vd. Voel je je verbonden met leerlingen met een andere cultuur?

Ver. Heeft de werkomgeving bijgedragen aan die verbondenheid? (Eventueel uitvragen hoe)

**Integratie**

H8. Ben je anders over jezelf gaan nadenken door om te gaan met mensen uit een andere cultuur?

Va. Welke vragen heeft het opgeroepen?

Vb. Heb je antwoorden kunnen vinden op deze vragen?

**Toelichting:**

\*Hoofdvragen zijn aangegeven met de hoofdletter H. en een cijfer

Vervolg vragen zijn aangegeven met een hoofdletter V. en een letter

Verhelderingsvragen zijn aangegeven met Ver.

**Uitbreidingsvragen zijn:**

-Hoe weet je dat?

-Vertel eens wat meer hierover.

-Kun je je antwoord verder uitleggen?

-Kun je meer details geven?

-Wat bedoel je met...?

-Hoe doe je dat?

-Kun je een voorbeeld geven?

## Bijlage C

## Geïntegreerd Codeboek BPNS met Theoretisch Kader

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
<b>Behoefte-ondersteunen</b>	<b>88</b>		
<b>1 Autonomie-ondersteunen</b>	<b>43</b>	<b>De interesse van de leerling zoveel mogelijk wekken en tegemoetkomen aan de voorkeuren en gevoelens van leerlingen, zodat ze vrijwillig deel kunnen nemen aan leeractiviteiten in de klas.</b>	
1a Stimuleren	29	In dialoog gaan met de leerling en ze stimuleren om input en suggesties te geven. Indien mogelijk betekenisvolle keuzes geven in de manier waarop leerlingen omgaan met leeractiviteiten en daarbij het tempo van de leerling volgen.	<p>Keuzemogelijkheden (8) <i>Hier in dit lokaal (handvaardigheidslokaal) uhm hebben de kinderen geen vaste zitplaatsen. De kinderen weten heel goed bij wie het te gezellig wordt en bij wie het niet te gezellig wordt.</i></p> <p>Dialoog (7) <i>Maar ik heb ook gezegd van; "uh ik ben ook onderdeel van de groep, ik hoor er ook bij, uh ik heb ook een aantal wensen. Dus die heb ik ook ... ingebracht. Zij hebben hun wensen ingebracht en daar hebben we samen afspraken over gemaakt.</i></p> <p>Eigenaarschap <sup>a</sup> (6) <i>Vonden jullie het fijn dat het zacht, zachter ging? En toen zeiden ze: Ja. Ik zeg: Maar jullie gaan nu hard hè, en dat is niet erg. Ik zeg: Maar je kan er dus zelf iets aan doen als je... En dat heb ik, met de hele klas hebben we dat besproken.</i></p> <p>Input van leerlingen (5) <i>Misschien kunnen we vrijdag samen bepalen wat we gaan doen.</i></p> <p>Tempo van de leerlingen (3) <i>Dat je gewoon doorgaat totdat een kind het echt begrijpt.</i></p>
1b Afstemmen	15	De opdracht interessanter en prettiger maken, de negatieve	Perspectief van de leerling (8)

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
		uiting van leerlingen accepteren en proberen te begrijpen hoe leerlingen dingen zien. Betekenisvolle uitleg geven over het waarom van de taak volgens de perceptie van de leerlingen.	<i>Ik ken ze wat langer nu ... Dus ik weet dat bepaalde zaken even in moeten dalen.</i>  Betekenisvolle uitleg (4) <i>Ze hebben bij mij geleerd, vanaf het begin, dat opruimen fijn is. En dat doen ze. Ze willen dat zelf.</i>  Betekenisvolle opdrachten (2) <i>Maar vooral dat het uitnodigend is om ermee aan de slag te gaan. (De hoeken)</i>  Negatieve uitingen accepteren (1) <i>Of, op een gegeven moment kan ie ook zeggen van; nee ik ga effe buiten zitten. Die moe je ruimte effe geven. Komt ie vanzelf wel weer terug.</i>
<b>2</b>	<b>45</b>	<b>Uitgaande van de capaciteit en de mogelijkheden van de leerling reikt de leerkracht strategieën, hulp en ondersteuning zodat de leerling zich competent voelt om leeractiviteiten te kunnen uitvoeren.</b>	
2a	Verhelderen	31	Verwachtingen op een heldere en transparante manier communiceren naar leerlingen. Een overzicht van de les geven en de voortgang monitoren op basis van de gestelde verwachtingen.
			Verwachtingen communiceren (19) <i>Dit is wat er van je gevraagd wordt ... en dit verwacht ik van je. Je hebt optie A en je hebt... Het kan goed gaan en het kan minder goed gaan.</i>  Overzicht bieden (7) <i>En de lesplanning, natuurlijk hebben we vaste kaders hè. Die doorlopen we dan elke dag.</i>  Voortgang monitoren (5) <i>Dat ik kan zien of iedereen aan het werk is. Ja dat ik alle uh... PowerPoint open heb staan.</i>
2b	Begeleiden	14	Passende hulp en begeleiding bieden wanneer nodig. De stappen die nodig zijn om de taak af te maken doorlopen zodat de leerling zelfstandig verder kan en
			Passende Ondersteuning (6) <i>Er zijn wel een paar groepen waarvan ik weet dat er leerlingen zijn die heel impulsief kunnen zijn. Dus daar ben ik ook op voorbereid. Dus alles wat ik nodig heb probeer ik dan alvast ... weg te halen ...Maar dat betekent ook als die klassen d'r zijn dan moet die kast dicht.</i>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
		indien noodzakelijk vragen kan stellen. Samen met de leerling constructief reflecteren op fouten zodat de leerling zelf ziet wat beter kan en hoe.	Samen reflecteren (5) <i>Dus daar ga je steeds mee praten. Van; Ok hoe vind je dit zelf als iemand dit tegen jou zegt? Hoe reageer je? Voel jij je dan goed? Nee? Ok. Kan je je dan voorstellen dat zij zich nu op dit moment niet goed voelt omdat jij dat hebt gedaan? Ja? Ok. Dus wat doe je de volgende keer? En dat continue blijven doen.</i>
			Taak in stappen doorlopen (3) <i>Juist kinderen zijn gebaat met: Wat doe ik eerst? Wat doe ik daarna?</i>
<b>Behoefte-ondermijnen</b>	<b>8</b>		
<b>3</b>	<b>Controle</b>	<b>6</b>	<b>Eisen dat studenten denken, voelen en zich gedragen op een voorgeschreven manier en een eigen plan en eisen opleggen aan de leerling, ongeacht wat de leerling denkt.</b>
3a	Eisen	6	Discipline eisen van de leerlingen met krachtige en commanderende taal om te verduidelijken wat de leerling moet doen. Leerlingen op hun plichten wijzen en geen inspraak of tegenspraak tolereren. Dreigen met sancties als de leerling niet gehoorzaamt.
			Eigen plan van de leerkracht (3) <i>Ik heb altijd...mijn kasten, alles zit op de juiste plekken. Het liefst heb ik ook de boekjes per groepje, eentje zo en eentje omgedraaid ... en die structuren hou ik echt aan.</i>
			Discipline (2) <i>Want ik eis wel bepaalde zaken van de kinderen daar sta ik gewoon wel heel erg op.</i>
			Krachtige taal (1) <i>Ik ben een bepaald type juf. Bepaalde dingen wil ik gewoon niet.</i>
			Plichten (0)
			Geen tegenspraak (0)
			Sancties (0)
3b	Domineren	0	Druk uitoefenen op leerlingen door ze te laten voldoen aan eisen. Onderdrukken van leerlingen door gevoelens van schuld of schaamte op te leggen. Een dominante
			Druk uitoefenen (0)
			Onderdrukken (0)
			Schuld en schaamte (0)
			Persoonlijke aanval (0)

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
		aanpak wordt gekarakteriseerd door een persoonlijke aanval op de leerling.	
<b>4 Chaos</b>	<b>2</b>	<b>Leerlingen aan hun lot overlaten en het verwarrend maken voor leerlingen om te weten wat ze moeten doen, hoe ze zich kunnen gedragen en hoe ze hun vaardigheden kunnen ontwikkelen.</b>	
4a Afwachten	2	Een <i>laisser faire</i> klimaat creëren waarbij het initiatief volledig bij de leerling ligt. Afwachten en kijken hoe dingen uitpakken, niet te veel plannen en de dingen op zijn beloop laten.	<p>Initiatief bij de leerling (1)  <i>Maar zeker bijvoorbeeld tijdens het eten of tijdens ... tekenmomenten... knutselmomenten... dan laat ik ze... vrij. En dan laat ik het ook soms wel tot een gecontroleerde chaos ... ik weet niet of ik dat zo kan zeggen, maar tot... ongestructureerde moment laat ik het wel komen.</i></p> <p>Niet plannen (1)  <i>En dan zet ik eigenlijk de les even stil en dan ga ik meteen even een ingelaste ... Vreedzame School geven... Dan hou ik me niet aan wat ik op die dag had opgeschreven.</i></p> <p><i>Laisser faire</i> (0)</p>
4b Opgeven	0	Toestaan dat leerlingen doen wat ze willen omdat uiteindelijk de leerling moet leren om verantwoordelijk te zijn voor zijn eigen gedrag.	<p>Alles toestaan (0)            Verantwoording van de leerling (0)</p>
<b>5 Verbondenheid</b>	<b>18</b>	<b>Relatie leerkracht leerlingen</b>	<p>Veilige sfeer <sup>a</sup> (5)  <i>Een veilige sfeer in de klas uh. Waardoor ik zelf goed les kan geven. Waardoor de kinderen zelf goed tot leren kunnen komen. Maar waardoor ook de kinderen en ikzelf ook onszelf kunnen zijn, door een fijne sfeer hè. De kinderen durven echt gewoon hè als ik een dansfilmpje opzet, durven ze allemaal te dansen. Waar ja waar d'r best wel blootgesteld wordt aan meningen van anderen. Maar we durven ze durven het wel te doen. Omdat de sfeer fijn en veilig is.</i></p> <p>Begrip uiten (5)</p>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
			<p><i>En kunnen kinderen ... ja toch wel even misschien iets meer hun emoties... iets meer door mekaar heen praten omdat d'r veel emoties zijn.</i></p> <p>Betrouwbaarheid (3) <i>En ik probeer ze ook het vertrouwen te geven. Ja juf, het gaat lukken.</i></p> <p>Genegenheid tonen (2) <i>En heel veel complimenten geven. We noemen het nu opstekers maar dat kinderen echt merken ... Niet alleen maar in de kring... 't lesje, maar gewoon tussendoor. Als je iets ziet. "Wow". Dat hoeft dan niet helemaal uitgesproken te worden, maar soms wel.</i></p> <p>Beschikbaarheid (2) <i>Het gevoel geven dat ik ze zie, dat ik naar ze luister, dat ze inbreng mogen hebben.</i></p> <p>Betrokkenheid (1) <i>Ze zaten heerlijk te werken met toch nog redelijk moeilijke onderwerpen ook. Dus ik was... zo trots op ze vandaag. Ge-wel-dig.</i></p> <p>Steun geven (0)</p>
<b>6</b>	<b>3</b>	<b>De hoofdthema's door elkaar halen.</b>	<p>Verwarring (3) <i>De controle zit erin dat ik kan zien of iedereen aan het werk is. Ja dat ik alle ... PowerPoint open heb staan.</i></p>

*Noot.* Aangepast overgenomen uit "Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach", door Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J., 2019, *Journal of Educational Psychology*, 111(3), p. 498. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>

<sup>a</sup> Eigenaarschap en veilige sfeer waren thema's die door de geïnterviewden werden ingebracht.

## Bijlage D

## Geïntegreerd Codeboek IC met Theoretisch Kader

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
<b>Etnorelativisme</b>	<b>393</b>	<b>Interculturele globale mindset. De eigen cultuur in de context van andere culturen door accepteren, aanpassen, integreren van culturele verschillen in de eigen identiteit.</b>	
<b>1 Acceptatie</b>	<b>286</b>	<b>De wereld is georganiseerd vanuit verschillende perspectieven en waarden.</b>	
<b>1a</b> Onderscheiden van verschillen	95	Respondent onderscheidt verschillen en overeenkomsten. Zowel tussen culturen als binnen een cultuur (inclusief de eigen). Respondent toont aan expert te zijn (kennis te hebben van) in een of meerdere culturen.	<p>Verschillen tussen culturen (39) <i>Ik bedacht in de auto dat ik zie dat de mindere zelfredzaamheid wel een cultuur ding is. Ik zie dat namelijk toch vooral bij kinderen van Turkse en Bulgaarse komaf. Die ouders geven ook aan dat zij minder van de jonge kinderen verwachten en zoals ik al zei, die ouders zeggen ook vaak: ach hij/zij is nog zo klein.</i></p> <p>Verschillen binnen culturen (29) <i>Nou ja kijk met Ramadan bijvoorbeeld. Hè, het ene gezin heeft wel zoiets van uh je hoort mee te doen vanaf jonge leeftijd en een ander islamitisch gezin binnen hetzelfde gemeenschap denkt; jij bent daar nog veel te jong voor.</i></p> <p>Verschillen en overeenkomsten (27) <i>Dus ik denk dat net zoals heel veel dingen, bijna alle dingen, een wisselwerking van beide dat dat gewoon heel goed is. Dat je zeker mag zijn wie je bent en het verschil mag aanduiden. Maar dat je ook zeker mag laten zien van; hey uhm zo verschillend zijn wij niet en zo uit zo 'n verschillende cultuur komen we eigenlijk niet.</i></p>
<b>1b</b> Belangstelling	62	Respondent toont een groot bereik van menselijke interactie	<p>Belangstelling en interesse (42) <i>Dus daar ben ik wel benieuwd naar. Hoe de normale tussen haakjes dingen daar thuis d'r aan toe gaan.</i></p> <p>Betrokkenheid (normen en waarden) (11)</p>



Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
1c	61	Respondent ervaart anderen als anders maar eveneens menselijk. Respondent beoordeelt een andere cultuur positief of negatief maar nooit ongelijkwaardig.	<p><i>Elkaar zien, naar elkaar luisteren, elkaar serieus nemen, hart hebben voor elkaar, elkaar begroeten. Binnen een multiculturele gemeenschap houdt dit in dat je belangstelling of empathie voor elkaar voelt dus dat je in acceptatie zit.</i></p> <p>Empathie is acceptatie (4) <i>Nou ik voel wel empathie. Verbonden vind ik dan weer een ander woord. Maar ik heb wel empathie met kinderen van een andere cultuur.</i></p> <p>Open durven staan (5) <i>En heel dicht bij de leerlingen staan. Als je daarvoor open staat dan komt het echt wel goed.</i></p> <p>Gelijkwaardigheid (26) <i>Maar in de klas uh met uh ongeacht van wat je afkomst is voor mij geen verschil. Want de kinderen zijn gewoon de kinderen. En ik ben d'r voor alle kinderen. Niemand uitgesloten.</i></p> <p>Respect (normen en waarden) (11) <i>Gevoel of uiting waarmee je laat merken dat je iemand aanvaardt als een waardig en waardevol mens. Elkaar in de waarde laten.</i></p> <p>Regels en afspraken (10) <i>Je houden aan de regels en afspraken die ter plekke gelden. Regels en afspraken zijn voor iedereen gelijk.</i></p> <p>Gedrag is niet cultuurbepaald (3) <i>Dit is het gedrag wat wij op school willen, en... uhm... niet de cultuur zoals die uh ik vind dat dat hoort bij de Nederlandse cultuur. Nee dat hoort gewoon bij sociaal gedrag en dat is een groot verschil.</i></p> <p>Tegen ontkenning en verweer (3) <i>En dat er niet iets is, bestaat: "Wij Nederlanders. Of: "Wij Russen".</i></p>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
			Gedrag is niet cultuurbepaald (3) <i>Het maakt niet uit waar je vandaan komt het gaat allemaal om jouw gedrag, hoe gedraag jij je ten opzichte van iemand, en neem verantwoording voor je eigen gedrag.</i>
1d Erkennen	35	Respondent kan cultuur algemene categorieën construeren maar kent ook relevante culturele contrasten	<p>Relevant cultureel contrast (21) <i>Het is het in bepaalde culturen... heel gewoon... dat er ook wel geslagen wordt bijvoorbeeld. En... dat vind ik dan natuurlijk niet fijn als je dat weet, of als 't zo is hè. Uh... maar dat kan ik ook wel weer zo zien uhm... als dat uhm... dat is dus in die cultuur zo.</i></p> <p>Erkennen van verschillen (8) <i>Ik denk dat je daar wel over na moet denken. Je kunt niet zeggen: er zijn geen verschillen tussen ons. D'r zijn verschillen tussen ons. Ik vind 't belangrijk hoe we met die verschillen omgaan... [ja] En dat is wederzijds. Vanuit de ouders naar ons, en wij naar de ouders.</i></p> <p>Cultuur algemene categorieën (6) <i>"Dus een dominante uh Turkse cultuur een dominante Marokkaanse cultuur. Uh ik merk uh ik heb ook uh... ja uh, Surinaamse cultuur nu uh... ... Maar ik noem het dominant omdat d'r een ja een uh niet dat ze dominant in hun gedrag zijn maar omdat 't meer zwaarwegende... Het is niet en een toefje uh Turks en een toefje Marokkaans en een toefje Nederlands".</i></p>
1e Waardeoordeel is relatief	19	Respondent geeft aan dat zijn eigen waardeoordeel relatief is aan de culturele context.	<p>Waardeoordeel is relatief (11) <i>Maar ja door met mensen te praten die het wel als beledigend ervaren en wel als ... Daar heb ik door geleerd, nou ja, dat wat ik vind is op dit moment niet belangrijk.</i></p> <p>Niet oordelen (8) <i>En daar uh en daarin hangt ook samen van uh het is niet aan <u>mij</u> om over iemand te oordelen.</i></p>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
1f	Metaniveau bewustzijn	14	Respondent ervaart de eigen cultuur als onderdeel van een aantal even complexe wereldbeelden. Respondent is bedreven in identificeren hoe culturele verschillen werken
			<p>Metabewustzijn: (6)  <i>Maar ik mis het niet dat ik iemand nou per se een hand moet geven. En dat ligt dan niet in de dat ik iemand geen hand wil geven of in de cultuur of... Ligt gewoon van; Goh is het eigenlijk wel nodig, waar komt dat eigenlijk vandaan? Denk ik dan hè.</i></p> <p>Bewust van werking van verschillen (4)  <i>Nou bijvoorbeeld uh... .. ja uh... wel of niet ontblote bovenarmen. Wel of geen uh korte broek lopen. Wel of geen uh hoofddoekje bij uh bij de meisjes bij een bepaalde leeftijd.</i></p> <p>Bewust van eigen oordeel (2)  <i>En dat vind ik dan toch interessant. Wat waar komt dat van? Ik had het totaal niet verwacht. Dus dan dat nou ja geestig.</i></p> <p>Bewust van privileges (2)  <i>Nou ja. Dankbaar is dat wij hier überhaupt onderwijs kunnen volgen, zonder dat wij, weet je. Je had het over een Afghaans kindje. Dat wij, dan denk ik: ik weet niet of dat daar zo makkelijk kan.</i></p>
<b>2</b>	<b>Aanpassing</b>	94	<b>Een diepgaand proces en gewoontevorming</b>
2a	Denken in oplossingen	37	Respondent geeft blijk van het kunnen wisselen van perspectief en referentiekader
			<p>Perspectief inname (20)  <i>Omdat je je altijd bewust moet zijn van wat jouw woorden kunnen betekenen voor iemand.</i></p> <p>Referentiekader wissel (10)  <i>Ik zeg: Of hebben jullie geen uh spelletjes thuis? Zegt ze: Nee, we hebben geen spelletjes thuis. Ik zeg: ja, heb je ook wel weer extra ruimte voor nodig he. Ja.</i></p> <p>Denken in oplossingen (7)  <i>Of ik vraag het aan een ouder, als ik iets niet... begrijp. Of iets... iemand... ja, dat kan ook hè.</i></p>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)	
2b	Gevoel en gedrag aanpassen	27	Respondent toont aan gedrag en perceptie uit andere culturen te hebben overgenomen.	<p>Professionele aanpassing (25) <i>Ik weet ik mag er niet van uit gaan dat de kinderen de taal dusdanig machtig zijn dat ze alles gaan begrijpen. Dus je zal daar altijd op moeten anticiperen en je zal ook je uitleg daarop moeten voorbereiden.</i></p> <p>Aanpassen van gedrag (2) <i>Ja ik probeer wel rekening te houden dat je niet dingen zegt wat beledigend zou kunnen zijn ofzo.</i></p>
2c	Verbondenheid voelen	21	Respondent kan gevoel, genegenheid en gedrag uitdrukken in cultureel gepaste gevoelens en gedrag.	<p>Verbonden met mensen en kinderen (14) <i>Ik voel met alle kinderen verbondenheid.</i></p> <p>Verbonden door... (7) <i>Ik draag een hoofddoek en de meeste moeders in deze school dragen ook een hoofddoek. Dus dat is wel de connectie die ik zie.</i></p>
2d	Anticiperen	9	Respondent laat blijken het eigen wereldbeeld te hebben uitgebreid.	<p>Anticiperen op verschillen (5) <i>Dat is typisch een voorbeeld, hè iemand aankijkt als je tegen 'm praat. En ik, toen ik hier kwam werken, dacht ik altijd van; Ja, maar ik ga iemand toch niet dwingen...?</i></p> <p>Kind niet in conflict brengen tussen school en thuis (4) <i>Dus ik ga d'r niet met een gestrekt been in. Ja kom d'r is een papa en een mama en uh de bloemetjes en de bijtjes. Dus ik wil me wel bij hun eigen aangeboden concept van de wereld blijven. Maar ik wil ook vertellen dat er ook andere concepten zijn.</i></p>
2e	Genegenheid ervaren	0	Respondent toont empathie ten aanzien van andere cultuur.	Geen codes
<b>3</b>	<b>Integratie</b>	<b>14</b>	<b>Omgaan met de eigen culturele marginaliteit</b>	
3a	Identiteit	14	Het bewegen tussen de culturen wordt omschreven als noodzaak en een positief deel van identiteit. De scheiding van een van de	<p>Positiviteit van diversiteit (9) <i>Hoe meer culturen, hoe trotser ze mogen zijn. Dat is wat ik wil meegeven. Dus het is kracht, het is kracht wat ze meekrijgen, culturele kracht.</i></p>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
		culturen wordt ervaren als verwijdering.	Multiculturele identiteit (5) <i>Maar ik zeg, ik geef je wel eerlijk toe, ik vind het fantastisch om op een school te zitten met gemixte culturen. Dat dat daar voel ik me echt wel als een vis in het water.</i>
3b	0	Respondent geeft verbinding aan met twee of meer culturen. De eigen ervaring kan vrij bewegen tussen verschillende culturele wereldbeelden.	Geen codes
<b>Etnocentrisme</b>	108	<b>Mono cultureel perspectief. De eigen cultuur staat centraal. De realiteit is gebaseerd op de eigen cultuur. Vermijden door ontkennen, verdedigen, minimaliseren van het belang van culturele verschillen</b>	
<b>4</b>	<b>74</b>	<b>De bedreiging uit verweer wordt geneutraliseerd.</b>	
4a	24	Respondent generaliseert overeenkomstige (natuurlijke en fysieke) processen naar andere aangenomen natuurlijke fenomenen zoals behoeftes en motivatie (Dat doen alle Nederlanders, dat zie je overal)	Generaliseren (20) <i>Wat ik vooral zie met kleuters want dat dat zeggen mensen dan wel eens tegen mij van; oh dan heb je zeker allemaal van dat soort kindjes. Nee, het zijn echt al-le-maal kleuters. En ze gedragen zich kleuters.</i>
		Respondent maakt verschillen ondergeschikt aan veelheid van overeenkomsten in de menselijke natuur (we zijn allemaal mens).	Trivialiseren (8) <i>Maar ik merk gewoon aan mijn collega's; die vegen dat dan uh... veel van mijn collega's van; argh dit.</i>
		Idealiseren of ophemelen van overeenkomsten of verschillen.	Romantiseren (2) <i>Maar ik benoem vooral het leuke aan de verschillen, het leuke aan de overeenkomsten, niet de gevoelige onderwerpen daarvan.</i>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
		Respondent ervaart meer overeenkomsten dan verschillen.	Bagatelliseren (0)
4b	16	Respondent wil tegemoetkoming aan eigen verwachtingen, verwacht similariteit. Corrigeert anderen.	Verwachten (16) <i>Dat ik denk van; wow hoe kan dat dan? Waar investeren we nou met zijn allen in? Niet investeren van; je moet de Nederlandse cultuur ... je mag je eigen waarden en normen niet meer hebben. Tuurlijk... maar je moet 't wel, je probeert ook hier in Nederland uh... je plekje te vinden.</i>
4c	16	Respondent laat geen behoefte aan aanpassing blijken.	Geen behoefte (6) <i>En dat dat je dan binnen het team daar niet echt... .. over hoeft te hebben. Het is meer uit interesse van een persoon dat dat wel zou kunnen.</i>  Geen aanpassing (5) <i>Nee ik doe eigenlijk niks anders.</i>  Neutraliteit (5) <i>Hoe zorg ik ervoor dat het neutraal is?</i>
4d	6	Respondent brengt verschillen onder in bekende categorieën (eten, religie, opvoeding, sport).	Eten verbindt (5) <i>Ja verbondenheid. Marokkaanse kikkererwtensoeep, vlaai, hèn.</i>  Voetbal verbindt (1) <i>Ja, oh dat shirt bij Turkse kinderen dat is [naam Turkse voetballer] toch? Oh juf je kent dat? Ja natuurlijk ken ik dat. En zo kom je zeg maar heb je toch wel een beetje een uh ontstaat er een soort verbinding.</i>
4e	2	Respondent gaat uit van absolute universaliteit (religie, economie). Respondent beschouwt elementen van eigen wereldbeeld als universeel.	Onwetendheid (1) <i>Maar waarom hebben Turkse kinderen uh met Marokkaanse kinderen dan ruzie? Heeft dat met geloof te maken? Nou... denk ik jullie hebben allemaal de islam. Is het iets anders, is het? Ik weet het niet.</i>
		Gebrek aan bewustzijn van eigen privileges	Onverschilligheid (1)

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
			<i>Of dat ik uitjes deed met mijn ouders. Dat ik bijvoorbeeld naar niet alleen naar de stad toe ging om te winkelen. Maar dat ik ook naar de stad toe ging bijvoorbeeld naar een musea. Of eh dat we ook verder gingen dan alleen maar Nederland.</i>
		Respondent toont een gebrek aan diep eigen cultureel bewustzijn.	Gebrek aan bewustzijn (0)
<b>5</b>	<b>17</b>	<b>Culturen ervaren onderlinge bedreiging</b>	
<b>5a</b>	Zwart – wit denken	9	Respondent schetst een stereotype perspectief: Wij – zij beeld
			Wij zij denken (5) <i>Dat ze heel erg kinderen en ouders in hun eigen cultuur blijven hangen. Maar ook heel vaak teruggaan naar hun eigen cultuur ... maar dat strookt niet altijd met de waarden en normen die wij op school hebben.</i>
			Groepsvorming is cultuur gerelateerd (4) <i>En dat zie ik dan wel veel bij de Turkse uh... afkomst. Kindjes die Turks praten die gaan wel heel snel bij elkaar Turks praten. Dus dat zie ik wel.</i>
<b>5b</b>	Oordelen	5	Respondent oordeelt of veroordeelt.
			Oordeel (4) <i>De geloofsovertuiging zeg maar heel erg streng is. We praten even over Islamitische geloven he, [ja] islamitische gezinnen. Want dat is natuurlijk het merendeel bij ons op school, die natuurlijk uh heel strak in de leer in de leer zijn noem ik het.</i>
			Aanname (1) <i>Ze hadden het ook kunnen vertalen, “Ja maar juf, als ik een vredessymbool zou moeten maken en ik moet erin geloven, is ook bijgeloof.</i>
<b>5c</b>	Felheid	3	Respondent ervaart grote verschillen tussen culturen.
			Ervaart grote verschillen (3) <i>Je merkt toch dat bepaalde contacten uh... voor bepaalde kinderen heel vreemd zijn of ja anders. Dat ze dat ze dat nou ja missen, weet ik niet uhm... Maar dat ze dat niet gewend zijn. En dus ja ik durf wel te zeggen dat ik de verschillen groot, als groot ervaar</i>

<b>Codegroep</b>	<b>Aantal codes</b>	<b>Definitie</b>	<b>Codes met citaat (aantal)</b>
<b>5d</b> Discriminatie	0	Respondent schetst een inferieur beeld van de ander.	
<b>5e</b> Polarisatie	0	Respondent lijkt verslaafd aan het onderscheiden van verschillen.	
<b>5f</b> Onwil	0	Respondent heeft een onvoldoende complex eigen wereldbeeld voor menselijke vergelijking	
<b>5g</b> Verschil in waarde	0	Respondent vindt de eigen cultuur superieur, enige waardevolle, enige ware, enige geldige.	
<b>5h</b> Bedreiging	0	Respondent vindt culturele verschillen de realiteit	
<b>6 Ontkenning</b>	<b>17</b>	<b>Eigen cultuur is de enige realiteit, enige werkelijkheid</b>	
<b>6a</b> Onverschilligheid	6	Respondent duidt de ander aan met een ongedefinieerde term (vreemdeling, buitenlander, gastarbeider)	Ongedefinieerde uitspraak (6) <i>Want ik denk ik denk; als je als je als je uit zo 'n uh... zo 'n land komt, met oorlog en weet ik veel wat kinderen allemaal meemaken</i>
<b>6b</b> Tolereren	6	Respondent spreekt uit dat de ander de vrijheid heeft om te zijn, geloven of doen wat diegene wil, gevolgd door restricties.	Tolereren (6) <i>Is iedereen zijn eigen keuze natuurlijk. Vind ik prima natuurlijk maar dat strookt niet altijd met de waarden en normen die wij op school hebben.</i>
<b>6c</b> Ontkennen	3	Respondent maakt geen of vage onderscheiding van anderen (er zijn geen verschillen, ik zie geen kleur, ik zie geen verschillen)	Ontkennen (3) <i>Ik zie gewoon geen verschillen in cultuur. Dus ja... Ik kan het echt niet.</i>
<b>6d</b> Verwijderen	2	Respondent wil verschillen het liefst verwijderen.	Verschillen willen verwijderen (2) <i>En waar jij dan vandaan komt, waar jouw wiegje dan gestaan heeft... als je dat heel belangrijk vindt dat dat het belangrijkste is, dan denk ik dat je niet op onze school hoort</i>



Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
6e	0	Respondent toont geen interesse in culturele verschillen.	
6f	0	Respondent reageert agressief op verschillen. Laat merken dat andere culturen simpelere vormen van mensheid zijn.	
<b>7</b>		<b>Andere relevante thema's</b>	
7a	75	<i>Leerkrachten spraken niet alleen over hun eigen houding t.o.v. diversiteit, maar ze gaven ook aan een bepaalde houding van leerlingen en collega's te ervaren.</i>	<p>Ervaren verweer (38)  <i>Nou ja laat ik het zo zeggen; uh uhm... een kind dat met een broodje worst van varkensvlees op school komt "huh" (pesterige toon, kijkt vies) die wordt toch wel anders benaderd, dat is niet ha...niet netjes en je bent een uh...</i></p> <p>Ervaren acceptatie (14)  <i>En omdat ik daarin zo verschillend in ben, merk ik ook wel dat ze me ook gewoon accepteren zoals het is, en daar niet meer nog... weet je, raar van opkijken.</i></p> <p>Ervaren minimalisatie (6)  <i>En dat is wel een valkuil wat ik ook binnen school merk. Uh "ah ja dat is Marokkaans toch"? En dan denken ze dat alle Marokkanen hetzelfde doen of alle Turkse mensen hetzelfde doen.</i></p> <p>Ervaren ontkenning (6)  <i>Ook bijvoorbeeld als het gaat over ... typisch Nederlandse dingen. Dat ze daar veel lastiger ... over kunnen vertellen. Uh ... ze kunnen makkelijker iets vertellen dat typisch uh Turks is, of typisch uh Marokkaans is, [Ja] zeg maar.</i></p> <p>Ervaren aanpassing (2)  <i>Wat ik waardeer is dat ze, ondanks ze overal vandaan komen en ondanks de verschillen, kunnen ze wel samen in een klas. En spelen ze samen en</i></p>

Codegroep	Aantal codes	Definitie	Codes met citaat (aantal)
			kunnen ze samenwerken. En ja, doen ze heel veel dingen samen, ondanks de uh verschillen.
			Ervaren integratie (0)
7b	38	Geen cultuur gerelateerd antwoord <i>Er werden antwoorden gegeven die een algemene onderwijssituatie omschreven zonder verband met cultuur. Als dan gevraagd werd of het antwoord cultuur gerelateerd was dan werd of ontkend of aangegeven dat dat zou kunnen of respondenten gaven aan het niet te weten.</i>	Geen cultuur gerelateerd antwoord (38) <i>Ja, ik heb een jongetje gehad uh in de klas en uh... .. Ik zag al eigenlijk meteen aan hoe die zich gedroeg en hoe die afgeleid was en... Uh... uh... eigenlijk alles, alles leidde 'm af ... En het is inderdaad een herkenbaar probleem is dit. Begrip vragen en begrip krijgen en dingen uitleggen. Denk je dat dat ook te maken heeft met de cultuur, dat niet begrijpen? Nee, nee</i>
7c	38	Lastig <i>Het lastig vinden om antwoord te geven op de vraag of het beschrijven van een situatie.</i>	Lastig (28) <i>Ja nou dat is ja dat is, dat vind ik een beetje lastig, om dat zo gelijk uh te duiden.</i>
			Weet ik niet (6) <i>Ja, dat weet ik eigenlijk niet zo goed, weet je. Ik... ik heb natuurlijk niet zo heel erg in de gaten uh wat er wat erboven in de middenbouw gebeurt</i>
			Durft zich niet uit te spreken (1) <i>Dat weet...ja... dat durf ik niet te zeggen, ik zit nu een beetje hierbeneden in de middenbouw dus ik durf dat niet zo te zeggen</i>
7d	14	Proces van bewustwording <i>Het ontwikkelen van een metaniveau bewustzijn en een Global mindset om tot acceptatie en aanpassing te komen is een proces.</i>	Bewustwording is een proces (10) <i>Uh... nou op een gegeven moment werd het wel bewust.</i>
			Bespreekbaar maken is een proces (4) <i>En... tegenwoordig heb ik de knowhow, de kennis van hoe ik dat wel kan doen en ja. Dat je vooraf juist de regels bepaalt met elkaar als je d'r over gaat praten.</i>

*Noot.* Ontwikkeld uit: Hammer, M. R., Bennett, M. J., en Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), pp. 423-426. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)