



Radboud Universiteit Nijmegen

Faculteit der Managementwetenschappen

Culturele diversiteit in het onderwijs

EEN VERKLAREND ONDERZOEK NAAR DE OMGANG MET
CULTURELE DIVERSITEIT ONDER STUDENTEN

Naam: Nabil el Malki
Studentnummer: 4322517
Opleiding: Master Bestuurskunde
Cursus: Masterthesis Organisatie en Management
Begeleidend docent: Prof. Dr. T. Brandsen
Datum: 28-07-2017

Voorwoord

Sinds het schooljaar 2014/2015 geef ik trainingen in het Voortgezet Onderwijs (VO) op scholen met een hoge mate aan culturele diversiteit onder leerlingen. Deze trainingen zijn gericht op het versterken van de identiteit van leerlingen om ze op deze manier meer weerbaar te maken in de maatschappij. Door deze trainingen kom ik in contact met docenten, afdelingsleiders, directeuren en andere professionals in het onderwijs. Mijn contact met de leerlingen en onderwijsprofessional leert mij dat het voor de scholen geen gemakkelijke opgave is om met de culturele diversiteit onder studenten om te gaan. De leerlingen hebben een andere culturele achtergrond, een andere belevingswereld, een andere werkwijze en een andere mentaliteit. Door deze ervaringen ben ik gaan nadenken over hoe ik door middel van een wetenschappelijk onderzoek bij kan dragen aan de ontwikkeling van scholen in het omgaan met culturele diversiteit onder studenten. Doordat ik al in het VO een kijkje heb mogen nemen, ben ik mijn horizon gaan verbreden door naar het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO) te kijken.

In dit rapport zijn mijn bevindingen ten aanzien van het omgaan met culturele diversiteit onder studenten door onderwijsprofessionals beschreven. Voor een periode van vijf maanden is onderzoek gedaan naar de factoren die lijken te verklaren waardoor het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit groot of klein is. De verbanden die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen, hebben geleid tot een aantal aanbevelingen waarmee mogelijk het vermogen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten vergroot kan worden. Dit onderzoek heeft naast haar verklarende karakter ook als doel om het bewustzijn rondom de culturele diversiteit die er is te vergroten.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek en het helpen in mijn ontwikkeling. Allereerst wil ik Prof. Dr. T. Brandsen, mijn begeleider, bedanken voor zijn begeleiding in het proces van schrijven van mijn onderzoek. Ik waardeer het enorm dat ik altijd op korte termijn bij u terecht kon voor waardevolle feedback. Ook wil ik de heer F. van der Laan, mijn stagebegeleider, bedanken voor zijn mogelijkheden die hij mij biedt vanuit Twynstra Gudde om te groeien in mijn ontwikkeling. Ten slotte gaat mijn dank uit naar alle respondenten en contactpersonen die het mogelijk hebben gemaakt om bij de MBO-instellingen onderzoek te doen. Zonder jullie was het niet mogelijk geweest om tot dit resultaat te komen.

Nabil el Malki, Nijmegen

Datum: 28-07-2017

Samenvatting

In 2016 bestond 21% van de Nederlandse bevolking uit westerse en niet-westerse allochtonen (CBS, 2016). In het onderwijs is deze grote mate aan culturele diversiteit niet anders. In 2016 bleek zelfs dat het aantal allochtonen van niet-westerse komaf relatief groter was dan het aantal autochtonen op het VMBO (Landelijk Jeugdmonitor, 2016). MBO-instellingen hebben als mini-maatschappijen ook te maken met culturele diversiteit onder studenten. Dit vraagt van onderwijsprofessionals om competenties te ontwikkelen om met culturen om te gaan. Het verkrijgen van een beeld van de factoren die bevorderend/belemmerend werken in het omgaan met culturele diversiteit is essentieel om de mate van culturele competentie te verhogen. Dit heeft geleid tot de volgende vraagstelling in dit onderzoek: *‘Welke factoren verklaren het vermogen van professionals in het middelbaar beroepsonderwijs om met culturele diversiteit om te gaan?’*. Om een antwoord te geven op deze hoofdvraag is onderzoek gedaan bij de drie MBO-instellingen: het ROC Nijmegen, het ROC A12 en het Rijn IJssel. Eerst is inzichtelijk gemaakt welke factoren volgens de wetenschappelijke literatuur invloed hebben op het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. Uit de wetenschappelijke literatuur zijn in dit onderzoek factoren onderverdeeld in de volgende drie onafhankelijke variabelen: **individuele kenmerken**, de **didactische onderwijsvormen** en de **houding** van een onderwijsprofessional ten opzichte van culturele diversiteit. De afhankelijke variabele is beschreven aan de hand van de zelfbeschikkingstheorie (autonomie, competentie en verwantschap) van Ryan en Deci (2000). Deze theorie heeft in dit onderzoek gefungeerd als het vermogen om te gaan met culturele diversiteit door de elementen aan te laten sluiten op de context van het onderwijs.

Dit onderzoek is kwalitatief uitgevoerd. Door middel van interviews is data verzameld bij de MBO-instellingen. In totaal zijn zeventien onderwijsprofessionals en elf groepen studenten geïnterviewd. Na het verzamelen van de data zijn door middel van een coderingsschema codes toegekend aan het talige materiaal. Dit heeft het mogelijk gemaakt om van elke casus een beschrijving te geven van de resultaten waarna een vergelijking is gemaakt tussen de patronen uit elke casus. Hieruit is gebleken dat de drie onafhankelijke variabelen verbanden aantonen met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit door onderwijsprofessionals. Zo lijken de individuele kenmerken van een onderwijsprofessional een verband te hebben met het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. Vooral de etniciteit en de werkervaring van een onderwijsprofessional spelen hier een grote rol, in tegenstelling tot het geslacht en de leeftijd van een onderwijsprofessional. Verder lijkt de mate van inclusief onderwijs in de gehanteerde didactische onderwijsvormen een positief verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. De andere drie didactische onderwijsvormen: opbrengstgericht onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs en coöperatief leren lijken geen verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Ten slotte lijkt de houding van een onderwijsprofessional in grote mate verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten. Hoe meer de onderwijsprofessional een houding aanneemt waarbij rekening wordt gehouden met diversiteit en de handelwijze daarop toe wordt gepast, des te groter het vermogen is om te gaan met culturele diversiteit onder studenten. Kortom, deze factoren verklaren in meer of mindere mate het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit onder studenten. Op basis van deze uitkomsten zijn op alle drie de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele aanbevelingen gedaan in dit rapport. Ook is vanuit bestuurskundig perspectief aandacht geschonken aan de organisatiestructuren van de MBO-instellingen.

Inhoudsopgave

H1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Probleemstelling	7
1.3 Relevantie	7
1.4 Onderzoeksmethode	8
1.5 Leeswijzer	8
H2. Theoretisch kader	9
2.1 Organisatiestructuur	9
2.2 Zelfbeschikkingstheorie	10
2.3 Factoren die van invloed zijn op de mate van zelfbeschikking	11
2.3.1 Individuele kenmerken	12
2.3.2 Onderwijsvormen	12
2.3.3 Houding	14
2.4. Conceptueel model	19
H3. Methodologisch kader	21
3.1 Onderzoeksdesign	21
3.2 Caseselectie	22
3.3 Dataverzameling	23
3.4 Operationalisatie	23
3.4.1 Operationalisatie van de afhankelijke variabele	24
3.4.2 Operationalisatie van de onafhankelijke variabelen	25
3.5 Data-analyse	31
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit	31
H4. Analyse	33
4.1 ROC Nijmegen	33
4.1.1 Individuele kenmerken	34
4.1.2 Didactische onderwijsvorm	34
4.1.3 Houding	36
4.1.4 Zelfbeschikking	39
4.1.5 Studenten ROC Nijmegen	42
4.1.6 Tussenconclusie ROC Nijmegen	44
4.2 ROC A12	46

4.2.1 Individuele kenmerken	46
4.2.2 Didactische onderwijsvorm	47
4.2.3 Houding	51
4.2.4 Zelfbeschikking	53
4.2.5 Studenten ROC A12	56
4.2.6 Tussenconclusie ROC A12	57
4.3 Rijn IJssel	59
4.3.1 Individuele kenmerken	60
4.3.2 Didactische onderwijsvorm	61
4.3.3 Houding	63
4.3.4 Zelfbeschikking	66
4.3.5 Studenten Rijn IJssel	69
4.3.6 Tussenconclusie Rijn IJssel	70
4.4 Casusvergelijking	72
4.4.1 Patronen	72
4.4.2 Vergelijking van patronen	74
4.4.3 Vergelijking organisatiestructuur	75
H5. Conclusies en aanbevelingen	77
5.1 Conclusies	77
5.2 Discussie	81
5.3 Maatschappelijke reflectie	83
5.4 Aanbevelingen	84
Literatuurlijst	87
Bijlage 1: Interviewguide onderwijsprofessionals	90
Bijlage 2: Interviewguide studenten	93
Bijlage 3: Organisatiestructuur ROC Nijmegen	94
Bijlage 4: Organisatiestructuur Rijn IJssel	95

H1. Inleiding

In dit hoofdstuk komt als eerst de aanleiding aan bod. In de aanleiding is ingegaan op de actuele Nederlandse context rondom culturele diversiteit om daarmee het belang van dit onderzoek aan te duiden. Na de aanleiding volgt de probleemstelling. Na de probleemstelling komen zowel de maatschappelijke als de wetenschappelijke relevantie aan bod. Nadien komt de methode voor het uitvoeren van dit onderzoek ter sprake. Ten slotte is dit hoofdstuk afgesloten met een leeswijzer.

1.1 Aanleiding

Op 1 februari 2017 stond de volgende kop op de site van NOS: 'Een op de negen leraren vermijdt gevoelige onderwerpen' (NOS, 2017). In dit artikel staat dat docenten gevoelige onderwerpen niet behandelen door de tegenstelling die wordt ervaren tussen westerse en niet-westerse normen en waarden. In een onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek (Van Grinsven, Van der Woud, & Elphick, 2017) is ook recent onderzoek gedaan naar de integratie en segregatie in het onderwijs. In het rapport van 7 februari 2017 van het Inspectie van het Onderwijs komt ook naar voren dat het van belang is om goed om te gaan met de culturele diversiteit onder studenten ten einde de burgerschapsvorming te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Uit deze drie actuele voorbeelden blijkt dat de invloed van culturele diversiteit op scholen actueel is.

In 2011 heeft Herweijer een onderzoek gedaan naar etnische diversiteit en leerprestaties. Daarin heeft Herweijer geconstateerd dat één op de drie basisscholen in de vier grote steden 80% of meer leerlingen met een niet-westerse achtergrond hebben. In 2016 bestond 21% van de Nederlandse bevolking uit westerse en niet-westerse allochtonen (CBS, 2016). Van deze 21% is iets meer dan de helft van niet-westerse komaf. Uit deze cijfers is nogmaals te benadrukken dat de bevolking in Nederland cultureel en etnisch divers is. In 2007 bestond 15% van de leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs al uit leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Waarbij is gebleken dat in het Landelijk Jeugdmonitor van 2016 dat het percentage niet-westerse allochtonen relatief groter is dan autochtonen in het VMBO en het percentage niet-westerse allochtonen relatief kleiner is dan autochtonen op het HAVO/VWO. De bovenstaande cijfers tonen aan dat er in Nederland werk te verzetten is in de omgang met culturele diversiteit. Immers, door goed om te kunnen gaan met leerlingen van verschillende culturen, is het beter mogelijk om studenten te stimuleren in hun onderwijsprestaties en ontwikkeling. Daarbij komt dat bijvoorbeeld de stroom aan vluchtelingen het des te relevanter maakt om aandacht te schenken aan de culturele competentie in het onderwijs om over tientallen jaren eenzelfde krantenkop als die van 1 februari 2017 in het NOS te voorkomen. Uiteindelijk is het goed omgaan in het onderwijs met culturele diversiteit een belangrijke voorwaarde om bij te dragen aan minder polarisatie in de samenleving. Als het onderwijs niet het vermogen heeft om cultureel competent te zijn, wordt het een lastige opgave om verschillende werelden bij elkaar te brengen.

In dit onderzoek ligt de aandacht voornamelijk op de culturele competentie van onderwijsprofessionals. Met culturele competentie wordt bedoeld op (Denboba, 1993): *"Mandates that organizations, programs and individuals (a) Value diversity and similarities among all peoples (b) Understand and effectively respond to cultural differences (c) Engage in cultural self-assessment at the individual and organizational levels (d) Make adaptations to the delivery of services and enabling supports and (e) Institutionalize cultural knowledge"*. Deze definitie impliceert dat een organisatie

diversiteit en verschillen tussen mensen waardeert en begrijpt om daarmee effectief om te gaan met de culturele diversiteit. Dit is van belang om effectief om te gaan met culturele diversiteit in het onderwijs door onderwijsprofessionals. Denboba (1993) veronderstelt wel dat het bereiken van culturele competentie alleen op lange termijn mogelijk is. Door te kijken naar de factoren die de mate van culturele competentie van onderwijsprofessionals in het MBO verklaren, is het mogelijk om een bijdrage te leveren aan het vergroten van de culturele competentie bij onderwijsprofessionals.

1.2 Probleemstelling

De aanleiding heeft geleid tot de volgende doelstelling in dit onderzoek:

“Inzicht verkrijgen in de factoren die van invloed zijn op het vermogen van onderwijsprofessionals in het middelbaar beroepsonderwijs om met culturele diversiteit om te gaan.”

De doelstelling heeft geleid tot de volgende vraagstelling:

“Welke factoren verklaren het vermogen van onderwijsprofessionals in het middelbaar beroepsonderwijs om met culturele diversiteit om te gaan?”

Om een antwoord te geven op de vraagstelling zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Welke factoren worden in de wetenschappelijke literatuur beschreven ten aanzien van professionals en het vermogen om te gaan met culturele diversiteit in het onderwijs?
- In welke mate verklaren de factoren uit de wetenschappelijke literatuur het verband met het vermogen van professionals in het MBO om te gaan met culturele diversiteit?
- Hoe kunnen MBO-instellingen en onderwijsprofessionals het vermogen vergroten om te gaan met culturele diversiteit onder studenten?

1.3 Relevantie

Een samenleving met een verscheidenheid aan culturen heeft er *maatschappelijk* belang bij om op een vreedzame manier met elkaar te kunnen leven. Ook al zijn de gewoontes, gedragingen, normen en waarden op bepaalde aspecten verschillend. Dit moet het niet beletten om uit te vinden hoe burgers op een goede manier met elkaar samen kunnen leven. Vooral binnen het onderwijs waar burgers deels gevormd worden binnen een minimaatschappij. In deze minimaatschappij is de praktijk voor professionals dusdanig complex dat er handvaten moeten worden geboden aan de onderwijsprofessionals binnen het onderwijs. Onderwijsprofessionals met een groot vermogen om met culturele diversiteit om te gaan, hebben de mogelijkheid om in hogere mate aan te sluiten bij de studenten. Vooral in Nederland is de culturele diversiteit enorm gegroeid door de komst van gastarbeiders in de 20^{ste} eeuw en tegenwoordig de komst van vluchtelingen. Het begrijpen en om kunnen gaan met de culturen van bijvoorbeeld de vluchtelingen, is van belang om het maximale uit de potentie van deze burgers te halen. Als professionals daartoe in staat zijn, zal dit de maatschappij zowel maatschappelijk als financieel meer opleveren. Door drie MBO-instellingen te onderzoeken, is het mogelijk om voor de MBO-instellingen op zich een uitspraak te doen en voor de MBO-instellingen gezamenlijk door te kijken naar de overeenkomsten en verschillen. Dit biedt mogelijkheden voor MBO-instellingen om na te denken over interventies ter bevordering van de aansluiting op culturele diversiteit onder studenten. Zo kunnen onderwijsprofessionals meer tools krijgen in de omgang met culturele diversiteit en leerlingen geholpen worden. Severiens (2014) geeft ook aan dat het omgaan

met verschillen in de klas, mogelijk de grootste opgave vormt voor professionals in het onderwijs. Hiermee wordt de maatschappelijke relevantie nogmaals benadrukt.

Wetenschappelijk is het relevant om voor de Nederlandse context wetenschappelijk gefundeerde uitspraken te doen over de factoren om te gaan met culturele diversiteit. De culturele diversiteit is namelijk in de Nederlandse context mogelijk anders dan in de context van de Verenigde Staten (VS) of Australië. Er is in de wetenschappelijke literatuur echter vooral veel bekend over culturele diversiteit in het onderwijs in landen als de VS en Australië. In dit onderzoek is wetenschappelijke literatuur uit de VS gebruikt in de Nederlandse context. Door meer kennis op te doen over de Nederlandse context is het mogelijk om te leren van andere landen op dit onderwerp. Dit draagt mogelijk bij aan de wetenschappelijke discussie over de omgang met culturele diversiteit in het onderwijs. Ook zijn er nog niet veel case studies uitgevoerd. Amin (2002) geeft aan dat er meer studies nodig zijn naar 'lokale micropolitiek van alledaagse interacties'. Hiermee wordt bedoeld dat er meer onderzoek kan worden gedaan naar bijvoorbeeld scholen om de interacties tussen een diverse verzameling aan mensen te analyseren. Dit vergroot het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Door het uitvoeren van case studies is het mogelijk om meerdere uitspraken over de realiteit te genereren. Dit draagt bij aan het vergroten van de empirie. Daarnaast is dit ook een professionaliseringsvraagstuk waaraan bijgedragen kan worden door het uitvoeren van een wetenschappelijk onderzoek.

1.4 Onderzoeksmethode

Dit onderzoek heeft als doel om te verklaren. Om verklaringen te bieden in de context van MBO-instellingen zijn kwalitatieve onderzoeksmethoden toegepast. Om een antwoord te krijgen op de hoofdvraag zijn interviews gehouden, verslagen geanalyseerd en is literatuuronderzoek gedaan. Het analyseren van resultaten is uitgevoerd door in de theorie beschreven factoren te operationaliseren. Op basis daarvan zijn de concepten/factoren uit de theorie in het interview opgenomen. Ook zijn deze concepten door middel van een coderingsschema geanalyseerd in de verslagen van de MBO-instellingen en in de transcripten van de interviews. Vanwege de hoge mate aan wetenschappelijke literatuur over culturele diversiteit, is in de analyse een deductieve benadering toegepast. Dit heeft geleid tot concepten, dimensies en indicatoren (Bleijenbergh, 2013). Zo kan bij worden gedragen aan het door ontwikkelen van kennis en de vorming van theorie. Ten slotte is in dit onderzoek een meervoudige case studie uitgevoerd. Drie MBO-instellingen in het MBO zijn opgenomen in dit onderzoek en vormen de drie case studies. Het uitvoeren van een meervoudige casestudy biedt inzicht in de patronen met betrekking tot dit onderzoek om een antwoord te geven op de hoofdvraag (Bleijenbergh, 2013). Dit maakt het mogelijk om vergelijkingen te maken om zo uiteindelijk de verklaringskracht van factoren te bepalen.

1.5 Leeswijzer

In het tweede hoofdstuk van dit rapport is het theoretisch kader beschreven. In dit hoofdstuk zijn de relevante theorieën en modellen met betrekking tot de factoren ten aanzien van de omgang met culturele diversiteit door onderwijsprofessionals beschreven. Hoofdstuk drie bevat het methodologisch kader waar is ingegaan op het design van het onderzoek, de selectie van de casussen, operationalisatie, betrouwbaarheid en validiteit. In hoofdstuk vier komen de resultaten van de casussen aan bod waarna dit hoofdstuk afgesloten wordt met een vergelijking. Ten slotte bestaat hoofdstuk vijf uit een conclusie, discussie, maatschappelijke reflectie en aanbevelingen.

H2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zijn de relevante theorieën voor het beschrijven van de factoren die van invloed zijn op het vermogen van een onderwijsprofessional binnen het MBO om te gaan met culturele diversiteit beschreven. Allereerst is in paragraaf 2.1. ingegaan op de theorie rondom structuren van organisaties om in de analyse de structuur van de MBO-instellingen te kunnen beschrijven. Vervolgens is in paragraaf 2.2. de theorie met betrekking tot zelfbeschikking van Ryan en Deci (2000) beschreven. Deze theorie bestaat uit de elementen: autonomie, relatie en competentie. Deze theorie vormt de afhankelijke variabele in dit onderzoek. In paragraaf 2.3. zijn de theoretische inzichten over de invloed van factoren op het vermogen om te gaan met culturele diversiteit uit paragraaf 2.2. beschreven. Onder relevante factoren vallen de **individuele kenmerken** van een onderwijsprofessional, **didactische onderwijsvormen** en de **houding** van onderwijsprofessionals ten opzichte van culturele diversiteit dat beschreven is aan de hand van de door van Middelkoop, Ballafkih & Meerman (2017) beschreven theorie en de theorie 'Culturally Responsive Teaching' (CRT) van Gay (2001). Ten slotte komt in paragraaf 2.4. het conceptueel model aan bod. In het conceptueel model zijn de relaties tussen de variabelen weergegeven.

2.1 Organisatiestructuur

De structuur van een organisatie heeft invloed op de prestaties (Rainey, 2009; Robbins & Judge, 2015). Het analyseren van de structuur van een organisatie geeft een beeld van hoe prestaties beïnvloed kunnen worden. De volgende dimensies kunnen een beeld geven van de structuur van een organisatie (Rainey, 2009):

- Centralisatie
- Formalisatie
- Complexiteit

De mate van *centralisatie* toont aan bij wie de bevoegdheden liggen om beslissingen te nemen (Rainey, 2009, p.209). Door te kijken naar de mate van autonomie bij onderwijsprofessionals is het mogelijk om de mate van centralisatie te bepalen. Het tegenovergestelde van centralisatie is decentralisatie. Hiervan is sprake als bevoegdheden gedelegeerd worden aan managers die zo dicht mogelijk bij de praktijk zitten (Robbins & Judge, 2015, p.391). Volgens Robbins & Judge (2015) worden problemen in een decentrale organisatie sneller opgelost. Dit komt doordat de onderwijsprofessionals minder afstand ervaren tot de gezaghebbenden en kunnen ze tot in een bepaalde mate meebeslissen.

De mate van *formalisatie* is het niveau waarop de structuren en procedures van een organisatie vast zijn gelegd in geschreven regels en voorschriften (Rainey, 2009, p.209). Hierbij valt te denken aan protocollen en formats die handvaten bieden aan professionals het werk uit te voeren. Het werk is in hoge mate gestandaardiseerd als er sprake is van een hoge mate van formalisatie (Robbins & Judge, 2015). De onderwijsprofessional kan bijvoorbeeld beschikken over lesplannen die gevolgd moeten worden om les te geven. De mate waarin een onderwijsprofessional over keuzevrijheid beschikt, bepaalt de mate van formalisatie. De werknemer mag en kan meer inbrengen als de keuzevrijheid groter is (Robbins & Judge, 2015, p.392).

De mate van *complexiteit* binnen een organisatie is het aantal onderdelen, niveaus en specialisaties in een organisatie (Rainey, 2009, p.209). Bij een MBO-instelling gaat het hierbij om het aantal opleidingen, teams en sectoren/clusters. Hoe groter het aantal is, des te hoger de mate van

complexiteit is. Dit houdt echter niet in dat er in de praktijk minder goed gewerkt kan worden. De mate van complexiteit is onder te verdelen in *horizontale differentiatie*, *verticale differentiatie* en *ruimtelijke complexiteit*. Horizontale differentiatie beschrijft in de context van het onderwijs het aantal domeinen/clusters van een MBO-instelling. Verticale differentiatie beschrijft het aantal niveaus van hiërarchie binnen een MBO-instelling. Ruimtelijke complexiteit beschrijft het aantal geografische locaties (Daft, 2004).

2.2 Zelfbeschikkingstheorie

De factoren waaruit wordt aangenomen dat ze als afhankelijke variabele verklaren in welke mate de professionals het vermogen hebben om te gaan met culturele diversiteit, zijn door middel van de zelfbeschikkingstheorie van Ryan en Deci (2000) in dit hoofdstuk beschreven. Deze theorie bestaat uit de elementen: autonomie, verwantschap en competentie. De mate waarin de professional beschikt over (1) autonomie, (2) competentie en (3) verwantschap toont aan hoe groot de mate van zelfbeschikking is bij de professional.

- 1) Volgens Ryan en Deci (2000) hebben verschillende veldstudies aangetoond dat onderwijsprofessionals met meer **autonomie** op zoek zijn naar uitdagingen voor hun studenten. Daarmee is het vermogen aan te sluiten op de culturele diversiteit onder studenten groter. In de theorie wordt *autonomie* als volgt gedefinieerd door Ryan en Deci (1987): *“Autonomy connotes an inner endorsement of one's actions, the sense that they emanate from oneself and are one's own”*. Deze definitie beschrijft het vermogen van een individu om zelf keuzes te maken. Dit is relevant voor de onderwijsprofessional in het omgaan met culturele diversiteit. Aangezien de culturele diversiteit tot uitdagingen leidt waardoor er van een onderwijsprofessional verwacht wordt om vanuit eigen keuzes hiermee om te gaan. Deze wil om vanuit autonomie met de uitdagingen in de klas om te gaan, vereist dat de onderwijsprofessional de competenties bezit om hiermee om te gaan. Zonder autonomie hebben competenties weinig waarde (Ryan & Deci, 2000, p.70).
- 2) In de theorie wordt de volgende definitie gegeven voor **competentie** (Ryan & Deci, 2000b, p.64): *“Adopting as one's own an extrinsic goal requires that one feel efficacious with respect to it”*. Deze definitie veronderstelt dat een professional het *gevoel* moet hebben effectief te zijn in het behalen van het doel.
- 3) Ten slotte is **verwantschap** een belangrijk element in deze theorie. In deze theorie krijgt dit element de volgende theoretische definitie (Ryan & Deci, 2000b, p.64): *“In classrooms this means that students' feeling respected and cared for by the teacher is essential for their willingness to accept the proffered classroom values”*. Deze definitie toont aan dat de onderwijsprofessional die aan wil sluiten op de culturele diversiteit onder studenten zich verwant moet voelen met de studenten zodat de onderwijsprofessional zijn competentie en autonomie tot uiting kan laten komen.

Voor deze theorie is gekozen omdat het essentieel is in het faciliteren van de optimale functionering van de professional en het bevorderen van de sociale ontwikkeling en welzijn. Deze facilitering moet leiden tot een groter intrinsieke motivatie. Het beschikken over voldoende zelfbeschikking door te voldoen aan de drie elementen autonomie, verwantschap en competentie toont aan in welke mate de

professional over het vermogen beschikt om te gaan met culturele diversiteit. Volgens Ryan en Deci (2000, p.68) wordt de motivatie echter wel in grote mate beïnvloed door de sociale context (situaties, domeinen en culturen) waarin een individu handelt. In relatie tot dit onderzoek biedt het belangrijke aanknopingspunten. Immers, als de sociale context invloed heeft op de zelfbeschikking, dan is de vormgeving en besturing van het onderwijs een kans om de ontwikkeling en prestaties van professionals te bevorderen (zie paragraaf 2.1.). Hierbij kan de focus liggen op het verschil tussen teams en de invloed van centrale aansturing om een beeld te krijgen van de sociale context. Elk team heeft namelijk een andere cultuur en domein. Dit heeft geleid tot het beschrijven van de zelfbeschikking als afhankelijke variabele en de factoren als onafhankelijke variabelen. In paragraaf 2.3. zijn de factoren beschreven die van invloed zijn op de mate van zelfbeschikking bij een onderwijsprofessional.

2.3 Factoren die van invloed zijn op de mate van zelfbeschikking

Ryan (1995) stelt dat verschillende factoren van invloed zijn op de mate van zelfbeschikking. De motivatie van werknemers heeft invloed op hoe goed een organisatie presteert en daarmee op hoe goed een school presteert (Tompkins, 2005). Wel wordt de mate van zelfbeschikking mogelijk beïnvloed door factoren zoals (1) **individuele kenmerken**, (2) **didactische onderwijsvormen** en (3) **houdingen van onderwijsprofessionals**. Voor deze factoren is gekozen omdat het voor MBO-instellingen mogelijk is dat hun prestaties beïnvloed wordt door individuen met verschillende individuele kenmerken. Daarnaast bepaalt de didactische onderwijsvorm hoe er gewerkt wordt. Ten slotte kunnen docenten verschillen in hun houding en werkwijze in de lessen. In deze paragraaf zijn de factoren verder beschreven.

- 1) De individuele kenmerken zijn aan de hand van de volgende kenmerken beschreven: geslacht, leeftijd, etniciteit en werkervaring met culturele diversiteit. Deze factoren hebben mogelijk verband met de drie elementen: autonomie, verwantschap en competentie (Ryan & Deci, 2000). Daarmee hebben ze invloed op de motivatie van werknemers.
- 2) De didactische onderwijsvormen hebben betrekking op de werkwijze van de school/team als geheel en op de cultuur. Deze variabele wordt als relevant beschouwd doordat het de werkwijze van de onderwijsprofessionals beïnvloedt.
- 3) Ten slotte heeft de professional invloed in de klas door zijn/haar manier houding ten opzichte van culturele diversiteit onder studenten. Door hiernaar te kijken, is het mogelijk om de houding van de docent ten opzichte van de leerling te bepalen. De houding van de professional is te duiden door middel van de theorie die door van Middelkoop et al. (2017) beschreven is en die van Gay (2001) met betrekking tot cultureel responsief lesgeven (CRT).

De bovenstaande factoren verklaren mogelijk het vermogen van professionals om te gaan met culturele diversiteit. De factoren bieden in dit onderzoek de mogelijkheid om verschillen tussen organisaties/scholen te beschrijven en daarmee de MBO-instellingen die in dit onderzoek zijn opgenomen te vergelijken. Eerst zijn in deze paragraaf de individuele kenmerken als onafhankelijke variabele beschreven. Vervolgens komen de verschillende didactische onderwijsvormen aan bod. Ten slotte zijn de verschillende houdingen van de onderwijsprofessional ten opzichte van culturele diversiteit beschreven.

2.3.1 Individuele kenmerken

In de wetenschappelijke literatuur is veel geschreven over biografische kenmerken als leeftijd, sekse, functiebeperking, etniciteit, dienstjaren en intelligentie (Robbins & Judge, 2015). Deze individuele kenmerken hebben invloed op de prestaties van het individu en daarmee op de prestaties van de organisatie. In dit onderzoek zijn de volgende individuele kenmerken opgenomen in het onderzoek:

- De leeftijd
- Het geslacht
- De etniciteit
- De werkervaring met culturele diversiteit

Door de leeftijd en daarmee mogelijk de ervaring binnen het onderwijs, biedt de leeftijd van een professional mogelijk een verklaring voor het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. De leeftijd kan namelijk bijdragen aan de mate van autonomie, competentie of verwantschap. Om deze reden is de leeftijd opgenomen in het theoretisch kader. Daarnaast is de sekse ook opgenomen in het conceptueel kader. Het geslacht kan mogelijk van invloed zijn op de mate van motivatie bij het omgaan met culturele diversiteit onder studenten. Ook is ervoor gekozen om etniciteit op te nemen in het conceptueel kader vanwege de relatie met culturele diversiteit. De etniciteit van een professional kan er mogelijk toe leiden dat de professional meer verwantschap voelt met dit onderwerp waardoor er meer betrokkenheid is. Ten slotte is gekozen voor de relevante werkervaring van de onderwijsprofessional met culturele diversiteit. Dit is van belang omdat de professional door verschillende werkervaringen op verschillende manieren in contact kan zijn gekomen met culturele diversiteit. Hierbij valt te denken aan de voormalig jongerenwerker die in het onderwijs gaat werken. Hoe meer er sprake is van werkervaring met culturele diversiteit, des te groter het vermogen is van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit.

2.3.2 Onderwijsvormen

In het onderwijs is het voor een MBO-instelling mogelijk op haar eigen manier het onderwijs vorm te geven. Om een beeld te krijgen van de MBO-instellingen die meedoen aan dit onderzoek, is een selectie gemaakt uit een aantal onderwijsvormen, die in deze paragraaf beschreven zijn:

- Coöperatief leren
- Inclusief onderwijs
- Opbrengstgericht onderwijs
- Ontwikkelingsgericht onderwijs

Er zijn in de wetenschappelijke literatuur meerdere vormen van didactische onderwijsvormen te vinden, voor het creëren van een overzichtelijk beeld van onderwijsvormen zijn de vier bovenstaande onderwijsvormen opgenomen in het theoretisch kader. In de beschrijving van de didactische onderwijsvormen is de wetenschappelijke ondersteuning van deze vormen te vinden. Deze variabele is van belang in relatie tot de mate van zelfbeschikking om te bepalen of de vorm van didactiek een verband heeft met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Pasquale beschrijft dat de vorm van didactiek relevant is ten opzichte van de culturele diversiteit onder studenten (Pasquale, 2015). Zo is het van belang dat op een multiculturele school de vorm van didactiek aansluit op de culturele diversiteit onder studenten Pasquale (2015, p.2609) De didactische onderwijsvormen geven ook een beeld van de cultuur die er heerst op een MBO-instelling. Dit kan zich volgens Schein (1992) uiten in de vorm van organisatiestructuren, processen, strategieën, doelen en filosofieën (Tompkins, 2005, p.364). Bij het beschrijven van de didactische onderwijsvormen wordt er vooral ingegaan op de

strategieën, doelen en filosofieën. In deze paragraaf zijn de didactische onderwijsvormen die in dit onderzoek zijn opgenomen beschreven.

Coöperatief leren

Coöperatief leren is volgens Kanselaar en Van der Linden (1984): *“Coöperatief leren omvat die (onderwijs)leersituaties waarin de lerende in interactie met een of meer acteren in de situatie onder gedeelde verantwoordelijkheid een leer- of pro-bleemtaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat door iedere participant wordt nagestreefd”*. Deze definitie toont aan dat studenten gezamenlijk aan een opdracht werken. Johnson en Johnson (1999) hebben coöperatief leren nog verder in de volgende vijf concrete elementen uitgewerkt: positieve wederzijdse afhankelijkheid; individuele verantwoordelijkheid; directe interactie; sociale vaardigheden en evaluatie van groepsprocessen. Bij het element *‘positieve wederzijdse afhankelijkheid’* draait het om het gezamenlijk uitvoeren van opdrachten waarbij de individuen elkaar nodig hebben om de opdracht positief te vervullen (Veenman, Koenders & van der Burg, 2001). Bij het element *‘individuele verantwoordelijkheid’* gaat het erom dat elke leerling verantwoording aflegt over wat de leerling geleerd heeft. Het draait er hierbij om dat de leerling verantwoordelijkheid neemt over het eigen leerproces. Het element *‘directe interactie’* gaat over de relatie tussen leerling en docent waarbij één op één interacties mogelijk zijn. Het element *‘sociale vaardigheden’* is van belang zodat de leerling in groepsverband en met de docent het vermogen heeft om sociaal te handelen. Dit vraagt om vaardigheden als luisteren, vragen, helpen en samenwerken. Ten slotte gaat het element *‘evaluatie van groepsprocessen’* om het evalueren van de vervulde opdracht ten einde na te gaan of de doelen behaald zijn. Deze vijf elementen zijn nodig om coöperatief te leren. Door naar de mate van aanwezigheid van de elementen te vragen, is het mogelijk om te bepalen in hoeverre er sprake is van coöperatief leren. De verwachting luidt dat hoe hoger de mate van coöperatief leren is, des te hoger het vermogen is van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. Deze verwachting komt voort uit de aanname dat coöperatief leren als doel heeft om verschillende studenten met elkaar in contact te laten komen.

Inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs is een vorm van onderwijs waarin het onderwijs de verantwoordelijkheid heeft om de status quo te handhaven (Ruijsenaars, 1996). Daarmee worden de verschillen bedoeld tussen studenten die als normaal worden beschouwd en een ieder heeft een plek binnen de school. Hierbij komt kijken dat er sprake is van een curriculum dat aansluit op de studenten. Ook dient de school een bepaalde mate van flexibiliteit te bezitten voor het omgaan met de verschillende studenten. Ten slotte is een ieder anders en om die reden hoort een student bij zijn/haar vragen ondersteuning te krijgen. De waarden van een inclusieve school zijn verankerd in het schoolbeleid en komen in de praktijk tot uiting. Door een inclusieve school te zijn, probeert de school de studenten voor te bereiden op de maatschappij. Waarden als respect, uniciteit, tolerantie en vrijheid spelen een grote rol. De verwachting luidt dat hoe hoger de mate van inclusief onderwijs is, des te groter het vermogen is van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. Deze verwachting komt voort uit de aanname dat inclusief onderwijs als doel heeft om aandacht te schenken aan culturele diversiteit.

Opbrengstgericht onderwijs

De Inspectie van het Onderwijs beschrijft opbrengstgericht onderwijs als een systematische en doelgerichte vorm van onderwijs ten einde de leerlingenprestaties te maximaliseren (2010). Om te voldoen aan opbrengstgericht onderwijs is het van belang de stappen in de evaluatiecyclus te doorlopen. Deze stappen bestaan uit het vastleggen van doelen en standaarden, verzamelen van informatie, registreren van ontwikkelingen, vorderingen interpreteren en het nemen van beslissingen naar aanleiding van de eerste stappen. De Inspectie van het Onderwijs (2010, p.8) meet aan de hand hiervan de volgende indicator: *“(1) het jaarlijks evalueren van de leerresultaten, (2) het regelmatig evalueren van het onderwijsleerproces, (3) het systematisch volgen van vorderingen door leraren, (4) de kwaliteit van het toetssysteem en (5) het nagaan van de effecten van de leerlingenzorg”*. Het opbrengstgericht werken vertoont een sterke neiging naar het meten van de prestaties. Dit bepaalt mede hoe in het onderwijs de school ingericht wordt. De verwachting luidt dat deze didactische onderwijsvorm het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit verlaagt. Deze verwachting komt voort uit de aanname dat deze vorm niet als doel heeft om aandacht te schenken aan de culturele diversiteit onder studenten.

Ontwikkelingsgericht onderwijs

Bij ontwikkelingsgericht onderwijs staat de ontwikkeling van de leerling voorop. De nadruk ligt minder op de uiteindelijke opbrengsten. Van Oers (2003) beschrijft een vijftal kenmerken van ontwikkelingsgericht onderwijs. Ten eerste is ontwikkelingsgericht onderwijs holistisch. Dit houdt in dat de student als een geheel moet worden gezien door te kijken naar de context en relaties van de student. De leraar schenkt aandacht aan de ontwikkeling van de student in relatie tot de context (Van Oers, 2003, p.13). Ten tweede begeleidt de docent de studenten in een activiteit waarbij de context vertaald wordt in begrijpbare voorbeelden zodat de activiteiten betekenisvol worden. Ten derde wordt de leerkracht ook als deelnemer aan de praktijk gezien (Van Oers, 2003). Op deze manier kijken de studenten op tegen de leerkracht als ‘rolmodel’. Ten vierde komen studenten zelf met oplossingen voor problemen. De school biedt de ruimte aan de student om zelf tot oplossingen te komen. Ten slotte is het leertraject systematisch en hypothetisch opgebouwd. Dit houdt in dat er sprake moet zijn van aansluiting in het leertraject. De verwachting luidt dat deze didactische onderwijsvorm voor een groter vermogen om te gaan met culturele diversiteit zorgt bij de onderwijsprofessional. Deze verwachting komt voort uit de aanname dat bij deze didactische onderwijsvorm het doel is om rekening te houden met het individu als geheel. Daarbij krijgt de culturele achtergrond ook de aandacht als dat relevant is.

2.3.3 Houding

Van Middelkoop et al. (2017) hebben op basis van de wetenschappelijke literatuur een onderscheiding gemaakt tussen drie typen houdingen van professionals in het onderwijs ten opzichte van diversiteit. Deze drie typen houdingen zijn op basis van de theoretische bijdragen van Helms (1990), Cox (2001) en Van Middelkoop et al. (2017) als volgt beschreven:

1. *Houding 1:* Het niet erkennen van de invloed van diversiteit op de ontwikkeling van de student
2. *Houding 2:* Het erkennen van de invloed van diversiteit op de ontwikkeling van de student
3. *Houding 3:* Het begrijpen van de effecten van diversiteit en de invloed van de houding van de professional ten opzichte van de ontwikkeling van de student

Voor de leesbaarheid van dit onderzoek zijn de houdingen getypeerd aan de hand van de bovenstaande getallen bij de houdingen. Deze drie type houdingen zijn op basis van de door van

Middelkoop et al. (2017) beschreven factoren van onderwijsprofessionals in het onderwijs in deze paragraaf beschreven. Gay heeft (2001) aan de hand van haar theorie 'cultureel responsief lesgeven' (CRT) de mate waarin een onderwijsprofessional aansluit op de culturele diversiteit onder studenten beschreven. Gay (2001) gaat in hoofdlijnen in op de kennis van culturen door professionals en de toepassing in het onderwijs met betrekking tot CRT. De factoren van Gay (2001) zijn in dit onderzoek gebruikt om de houding van de professional te duiden ten opzichte van diversiteit. Volgens wetenschappelijk onderzoek van Cabello en Burstein (1995) toont de manier waarop een professional in de praktijk werkt, welke houding de professional aanneemt. Door te kijken naar de werkwijze van een professional aan de hand van de door van Middelkoop et al. (2017) en Gay (2001) beschreven factoren is het mogelijk om de houding van de professional te duiden. Dit toont aan in welke mate de houding invloed heeft op het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Eerst zijn in de volgende paragraaf de factoren om cultureel responsief les te geven van Gay (2001) beschreven. Vervolgens zijn in de daaropvolgende paragraaf de drie verschillende houdingen beschreven (van Middelkoop et al., 2017).

Culturally Responsive Teaching

Om het vermogen van een professional om te gaan met culturele diversiteit te beschrijven is voor het theoretisch model 'Culturally Responsive Teaching' (CRT) van Gay (2001) gekozen. Het theoretische model 'Culturally Responsive Teaching' (CRT) van Gay (2001) beschrijft aan de hand van vijf elementen het vermogen van professionals om te gaan met culturele diversiteit. Gay (2001, p.106) definieert CRT als volgt: *"using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively"*. Deze definitie komt voort uit de aanname van de auteur dat als het onderwijs beleefd kan worden vanuit de eigen ervaringen en perspectieven van de studenten, dat het onderwijs persoonlijker wordt, leidt tot grotere aandacht en het mogelijk maakt om gemakkelijker te leren. Dit zal moeten leiden tot een hogere mate van ontwikkeling bij leerlingen (Gay, 2001). Bovenstaande definitie toont aan om welke reden voor dit model is gekozen. Het erkent dat onderwijs vanuit het perspectief van culturele diversiteit gezien kan worden. Ook biedt het aandacht aan persoonlijke ontwikkeling waardoor iedereen binnen een samenleving als individu kan worden gezien in plaats van een grotere groep. Ten slotte erkent het ook dat het onderwijsprestaties kan verbeteren. Om deze redenen is voor dit model gekozen waarmee voor de huidige Nederlandse context mogelijkheden worden geboden. Ook worden de inzichten uit dit model veelvuldig gebruikt in de wetenschappelijke literatuur over multicultureel onderwijs. Daarmee heeft het bewezen aan te sluiten op de onderwijsprofessional ten aanzien van culturele diversiteit onder studenten. De elementen uit dit model vormen de afhankelijke variabele in dit onderzoek. Het model CRT bevat de volgende vijf elementen:

- Het ontwikkelen van kennis over culturele diversiteit
- Het ontwerpen van cultureel relevant curriculum
- Tonen van culturele zorgzaamheid en het creëren van een leergemeenschap
- Cross-culturele communicatie
- Culturele congruentie in de instructies binnen de klas

Ten behoeve van het overzichtelijker maken van deze elementen zijn ze gereduceerd tot de volgende twee thema's: **kennis van culturen** en **de toepassing in het onderwijs**. De thema 'kennis van culturen' bestaat uit de elementen 'het ontwikkelen van kennis over culturele diversiteit' en 'cross-culturele communicatie'. De thema 'toepassing in het onderwijs' bestaat uit het element 'het ontwerpen van cultureel relevant curriculum'. Door deze keuzes vallen de elementen 'tonen van culturele

zorgzaamheid en het creëren van een leergemeenschap' en 'culturele congruentie in de instructies' buiten de boot in dit geval. Deze elementen worden als niet relevant beschouwd en mogelijk overlappend geacht in dit onderzoek.

Kennis van culturen

Het hebben van kennis van culturen en daarmee ook van culturele diversiteit is door Gay (2001) toegelicht voor het geven van CRT. Voor het effectief geven van les is het van belang dat de docent beschikt over kennis van het vak en pedagogische kwaliteiten (Gay, 2001, p.106). Daarbij heeft Howard (1999) gesteld dat er geen les kan worden gegeven over datgene dat je niet kent. Dit sluit aan op het idee dat voor effectieve lessen er sprake moet zijn van kennis over het vak en het beschikken over pedagogische kwaliteiten. Dat leidt ertoe dat een docent ook kennis moet hebben over zijn studenten. Volgens Gay (2001) is het een noodzakelijke voorwaarde om te voldoen aan CRT dat een professional kennis over culturele diversiteit bezit. Het hebben van kennis over culturele diversiteit houdt in dat de professionals binnen het onderwijs verschillende culturen begrijpen en kennen. Ook is het van belang dat invloeden van verschillende culturele groepen op het onderwijs tot de kennis van de professional behoort. Het begrijpen van verschillende culturen houdt in dat waarden, tradities, communicatie en leerstijlen begrepen worden. Het hebben van kennis over culturen gaat verder dan het respect hebben voor culturen en het erkennen van de verschillen (Gay, 2001). De professional dient ook te beschikken over feitelijke informatie over culturen. Op deze manier kan het onderwijs interessanter en uitdagender worden gemaakt voor de studenten. Daarvoor is het wel van belang dat de professionals kennis hebben van de bijdragen van verschillende culturen aan vakken in het onderwijs. Om dit onderdeel van CRT te verduidelijken, wordt als volgt een fictief voorbeeld getoond dat uit ervaring beschreven is: *“De docent geschiedenis op school X heeft een cultureel diverse klas. Vandaag wordt gesproken over de Gouden Eeuw. Dit is een periode in de Nederlandse geschiedenis. De docent besluit om aandacht te wekken bij de leerlingen, door in de voorbereiding zich te verdiepen in meerdere ‘gouden eeuwen’ vanuit verschillende culturen. Zo komt hij erachter dat er in het Ottomaanse Rijk ook sprake was van welvarende periodes. Hij besluit om dit ook in zijn les toe te passen. De leerlingen raken enorm geïnteresseerd doordat ze zien dat hun docent zich heeft verdiept in hun culturele achtergrond. Ze voelen zich geaccepteerd en beginnen actiever deel te nemen aan de les over de Nederlandse Gouden Eeuw en die vanuit het Ottomaanse Rijk.”*. Dit fictieve voorbeeld toont aan dat het bezitten van feitelijke informatie over bepaalde culturen kan bijdragen aan het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Immers, de studenten van verschillende culturele achtergronden raken meer geïnteresseerd in de les.

Cultureel responsieve docenten beschrijven hoe **communicatiestijlen** van verschillende groepen hun culturele waarden onderschrijven en leidt tot manieren van leren (Gay, 2001). Daarbij begrijpt de cultureel responsieve docent hoe interacties veranderd kunnen worden in de klas ten einde de communicatie te verbeteren. Voorbeelden van communicatiekenmerken waarop een docent moet letten zijn: kennis over taalstructuren, contextuele factoren, culturele nuances, logica en ritme, aflevering, gebruik van vocabulaire, relaties tussen rollen en lichaamstaal. Het is van belang om te begrijpen hoe de relaties tussen verschillende culturen in het geval van communicatie zijn. Hier dient de docent rekening mee te houden in het geven van cultureel responsief les. Zo kan het zijn dat een student vanuit zijn/haar cultuur een actieve houding toont in leraar-student communicatie. Dit kan tot irritaties leiden bij de docent doordat de student te actief is in de les. Uiteindelijk leidt dit tot afwezigheid bij de student doordat zijn te actieve houding niet wordt gewaardeerd waardoor niet het

maximale uit de potentie van het individu wordt gehaald. Hierbij wordt nog een fictief voorbeeld geïllustreerd om een beeld te krijgen bij bovenstaande theorie: *“Een docent geeft les aan leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Zo zijn er leerlingen in de klas met Turkse, Marokkaanse, Nederlandse en Surinaamse culturele achtergronden. De docent gaat individuele gesprekken aan met de leerlingen voor het bespreken van hun voortgang. Bij een aantal leerlingen gaat het niet zo goed in hun studie waardoor de docent een strenge toon moet hanteren. Bij de docent valt het op dat deze leerlingen de docent niet in de ogen aankijken. Dit leidt tot ergernis bij de docent. Het komt in zijn ogen niet respectvol over. Dit leidt tot een lage mate van vertrouwen tussen de docent en leerling”*. Dit fictieve voorbeeld toont aan dat er sprake is van een situatie waarin de docent het gevoel heeft geen respect te krijgen van de leerlingen. Terwijl de reactie van de leerlingen om de docent niet aan te kijken voortkomt uit schaamtegevoel. Immers binnen bepaalde culturen zijn jongeren het niet gewend om een gezaghebbende (vader, moeder, docent) aan te kijken in het geval dat het kind streng wordt aangesproken. Door als professional te verdiepen in gedragingen en interacties vanuit cultureel opzicht, is het mogelijk om daarmee om te gaan. Dit vergroot het vermogen om te gaan met culturele diversiteit.

Toepassing in het onderwijs

Aansluitend op het ontwikkelen van kennis over culturen is het ook van belang dat er wordt geleerd over hoe deze kennis toegepast kan worden in het curriculum (Gay, 2001). Voor het toepassen van kennis over culturele diversiteit zijn er drie vormen volgens Gay (2001):

- Formeel curriculum
- Symbolisch curriculum
- Maatschappelijk curriculum

De eerste vorm van kennis over culturele diversiteit in het curriculum valt onder het begrip **formeel curriculum**. Deze vorm is ontworpen door beleid van overheden en organisaties die over het onderwijs gaan. Hierbij kan in de Nederlandse context gedacht worden aan bijvoorbeeld het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en scholengemeenschappen. Deze vorm komt sterk naar voren door bijvoorbeeld de studieboeken die worden gebruikt in de lessen. Volgens Gay (2001) is het van belang dat ondanks de formaliteit, de professionals het vermogen hebben om de voordelen te halen uit de multiculturele diversiteit waarbij er kritisch gebruik wordt gemaakt van het formele curriculum. Dit houdt in dat een onderwijsprofessional een analyse kan maken van de studiematerialen en vervolgens deze aan laten sluiten op de culturele diversiteit in de klas. De tweede vorm van kennis over culturele diversiteit in het curriculum valt onder het begrip **symbolisch curriculum**. Deze vorm bevat afbeeldingen, symbolen, pictogrammen, motto's, prijzen, vieringen en andere artefacten om leerlingen kennis bij te brengen over vaardigheden, moraal en waarden. Voorbeelden hiervan zijn: prikborden, foto's van voorbeelden, publiek tentoongestelde sociale gedragingen, voorschriften, ethische principes en tekenen van prestaties. Bij deze vorm is het gebruik van symboliek van belang om aan te sluiten op de culturele diversiteit. Cultureel responsieve docenten zijn kritisch op de macht van het symbolisch curriculum en gebruiken het om hun kennis over culturele diversiteit te bevorderen. De derde vorm valt onder het begrip **maatschappelijk curriculum**. Hiermee wordt de gehele set aan kennis, ideeën en impressies over culturen die in de massamedia tentoongesteld wordt bedoeld. De massamedia bepaalt in een grote mate de ideeën over culturele, sociale, etnische en politieke waarden en kennis. Voor burgers kan het zo zijn dat dit een van de enige vormen is om in aanraking te komen met culturele diversiteit. Deze bron van informatie kan leiden tot mythen die haar weerslag legt op de praktijk. De cultureel responsieve docent gaat met de informatie uit massamedia

aan de slag. Door te analyseren wat de effecten kunnen zijn van de inhoud van massamedia en daarop in te gaan. Om meer inzicht te bieden in deze drie vormen worden de volgende fictieve voorbeelden van deze vormen geïllustreerd:

Formeel curriculum: *'In het formele curriculum zijn er geschiedenisboeken die vooral ingaan op de westerse cultuur. De leerlingen zijn van verschillende westerse en niet-westerse culturele achtergronden. Ze vinden de stof in de geschiedenisboeken interessant maar herkennen weinig van zichzelf erin. De docent besluit om de invloeden vanuit de achtergronden van de leerlingen toe te voegen aan de stof uit het geschiedenisboek. De leerlingen herkennen nu meer van zichzelf en zijn op deze manier meer geïnteresseerd.'*

Symbolisch curriculum: *'In school X is er sprake van een grote mate aan culturele diversiteit. De school besluit om symbolen, foto's van voorbeelden en vieringen aan te laten sluiten op de verschillende culturen op hun school. Zo wordt het voor de leerlingen en professionals vanuit hun culturele achtergrond mogelijk om een dag vrij te vragen voor een belangrijke feestdag in hun cultuur.'*

Maatschappelijk curriculum: *'De docent op school X merkt dat in de loop van de landelijke verkiezingen van het jaar 2017 de verschillen tussen bevolkingsgroepen en religies worden uitgemeten. Ook merkt de docent op dat er informatie wordt gedeeld op sociale media die niet aannemelijk lijkt te zijn en polariserend. De docent besluit om dit bespreekbaar te maken in de klas waarin leerlingen zitten van verschillende bevolkingsgroepen. Op deze manier maakt de school in het curriculum ook ruimte voor maatschappelijke zaken.'*

Houding onderwijsprofessional

Op basis van bovenstaande theorie van Gay (2001) kan de werkwijze van de onderwijsprofessional geduid worden waarmee de onderwijsprofessional aantoont welke houding het aanneemt ten opzichte van culturele diversiteit onder studenten. Van Middelkoop et al. (2017) beschrijft drie houdingen ten opzichte van culturele diversiteit.

Bij het aannemen van de **houding 1** waarbij diversiteit onder studenten weinig/niet erkend wordt, wordt het minste rekening gehouden met diversiteit in het onderwijs door niet te erkennen dat het van invloed is op de ontwikkeling van de student. Volgens van Middelkoop et al. (2017) wordt deze houding het meest aangenomen in Nederland. Dit komt mede door de houding van professionals om iedereen zo gelijkwaardig mogelijk te behandelen. Dit leidt ertoe dat verschillen tussen mensen er niet toe doen in de omgang. Immers, alleen op deze manier kan iedereen gelijk behandeld worden. Bij deze houding moet er sprake zijn van het geven instructies in de klas waarbij iedereen hetzelfde behandeld wordt. De professional houdt in het geven van les geen rekening met de verschillende achtergronden. Ten slotte is bij deze houding geen sprake van een curriculum dat aansluit op de verschillende culturele achtergronden. Zo worden er geen voorbeelden gegeven van lesstof uit de verschillende achtergronden.

Van Middelkoop et al. (2017) beschrijven de **houding 2** als de houding waarbij erkend wordt dat diversiteit van invloed is op de ontwikkeling van de student, maar waarbij de onderwijsprofessional niet weet wat de invloeden en effecten van deze diversiteit zijn. Oftewel, er is sprake van handelingsverlegenheid bij deze onderwijsprofessionals. Volgens van Middelkoop et al. (2017) neemt een groot deel van de professionals in het onderwijs deze houding aan. Dit leidt ook tot onvermogen om in de praktijk goed om te gaan met diversiteit. De professional die deze houding aanneemt, wil in zijn/haar lessen rekening houden met diversiteit, maar stuit op het onvermogen om dat te doen.

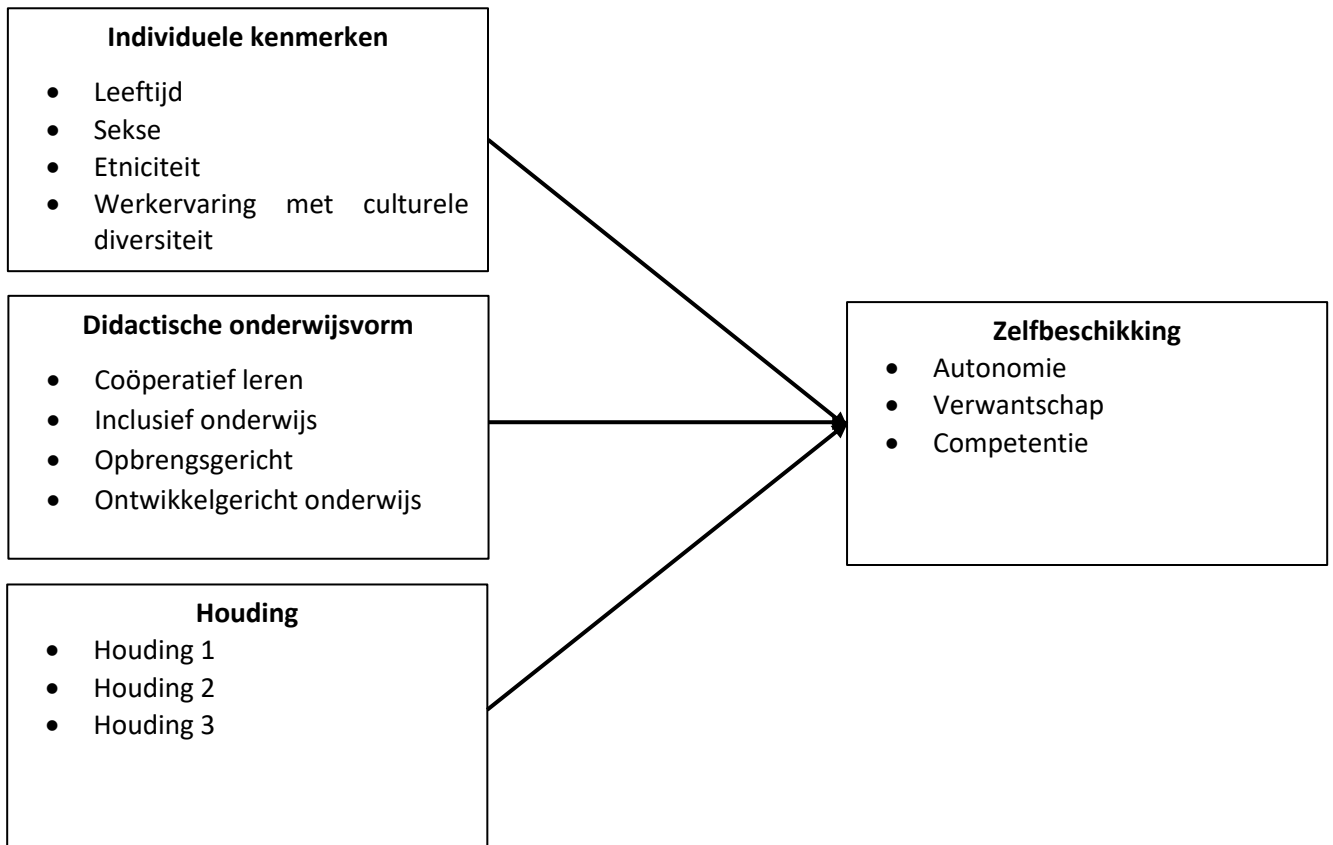
Deze houding kan ertoe leiden dat de mate van zelfbeschikking daalt en daarmee het vermogen om cultureel responsief les te geven niet mogelijk is. Ook beschikt deze professional over het onvermogen om in aansluiting op diversiteit het klaslokaal te managen en het curriculum aan te laten sluiten op diversiteit. De wil is wel aanwezig, echter is de kennis en vaardigheid nog niet voldoende aanwezig.

Van Middelkoop et al. (2017) beschrijven de **houding 3** als de houding waarbij voor de grootste mate rekening wordt gehouden met diversiteit in het onderwijs en wordt de handelingswijze aangesloten op de culturele diversiteit onder studenten. Volgens van Middelkoop et al. (2017) zijn de professionals met deze houding een minderheid in het onderwijs. Deze professionals hebben kennis van achtergronden en karakteristieken van studenten. Deze professionals gebruiken diversiteit in de toepassing. Zowel in de strategieën voor instructies, het managen van het klaslokaal en het curriculum wordt rekening gehouden met diversiteit.

Bij de houdingen luidt de verwachting dat het aannemen van houding 3 door een onderwijsprofessional leidt tot een hoger vermogen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten in tegenstelling tot houding 1 en houding 2. Deze verwachting komt voort uit de theoretische aanname die wordt gedaan door Van Middelkoop et al. (2017). Volgens van Middelkoop et al. (2017) wordt bij houding 3 wel rekening gehouden met culturele diversiteit onder studenten en de handelingswijze daarop aangepast in tegenstelling tot de andere houdingen.

2.4. Conceptueel model

Het onderstaand conceptueel model is gevormd door middel van bovenstaande beschreven variabelen (zie figuur 1). De afhankelijke variabele bestaat uit de zelfbeschikkingstheorie van Ryan en Deci (2000) die is beschreven aan de hand van de drie elementen: autonomie, verwantschap en competentie. De afhankelijke variabele wordt beïnvloed door drie dimensies van factoren. Dit zijn de dimensies: individuele kenmerken, didactische onderwijsvorm en de houding van de onderwijsprofessional. De individuele kenmerken bestaan uit de leeftijd, sekse, etniciteit en werkervaring met culturele diversiteit. De didactische onderwijsvormen bestaan uit de vormen: coöperatief leren, inclusief onderwijs, opbrengstgericht onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs. Ten slotte bestaat de dimensie 'houding van de professional' uit drie verschillende houdingen uit de wetenschappelijke literatuur. Deze houdingen worden bepaald op basis van de in het theoretisch kader beschreven factoren van Gay (2001) en die door van Middelkoop et al. (2017) beschreven zijn. Deze drie onafhankelijke variabelen tonen naar verwachting verband met de afhankelijke variabele. In de vorige paragrafen zijn de verwachtingen van deze onafhankelijke variabelen ten opzichte van de afhankelijke variabele beschreven. Deze zijn getoetst in dit onderzoek.



Figuur 1: Conceptueel model

H3. Methodologisch kader

In dit hoofdstuk is het methodologisch kader van dit onderzoek beschreven. Het methodologisch kader is beschreven aan de hand van een aantal paragrafen. Eerst is in paragraaf 3.1. ingegaan op het design van het onderzoek. Vervolgens is in paragraaf 3.2. de selectie van de cases beschreven en verantwoord. Daarna is in paragraaf 3.3. een toelichting gegeven op de verzameling van data. Vervolgens is de operationalisatie van dit onderzoek uiteengezet in paragraaf 3.4. hier zijn alle relevante concepten uit de theorie geoperationaliseerd. Na paragraaf 3.4. komt paragraaf 3.5. met de analyse van de data aan bod. Ten slotte komen in paragraaf 3.6. de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek aan bod.

3.1 Onderzoeksdesign

Om een antwoord te geven op de hoofdvraag is in dit onderzoek gekozen voor *kwalitatief onderzoek*. Deze keuze is gemaakt om de te onderzoeken sociale verschijnselen in de natuurlijke omgeving te onderzoeken. Ook levert een kwalitatieve methode in tegenstelling tot kwantitatief onderzoek de mogelijkheid om de diepte in te gaan bij de te onderzoeken sociale verschijnselen. Daarmee is het mogelijk om de context beter te beschrijven. Verder is om uitspraken te doen over de sociale verschijnselen uit de theorie ervoor gekozen om een meervoudige gevalstudie uit te voeren (van Thiel, 2010). De meervoudige gevalstudie biedt de mogelijkheid om uitspraken te doen over patronen en processen bij de casussen ten einde een vergelijking te maken tussen de casussen. Ook is het mogelijk door de meervoudige gevalstudie om bij te dragen aan theorievorming (Bleijenbergh, 2013). Bij een survey is het niet mogelijk om te richten op patronen of processen waardoor het minder geschikt is (Vennix, 2011). De meervoudige gevalstudie maakt het ook mogelijk om de generaliseerbaarheid te verhogen.

Om de vergelijkingen te maken, is ervoor gekozen om semi-gestructureerde interviews te houden met onderwijsprofessionals en documenten te verzamelen en te analyseren. Het houden van semi-gestructureerde interviews biedt de mogelijkheid om door te vragen op de indicatoren en daarmee gericht onderzoek te doen. Naast de semi-gestructureerde interviews met onderwijsprofessional zijn open interviews gehouden met studenten. Het houden van grotendeels open interviews biedt de mogelijkheid om de meningen, ideeën en percepties van studenten open te horen zonder daarin te sturen. Deze manier biedt een set aan meer rijkere en gevarieerde informatie op (Bleijenbergh, 2013, p.63).

De vormen van dataverzameling kenmerken zich door een deductieve benadering. Het theoretisch raamwerk in het theoretisch kader vormt het uitgangspunt en de werkwijze bij het verzamelen van data bij de drie casussen. Deze werkwijze geeft richting en sturing in het toetsen van de theorie (Bleijenbergh, 2013). Verder zijn de semi-gestructureerde interviews opgebouwd aan de hand van de theoretische dimensies en indicatoren uit het theoretisch kader. Deze vormen van data verzamelen zijn uitgevoerd bij de drie MBO-instellingen: het ROC A12; het Rijn IJssel en het ROC Nijmegen. In al deze drie casussen is het sociaal verschijnsel van aanwezigheid van culturele diversiteit onder studenten aanwezig. Op basis van de analyses is voor elke MBO-instelling een beeld geschetst van de uitkomsten. Vervolgens zijn alle resultaten met elkaar vergeleken om een antwoord te geven op de hoofdvraag.

3.2 Caseselectie

In dit onderzoek is ervoor gekozen om drie MBO-instellingen op te nemen. Hierdoor is er sprake van een meervoudige gevalstudie. Deze cases zijn geselecteerd op basis van contacten uit het eigen netwerk. De onderwijsprofessionals uit de cases zijn benaderd door de MBO-instelling. Hiervoor is gekozen om daarmee als onderzoeker een willekeurige selectie te hanteren. In de onderstaande tabel is een overzicht te vinden van de respondenten (tabel 1). De respondenten zijn geanonimiseerd zodat ze in vrijheid en openheid uitspraken kunnen doen over de werkelijkheid. Deze anonimiteit komt ook terug in het analysehoofdstuk waarbij de respondenten aan de hand van een getal te herkennen zijn. De caseselectie kenmerkt zich door een lager aantal waarnemingseenheden dan bij het houden van een kwantitatief onderzoek. Hiervoor is gekozen omdat door een kwalitatieve onderzoeksmethode het mogelijk is om preciezer uitspraken te doen. In dit geval is het ook vooral van belang om uitspraken te kunnen doen over de cases. Het beeld dat wordt geschetst door de respondenten van een MBO-instelling in combinatie met de analyses van de documenten van desbetreffende MBO-instelling leveren een beeld op van de case. De MBO-instellingen verschillen van elkaar in structuur en de onderwijsprofessionals qua achtergrond, leeftijd, etniciteit, sekse en werkwijze. Dit draagt bij aan het kunnen onderbouwen van uitspraken. Verder zijn de studenten geselecteerd door de onderzoeker op basis van beschikbaarheid in de pauzes. Deze studenten zijn door de onderzoeker op de MBO-instelling waar ze studeren aangesproken en gevraagd of ze deel willen nemen aan een onderzoek. Zie hieronder per MBO-instelling een weergave van de groepen die deel hebben genomen aan de open interviews.

Bij het ROC Nijmegen hebben de volgende groepen studenten deelgenomen aan het open interview:

- Groep 1: twee vrouwelijke studenten met een Nederlandse en een Surinaams-Hindoestaanse achtergrond die de studie 'secretariaat' volgen.
- Groep 2: twee vrouwelijke studenten en één mannelijke student met een Nederlands-Marokkaanse of Iraakse achtergrond die de studie 'juridisch medewerker' volgen.
- Groep 3: vier vrouwelijke studenten en één mannelijke student met een Nederlands-Turkse of Nederlands-Marokkaanse achtergrond die de studie 'doktersassistent' volgen.
- Groep 4: twee vrouwelijke studenten met beiden een Afghaanse achtergrond die de studie 'secretaresse' volgen.

Bij het ROC A12 hebben de volgende groepen studenten deelgenomen aan het open interview:

- Groep 1: vijf mannelijke studenten met een Afghaanse, Nederlands-Turkse of Nederlands-Marokkaanse achtergrond die de studie 'ICT' volgen.
- Groep 2: drie vrouwelijke studenten met een Nederlands-Turkse of Nederlands-Marokkaanse achtergrond die de studie 'onderwijsassistent' volgen.
- Groep 3: drie vrouwelijke studenten met een Nederlandse, Nederlands-Turkse of Nederlands-Marokkaanse achtergrond die de studie 'zorg' volgen.
- Groep 4: één mannelijke student met een Nederlands-Marokkaanse achtergrond die de studie 'verpleegkundige' volgt.

Bij het Rijn IJssel hebben de volgende groepen studenten deelgenomen aan het open interview:

- Groep 1: vijf mannelijke studenten met een Nederlands, Nederlands-Braziliaanse, Nederlands-Marokkaanse of Nederlands-Turkse achtergrond die de studie 'junior accountmanager' volgen.

- Groep 2: twee mannelijke studenten met beiden een Nederlands-Marokkaanse achtergrond die de studie 'junior accountmanager' volgen.
- Groep 3: één mannelijke student met een Nederlands-Marokkaanse achtergrond die de studie 'junior accountmanager' volgt.
- Groep 4: één mannelijke studie met een Nederlands-Turkse achtergrond die de studie 'retailmanagement' volgt.

ROC Nijmegen	ROC A12	Rijn IJssel
Respondent 1: Elma Bucher; Docent en studentcoördinator	Respondent 6: Chantal Wiggers; Teamleider facilitaire dienst	Respondent 12: Emile Dumoulin; Docent
Respondent 2: Hans Hendriks; Docent	Respondent 7: Joep Staps; Programmamanager	Respondent 13: Giuseppe Bonnadonna; Docent
Respondent 3: Bert Peppelman; Docent	Respondent 8: Mohamed Hajji; Studentenadviseur	Respondent 14: Branje Ritsma; Docent
Respondent 4: Jori Tuinte; Docent en loopbaanbegeleider	Respondent 9: Rijk van Leeuwen; Zorgcoördinator	Respondent 15: Judith Tenbusch; Docent
Respondent 5: José Marie Gulen; Docent	Respondent 10: Wouter Vogt; Docent en verzuimcoördinator	Respondent 16: Yildiz Atessoy; Docent
	Respondent 11: Petra Bruggenkamp; Docent, mentor en coördinator	Respondent 17: Serpil Yavuz; Docent

Tabel 1: Respondenten

3.3 Dataverzameling

Om een beeld te geven van de drie MBO-instellingen is op twee manieren data verzameld. Er zijn semi-gestructureerde interviews gehouden met onderwijsprofessionals en open interviews met studenten gehouden om data te verzamelen en documenten van de MBO-instellingen zijn verzameld. De documenten geven een beeld van de structuur van de organisatie en de manier van werken op de MBO-instelling. Nadat de documenten verzameld zijn, is gebleken dat de documenten niet geschikt zijn voor het meten van de variabelen in dit onderzoek. Hierdoor heeft het analyseren van de data zich beperkt tot de interviews. De interviews geven de mogelijkheid om dieper in te gaan op de individuele kenmerken, didactische onderwijsvorm, houding en wat voor invloed dat heeft op de mate van zelfbeschikking bij de professional. De interviews bieden de mogelijkheid aan respondenten om vanuit hun eigen beleving het sociaal verschijnsel te beschrijven (Bleijenbergh, 2013, p.45) Door semi-gestructureerd te interviewen, krijgen de respondenten dezelfde vragen. Dit is van belang om uiteindelijk de MBO-instellingen met elkaar te vergelijken en de context waarin de uitspraken worden gedaan te vermelden. Dit helpt in het kunnen plaatsen van uitspraken.

3.4 Operationalisatie

Het operationaliseren van de theorie naar de empirie vereist het ondergaan van een aantal stappen. Daarbij is het meetbaar maken van de theorie het belangrijkste (Swanborn, 1981). Het meetbaar maken van theoretische begrippen/concepten is gedaan door de drie stappen van operationaliseren dat beschreven is door van Thiel (2010, p.52) te volgen. Als eerste hebben begrippen een definitie en/of toelichting gekregen. Aan de hand daarvan zijn keuzes gemaakt om de begrippen aan te laten sluiten op de context in dit geval op het onderwijs. Van verschillende theoretische begrippen zijn keuzes gemaakt om alleen de relevante elementen op te nemen. Ten slotte kunnen deze begrippen

waarden/scores aannemen. Afhankelijk van het type begrip zijn er keuzemogelijkheden. Deze stappen hebben geleid tot de operationalisatie van de theorie naar de empirie. In deze paragraaf komt als eerste de afhankelijke variabele aan bod. Vervolgens komen de onafhankelijke variabelen aan bod.

3.4.1 Operationalisatie van de afhankelijke variabele

De zelfbeschikkingstheorie bestaat uit de drie elementen: autonomie, competentie en verwantschap. Deze drie elementen staan niet los van elkaar. Samen tonen ze aan in welke mate de onderwijsprofessional over zelfbeschikking beschikt. Aan de hand van de drie elementen wordt bepaald in hoeverre de professional over zelfbeschikking beschikt. Zie onderstaand tabel voor een samenvatting van de operationalisatie van de afhankelijke variabele (tabel 2).

De mate van **autonomie** is te meten door middel van vier indicatoren. In het theoretisch kader is de volgende theoretische definitie gehanteerd voor autonomie (Ryan & Deci, 2000b): *“Autonomy connotes an inner endorsement of one’s actions, the sense that they emanate from oneself and are one’s own”*. In deze definitie is het maken van eigen keuzes een belangrijk onderdeel. In dit onderzoek wordt autonomie beschouwd als het maken van eigen keuzes door onderwijsprofessionals ten einde aan te sluiten op de culturele diversiteit onder studenten. Deze stipulatieve definitie kan gemeten worden door de volgende vier indicatoren te meten. De eerste indicator *‘controle’* is te meten door in te gaan op de mate van controle door de MBO-instelling op de onderwijsprofessional. Hoe meer controle er is door de MBO-instelling op de professional, des te minder er sprake is van autonomie. De tweede indicator *‘druk’* is te meten door te vragen naar in hoeverre de onderwijsprofessional druk ervaart om vanuit de kaders van de MBO-instelling te werken. Des te meer hier sprake van is, des te minder er sprake is van autonomie. De derde indicator *‘normen en waarden’* is te meten door in te gaan op hoe belangrijk het is om volgens de normen en waarden van de MBO-instelling te werken. Hoe meer hier sprake van is, des te minder autonomie de onderwijsprofessional heeft. Ten slotte is de vierde indicator *‘overeenstemming normen en waarden’* te meten door in te gaan op in hoeverre het eigen normen en waardenstelsel in overeenstemming is met die van de MBO-instelling. Hoe meer hier sprake van is, des te meer autonomie de onderwijsprofessional heeft. Bij dit element is het van belang dat de onderwijsprofessional voorbeelden en toelichting kan geven.

De mate van **competentie** van de onderwijsprofessional ten opzichte van het omgaan met culturele diversiteit is te meten aan de hand van drie indicatoren. In het theoretisch kader is de volgende theoretische definitie gehanteerd voor competentie (Ryan & Deci, 2000b): *“Adopting as one’s own an extrinsic goal requires that one feel efficacious with respect to it”*. Deze definitie sluit deels aan op de context van het onderwijs. Om hier volledig op aan te sluiten, is ervoor gekozen in dit onderzoek om de mate van effectiviteit aan te sluiten op het vermogen om met culturele diversiteit onder studenten om te gaan te meten. Om deze stipulatieve definitie te meten zijn drie indicatoren opgesteld. De eerste indicator *‘bespreken ongemakkelijke situaties’* is te meten door in te gaan op het omgaan met cultureel ongemakkelijke/spannende situaties door de onderwijsprofessional. De mate waarin de onderwijsprofessional aangeeft het gevoel dit aan te kunnen, is een aanwijzing voor in hoeverre de onderwijsprofessional competent is. De tweede indicator *‘ondersteuning’* is te meten door in te gaan op de vormen van ondersteuning die de onderwijsprofessional van de school geleverd krijgt. Dit kan zijn door middel van trainingen, hulp, vertrouwenspersonen en dergelijke. Hoe meer vormen van ondersteuning de onderwijsprofessional krijgt en kan krijgen, des te meer competent de onderwijsprofessional is. Ten slotte is de derde indicator *‘vermogen’* te meten door in te gaan op het

gevoel van de onderwijsprofessional over voldoende professioneel vermogen te beschikken om te gaan met culturele diversiteit. Hoe meer de onderwijsprofessional het gevoel heeft over voldoende vermogen te beschikken, is een aanwijzing voor de mate van competentie van de onderwijsprofessional. Van belang is dat de onderwijsprofessional ook kan toelichten en voorbeelden kan geven.

Ten slotte is de **verwantschap** te meten aan de hand van één indicator. De volgende theoretische definitie van Ryan en Deci (2000b) uit het theoretisch kader hoeft niet herschreven te worden: *“In classrooms this means that students’ feeling respected and cared for by the teacher is essential for their willingness to accept the proffered classroom values”*. De indicator ‘betrokkenheid’ is te meten door in te gaan op in hoeverre de onderwijsprofessional zich betrokken voelt bij de school en/of studenten. Hoe meer hier sprake van is, des te groter de verwantschap.

In dit onderzoek is net zoals in de theorie van Ryan en Deci (2000) in meer of mindere mate sprake van zelfbeschikking afhankelijk van de scores op de drie elementen. Voorop staat dat deze elementen gemeten worden door naar de beleving van de respondenten te vragen.

Afhankelijke variabele	Dimensie	Indicator
Zelfbeschikkingstheorie	Autonomie	- De ervaren mate van controle door de school op de professional - Gevoel van druk - Mate van inmenging van normen en waarden van de school op de werkwijze van de professional Overeenstemming tussen eigen normen- en waardenstelsel en die van de school
	Competentie	- Gevoel sterk genoeg te zijn om ongemakkelijke cultuur gerelateerde situaties bespreekbaar te maken - Vormen van ondersteuning (training, vertrouwenspersoon en hulp) door school ten opzichte van culturele diversiteit - Gevoel het vermogen te hebben om professioneel voldoende competenties te hebben
	Verwantschap	Mate van gevoel van betrokkenheid bij de school en/of studenten

Tabel 2: Operationalisatie afhankelijke variabele

3.4.2 Operationalisatie van de onafhankelijke variabelen

Dit onderzoek bestaat uit drie onafhankelijke variabelen. Deze variabelen zijn in dit hoofdstuk geoperationaliseerd. Per kop is een andere onafhankelijke variabele beschreven. In tabel 2 is een samenvatting gegeven van de operationalisatie van de indicatoren.

Individuele kenmerken

De **individuele kenmerken** van een professional zijn in dit onderzoek onderverdeeld in leeftijd, sekse, etniciteit en werkervaring. De **leeftijd** is te bepalen op basis van de geboortedatum van de respondent. De leeftijd kan aantonen of de professional meer of minder over zelfbeschikking beschikt. De **sekse** van een respondent is te bepalen op basis van het geslacht. Hierbij zal er aandacht zijn voor het verschil tussen mannen en vrouwen. Door te vragen naar de afkomst van een respondent is de **eticiteit** te bepalen. Door de etniciteit van een professional is het mogelijk dat er meer of minder rekening wordt gehouden met culturele diversiteit. Ten slotte kan de werkervaring van de respondent met culturele diversiteit achterhaald worden door te vragen naar de **werkervaring** in sectoren waarbij hij/zij in contact kwam met culturele diversiteit. Mogelijk heeft de respondent door het aantal werkzame jaren in andere sectoren meer ervaring met culturele diversiteit en is dat te zien in het gedrag van de professional. Hier kan letterlijk naar gevraagd worden. In tabel drie is een overzicht te vinden van de operationalisatie van deze variabele.

Onafhankelijke variabele	Dimensie	Indicator
Individuele kenmerken	Leeftijd	Geboortedatum
	Sekse	Geslacht
	Etniciteit	Afkomst
	Werkervaring met culturele diversiteit	Aantal jaren werkervaring in andere sectoren en in aanraking gekomen met culturele diversiteit

Tabel 3: Operationalisatie onafhankelijke variabele

Didactische onderwijsvormen

Een samenvatting van de operationalisatie van de didactische onderwijsvormen is in onderstaande tabel te vinden (tabel 4). In deze paragraaf krijgen ze verder een toelichting. Als eerst worden de respondenten gevraagd of ze op basis van een didactische onderwijsvorm lesgeven. Als blijkt dat de respondent hier niet bewust weet van heeft, zal er verder in worden gegaan op de verschillende didactische onderwijsvormen. Bij de operationalisatie van deze vormen zijn de definities uit het theoretisch kader gebruikt.

De dimensie '**coöperatief leren**' is te meten op basis van drie indicatoren. Door te vragen naar de mate waarin groepsgeleden met elkaar samenwerken aan opdrachten is een beeld te krijgen van de *afhankelijkheid* tussen leerlingen. De tweede indicator gaat in op de *individuele verantwoordelijkheid* van de leerling. Door te vragen naar de mate waarin de leerling individueel verantwoording aflegt over zijn/haar prestaties en/of inzet is het mogelijk hier een beeld van te krijgen. Ten slotte geeft de mate van *evalueren* van groepsprocessen een beeld van het coöperatief leren. Deze drie indicatoren bij elkaar tonen aan in welke mate er sprake is van coöperatief leren. Hoe meer sprake is van deze indicatoren, des te hoger de mate van de didactische onderwijsvorm 'coöperatief leren' is.

De dimensie '**inclusief onderwijs**' bestaat uit drie indicatoren. Door te vragen naar de *aandacht voor de culturele verschillen* tussen leerlingen, is het mogelijk om een beeld te krijgen van de dimensie inclusief onderwijs. Verder door te vragen naar *de flexibiliteit en ondersteuning* ten opzichte van leerlingen in hun ontwikkeling en behoeften, toont aan in hoeverre er sprake is van inclusief onderwijs. Ten slotte wordt de laatste indicator gemeten door in te gaan op het bespreekbaar maken en gebruiken van de *waarden*: respect, tolerantie en uniciteit. Deze drie indicatoren geven een beeld van

de dimensie 'inclusief onderwijs'. Hoe meer sprake is van deze indicatoren, des te hoger de mate van de didactische onderwijsvorm 'inclusief onderwijs' wordt toegepast.

De dimensies 'opbrengstgericht onderwijs' en 'ontwikkelingsgericht onderwijs' verschillen van elkaar door de benadering. Door te vragen naar een ofwel procesbenadering ofwel productbenadering ten opzichte van de leerling is een beeld te krijgen van de dimensies. Bij de dimensie 'opbrengstgericht onderwijs' wordt bij de eerste indicator gevraagd naar de aanwezigheid van *standaarden* om prestaties van leerlingen te meten. Vervolgens wordt bij de tweede indicator gevraagd naar de mate van *verzamelen van informatie* over de leerling. Vervolgens is de derde indicator te meten door in te gaan op of de *beslissingen* op basis van de verzamelde informatie over de leerling worden genomen. De mate waarin op basis van de cyclus de prestaties van leerlingen worden benaderd, toont aan of sprake is van de didactische onderwijsvorm 'opbrengstgericht onderwijs'. Hoe meer sprake is van deze indicatoren, des te meer er sprake is van de didactische onderwijsvorm 'opbrengstgericht onderwijs'. De dimensie 'ontwikkelingsgericht onderwijs' is te meten aan de hand van drie indicatoren. Door bij de eerste indicator te vragen naar *het belang van de context* (omgeving en thuissituatie) waarin de leerling opereert, is het mogelijk om te bepalen in welke mate de respondent ontwikkelingsgericht werkt. In de tweede indicator wordt ingegaan op de *procesbegeleiding* van de professional ten opzichte van de leerling. Als de professional stuurt op het goed verlopen van het leerproces van de leerling is er meer sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs. Hier is al een beeld van te krijgen bij de dimensie 'opbrengstgericht onderwijs'. Ten slotte is de derde indicator te meten door in te gaan op de *systematiek* in het curriculum. In hoeverre daar rekening mee wordt gehouden om de ontwikkeling van de leerling is hierbij van belang. Deze indicatoren tonen aan in welke mate er sprake is van de dimensie 'ontwikkelingsgericht onderwijs'. Hoe hoger wordt gescoord op deze indicatoren, des te meer er sprake is van de didactische onderwijsvorm 'ontwikkelingsgericht onderwijs'.

Onafhankelijke variabele	Dimensie	Indicator
Didactische onderwijsvorm	Coöperatief leren	• Samenwerken aan opdrachten door leerlingen • Individuele verantwoording over prestaties/inzet door leerlingen • Evaluatie van groepsopdrachten
	Inclusief onderwijs	• Aandacht voor de culturele verschillen tussen leerlingen in het geven van onderwijs • Flexibiliteit en ondersteuning voor leerlingen in hun ontwikkeling en behoeften • Bespreken en gebruiken van de waarden respect, tolerantie en uniciteit
	Opbrengstgericht onderwijs	• Standaardisatie van de prestaties van leerlingen • Verzamelen van informatie over de leerling • Beslissingen op basis van de verzamelde informatie over de leerling
	Ontwikkelingsgericht onderwijs	• Belang thuissituatie en omgeving van leerling in de benadering van de leerling • Procesbegeleiding bij leerling • Mate van systematiek in het curriculum

Tabel 4: Operationalisatie didactische onderwijsvorm

Houding van de onderwijsprofessionals

Ten slotte vormen de houdingen van de docenten een onafhankelijke variabele. In deze variabele zijn er drie houdingen te onderscheiden. Deze houdingen zijn genummerd om een overzichtelijker beeld te geven en de leesbaarheid in de tekst te vergroten. De indicatoren van de houdingen zijn deels overlappend. De indicatoren zijn bepaald op basis van de door van Middelkoop et al. (2017) beschreven houdingen en de door Gay (2001) beschreven mate van cultureel responsief lesgeven. Deze houdingen en werkwijze zijn met elkaar geïntegreerd om beter aan te kunnen duiden welke houding een onderwijsprofessional aanneemt. Bij alle drie de houdingen zijn de theoretische definities van deze concepten gebruikt in dit onderzoek.

Houding 1 impliceert dat de onderwijsprofessional geen rekening houdt met culturele diversiteit en dat niet terug laat komen in de handelwijze. Houding 1 is te meten aan de hand van vijf indicatoren. In de eerste indicator *'instructie'* is ingegaan op de manier van geven van instructies aan cultureel diverse leerlingen. Hoe minder rekening wordt gehouden met de achtergronden van leerlingen bij het geven van instructies, des te meer er sprake is van houding 1. De tweede indicator *'communicatiestijl'* is gemeten door te vragen of de professional verschillende communicatiestijlen toepast bij leerlingen. Als hier sprake van is, zal er om voorbeelden worden gevraagd. Hoe meer verschillende communicatiestijlen toegepast worden, des te minder er sprake is van houding 1. De derde indicator *'kennis'* is gemeten door in te gaan op de kennis rondom culturen en culturele diversiteit. Dit is te meten door te vragen naar voorbeelden waarmee de professional zijn kennis over culturen en culturele diversiteit ontwikkelt. De vierde indicator *'behoeften'* is te meten door in te gaan op de mate van rekening houden met de verschillende behoeften van studenten. Ten slotte is de vijfde indicator *'curriculum'* te meten door in te gaan op hoe de professional het curriculum aan laat sluiten op de achtergronden van de studenten. Hoe minder de professional het curriculum aan laat sluiten op de achtergronden van de studenten, des te meer er sprake is van houding 1.

Bij **houding 2** wordt meer rekening gehouden met diversiteit in het onderwijs door te erkennen dat diversiteit van invloed is op de ontwikkeling van de student. De onderwijsprofessional weet echter bij deze houding niet hoe om kan worden gegaan met de culturele diversiteit in de klas. Oftewel, de onderwijsprofessional is handelingsverlegen ten opzichte van culturele diversiteit onder studenten. Meerdere indicatoren bij houding 2 zijn al besproken bij de operationalisatie van houding 1. Bij houding 2 is meer sprake van het daadwerkelijk willen gebruiken van culturele diversiteit in het onderwijs. Daar zal hier meer aandacht aan worden geschonken. Om herhaling te voorkomen, zijn de al besproken indicatoren bij houding 1 niet herhaald. Om een overzicht te krijgen van de indicatoren is in onderstaande tabel een overzicht gegeven (tabel 5). De eerste indicator *'erkenning'* is te meten door te vragen naar of diversiteit invloed heeft op de ontwikkeling van de leerlingen in de klas. Als er sprake is van erkenning, dan is er meer sprake van houding 2. De indicatoren twee tot en met vijf zijn al bij de operationalisatie van houding 1 besproken. In het geval van houding 2, hoe hoger op de indicatoren twee tot en met vijf gescoord wordt, des te meer er sprake is van houding 2. Om het verschil duidelijk te maken tussen houding 1 en houding 2 zijn er meerdere deelindicatoren bij de zesde indicator. De zesde indicator *'toepassing in het curriculum'* is te meten door in te gaan op de aansluiting van het curriculum op de achtergronden van de leerlingen. Dit is op de volgende drie niveaus te meten: **formeel curriculum, symbolisch curriculum en maatschappelijk curriculum**. Het formele curriculum is te meten door in te gaan op in hoeverre de professional de culturele diversiteit in zijn/haar klas terug laat komen in de lesstof. Hoe meer de professional aangeeft de culturele diversiteit terug te willen

laten komen in de lesstof maar niet weet hoe, des te meer er sprake is van houding 2. Het symbolisch curriculum is te meten door te vragen naar de mate van gebruik van symboliek in het onderwijs en in hoeverre deze symboliek aan wordt gesloten op de culturele achtergronden van de leerlingen. Voorbeelden hier van zijn: prikborden, foto's van voorbeelden, publiek tentoongestelde sociale gedragingen, voorschriften, ethische principes en tekenen van prestaties. Hoe meer de onderwijsprofessional aangeeft het gebruik van symboliek aan te willen laten sluiten op de culturele diversiteit in de klas, maar niet weet hoe dit te doen, des te meer er sprake is van houding 2. Het maatschappelijk curriculum is te meten door in te gaan op de bespreekbaarheid van onderwerpen over de verschillende achtergronden van de leerlingen die in positieve/negatieve manier in de media komen. Meer concreet draait het om het bespreekbaar maken in de klas van spanningen in de samenleving. Hoe meer een onderwijsprofessional aangeeft het wel bespreekbaar te willen maken, maar het niet te kunnen, des te meer er sprake is van houding 2.

Houding 3 is de houding waarin daadwerkelijk de effecten van diversiteit begrepen worden en de invloed van de houding van de professional ten opzichte van de student begrepen wordt. Bij deze houding gebruikt de onderwijsprofessional de culturele diversiteit in zijn/haar vormen van onderwijs. De onderwijsprofessional is handelingsbekwaam ten aanzien van de culturele diversiteit onder studenten. De indicatoren bij houding 3 tonen overlap met de indicatoren bij houding 1 en houding 2. Om toch een duidelijk beeld te geven van houding 3 zijn deze indicatoren in de context van houding 3 uitgewerkt. De eerste indicator gaat in op het *rekening houden* met de culturele diversiteit in de klas. Dit houdt in het geval van houding 3 in dat de onderwijsprofessional erkent dat culturele diversiteit in de klas van invloed is op de ontwikkeling van de leerlingen. De tweede indicator is te meten door in te gaan op de verschillende *communicatiestijlen* die worden toegepast. Dit houdt in dat de onderwijsprofessional met houding 3 kennis en weet heeft van verschillende communicatiestijlen bij verschillende culturen en daar gebruik van maakt. De derde indicator is te meten door in te gaan op de *kennis* over culturen en culturele diversiteit. Dit houdt bij een professional met houding 3 in dat de onderwijsprofessional door middel van trainingen, nieuwsgierigheid en ervaring kennis opdoet over culturen en culturele diversiteit. De vierde indicator is te meten door in te gaan op de verschillende vormen van *instructies* die de onderwijsprofessional toepast ten opzichte van leerlingen met verschillende achtergronden. De vijfde indicator is te meten door te vragen naar in hoeverre de onderwijsprofessional rekening houdt met de verschillende *behoeften* van studenten. Concreet kan dit bijvoorbeeld betekenen dat een student die bijvoorbeeld aan het vasten is, op een vroeg moment zijn tentamen kan maken. De zesde indicator gaat in op de aansluiting van het *curriculum* op de achtergronden van de leerlingen. Dit is onder te verdelen in de deelindicatoren: formeel curriculum, symbolisch curriculum en maatschappelijk curriculum. De professional met houding 3 gebruikt bij het formele curriculum de culturele diversiteit in de klas in de lesstof. Daarbij toont de onderwijsprofessional met houding 3 over het vermogen te beschikken dit te doen in tegenstelling tot de onderwijsprofessional met houding 2. De onderwijsprofessional met houding 3 gebruikt in het symbolisch curriculum symboliek en laat dit aansluiten op de culturele diversiteit in de klas. Ten slotte heeft de onderwijsprofessional met houding 3 het vermogen om onderwerpen over de verschillende achtergronden uit *de media* bespreekbaar te maken en zo spanningen in de klas te voorkomen. De onderwijsprofessional toont aan dit te doen en daar geen moeite mee te hebben.

Onafhankelijke variabele	Dimensie	Indicator
Houding ten opzichte van culturele diversiteit onder studenten	Houding 1	• Houden van rekening met de culturele achtergronden van studenten in het geven van instructies • Toepassing van verschillende communicatiestijlen in de les • Kennis over culturen en culturele diversiteit • Rekening houden met de verschillende behoeften van studenten • Aansluiting curriculum op de culturele achtergronden van de studenten
	Houding 2	• Erkennen van de invloed van diversiteit op de ontwikkeling van de student • Kennis over culturen en culturele diversiteit • Toepassing van verschillende communicatiestijlen in de les • Houden van rekening met de culturele achtergronden van studenten in het geven van instructies • Rekening houden met verschillende behoeften van studenten • Aansluiting curriculum op de culturele achtergronden van de studenten <i>Formeel curriculum:</i> ○ Mate van culturele diversiteit in lesstof <i>Symbolisch curriculum:</i> ○ Mate van gebruik van symboliek in de lessen ○ Aansluiting van de symboliek op de culturele diversiteit <i>Maatschappelijk curriculum:</i> ○ Bespreekbaar maken van onderwerpen over verschillende culturele achtergronden uit de media
	Houding 3	• Rekening houden met diversiteit in de klas • Toepassing van verschillende communicatiestijlen in het onderwijs • Kennis over culturen en culturele diversiteit • Houden van rekening met achtergronden van leerlingen in het geven van instructies • Rekening houden met verschillende behoeften van leerlingen • Aansluiting curriculum op de culturele achtergronden van de leerlingen <i>Formeel curriculum:</i> ○ Mate van culturele diversiteit in lesstof <i>Symbolisch curriculum:</i> ○ Mate van gebruik van symboliek in de lessen ○ Aansluiting van de symboliek op de culturele diversiteit <i>Maatschappelijk curriculum:</i> ○ Bespreekbaar maken van onderwerpen over verschillende culturele achtergronden uit de media

Tabel 5: Operationalisatie 'houding'

3.5 Data-analyse

Het toepassen van kwalitatieve onderzoeksmethoden heeft geleid tot kwalitatief materiaal. Het analyseren van kwalitatief materiaal bestaat in de kern uit het analyseren van teksten (Bleijenbergh, 2013). Het talige materiaal dat naar voren is gekomen door de interviews is op een deductieve manier geanalyseerd. Codes zijn toegekend aan het talige materiaal. Dit is een theoriegerichte benadering (Bleijenbergh, 2013). Deze benadering past in dit geval het beste bij het onderzoek om een vergelijking te kunnen maken tussen de verschillende cases. De codes zijn opgedeeld in concepten, dimensies en indicatoren. Op deze manier is het mogelijk om zowel abstract als specifiek te analyseren. Van belang zijn de meningen, gedragingen, motieven, activiteiten, betekenissen, relaties, situaties, gebeurtenissen en percepties van de respondenten. Volgens Miles en Huberman (1994, p.61) is het in dit geval mogelijk om codes toe te kennen. Na het toekennen van codes zijn alle drie de casussen afzonderlijk geanalyseerd. Uit elke analyse zijn mogelijke verbanden naar voren gekomen. Deze verbanden zijn tussen alle drie de casussen vergeleken om een uitspraak te kunnen doen over de sterkte van de verbanden. Daarmee is het mogelijk om een antwoord te geven op de hoofdvraag.

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

In de opbouw van het onderzoek is rekening gehouden met het vergroten van de **betrouwbaarheid** en het zo valide mogelijk maken van het onderzoek. De betrouwbaarheid van het onderzoek is van belang om de uitkomsten als zinvol te benaderen. Hiervoor is het belangrijk om systematisch te werk te gaan. De betrouwbaarheid is volgens van Thiel (2010) onder te verdelen in de *nauwkeurigheid* en *consistentie* waar de variabelen uit het onderzoek mee worden gemeten. De nauwkeurigheid van het onderzoek gaat in op de meetinstrumenten die gebruikt worden. Om de variabelen te meten, is gebruik gemaakt van het analyseren van documenten en het afnemen van interviews. De variabelen uit dit onderzoek zijn geoperationaliseerd en vervolgens systematisch geanalyseerd in zowel de interviews als de documenten. Door het gebruiken van dezelfde codes zijn de documenten en interviews nauwkeurig geanalyseerd. Per variabele is vervolgens een weergave gegeven. De betrouwbaarheid van het onderzoek is verlaagd doordat de geanalyseerde documenten niet de concepten bevatten die in de theorie naar voren komen.

De interviews met de onderwijsprofessionals zijn semi-gestructureerd opgesteld. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek door systematisch te werk te gaan. Zo krijgen alle respondenten dezelfde vragen voorgesteld. Ook is het coderen bij de drie MBO-instellingen op een eenzelfde manier verwezenlijkt waardoor de betrouwbaarheid verhoogd wordt (Boeije, 2005).

De *consistentie* gaat in op de herhaalbaarheid van het onderzoek. Dit houdt volgens van Thiel (2010, p. 57) in dat onder dezelfde omstandigheden hetzelfde resultaat uit het onderzoek moet komen. Doordat er in dit onderzoek eenmalig een interview is gehouden, is de consistentie minder hoog. Ook spelen maatschappelijke ontwikkelingen en ervaringen mogelijk een rol in deze thema's. Daardoor kunnen meningen, percepties en motieven veranderen na verloop tijd. Dit heeft echter weinig invloed op de manier van lesgeven. Om een beter beeld te kunnen krijgen van de consistentie, is het van belang om meerdere keren deze interviews af te nemen in de vorm van een longitudinaal onderzoek en dit te verrijken met observaties om de daadwerkelijke werkwijze te achterhalen. Dit is echter door een gebrek aan tijd bij dit onderzoek niet mogelijk.

Naast de betrouwbaarheid is de **validiteit** van een onderzoek van belang. Van Thiel (2010) verdeelt de validiteit in interne en externe validiteit. De *interne validiteit* is gericht op het meten wat je wilt meten (Bleijenbergh, 2013). In dit onderzoek is de interne validiteit redelijk hoog. In het onderzoek is het mogelijk geweest om te meten wat er gemeet moet worden. Daarbij is er gelet op sociaal wenselijke antwoorden. De interne validiteit is hoog door de semi-gestructureerde opzet van het interview. Door deze opzet is het mogelijk om de respondent te sturen naar het geven van een antwoord op de gestelde vragen. Ook krijgen de respondenten op deze manier dezelfde vragen. Dit maakt het mogelijk om vergelijkingen te maken. Ook zijn de variabelen gemeten door middel van meerdere items. Naast de interne validiteit is de externe validiteit van belang. De *externe validiteit* toont aan in welke mate de resultaten van het onderzoek te generaliseren zijn. De generaliseerbaarheid is in de uitgevoerde casestudies afhankelijk van de aanwezige overeenkomsten hoog/laag. Doordat alle drie de casussen dezelfde sociale verschijnselen bevatten, is het wel mogelijk om vergelijkingen te maken. Zo bevatten alle drie de casussen een hoge mate aan culturele diversiteit onder studenten. Dit verhoogt de generaliseerbaarheid.

H4. Analyse

Aan de hand van de verzamelde data is een analyse gemaakt van de relaties tussen de variabelen uit het conceptuele model (zie figuur 1). Per case en variabele is in dit hoofdstuk een beeld gegeven van de uitkomsten. Hierbij is ingegaan op de individuele kenmerken van de onderwijsprofessionals, de didactische werkvormen die zij hanteren, de houding van de onderwijsprofessionals ten opzichte van culturele diversiteit en de mate van zelfbeschikking bij de onderwijsprofessionals. Naast de verzamelde data van de onderwijsprofessionals die werkzaam zijn op ROC Nijmegen, Rijn IJssel of ROC A12 is ook ingegaan op de verzamelde data bij de studenten van ROC Nijmegen, Rijn IJssel en ROC A12. Bij de verschillende variabelen is nagegaan in hoeverre er relaties zijn tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele. Verder bieden de resultaten van de casussen de mogelijkheid om te vergelijken. Op basis van de vergelijking(en) is een beeld te geven van welke factoren van invloed zijn op het omgaan met culturele diversiteit. Bij elke casus is eerst een beeld gegeven van de organisatiestructuur waarna vervolgens de analyse van de variabelen aan bod komt. Eerst is ingegaan op het ROC Nijmegen. Vervolgens komt het ROC A12 aan bod. Daarna komt het Rijn IJssel aan bod. Ten slotte wordt een vergelijking gemaakt tussen de drie MBO-instellingen.

4.1 ROC Nijmegen

Het Regionaal Opleidingscentrum (ROC) Nijmegen heeft vijf verschillende locaties. In totaal beschikt het ROC Nijmegen over 35 onderwijsteams. Een onderwijsteam wordt binnen het ROC Nijmegen gevormd aan de hand van opleidingen die met elkaar verband tonen (ROC Nijmegen, 2017, p.65). Binnen elk team is er een commissie die het leerplan ontwerpt. Op deze manier beschikken de teams over bevoegdheden om het plan om te leren te ontwerpen. In het schooljaar 2016-2017 bestond het ROC Nijmegen uit 8513 studenten (ROC Nijmegen, 2017, p.24). In de organisatiestructuur is te zien dat het onderwijs is opgedeeld in drie clusters (zie bijlage 3). Dit zijn de clusters 'Economie', 'Techniek' en 'Zorg en Welzijn'. Aan het hoofd van elke cluster staat een onderwijsdirectie. Verder bestaat de organisatie uit de directies: Planning & Control, Operations en Strategie en Beleid. Het College van Bestuur neemt de aansturende rol in. De Raad van Toezicht vervult de controlerende taak uit.

Op basis van het jaarverslag (2017) is te zien dat teams veel verantwoordelijkheid krijgen in het uitvoeren van de taken. Zo wil het ROC Nijmegen nog meer maatwerk in het aansluiten van het onderwijs op het bedrijfsleven. Daarbij wordt nadrukkelijk in het jaarverslag vermeld dat teams moeten gaan innoveren (ROC Nijmegen, 2017, p.85). Hieruit is op te merken dat de mate van *formalisatie* in dit geval laag is. De teams krijgen de bevoegdheid en keuzevrijheid om te innoveren en worden daar nadrukkelijk op gewezen. Wel blijkt uit het jaarverslag dat er nog naar een balans moet worden gezocht tussen de vrijheid van teams en sturing op centraal niveau. Dit zal ongetwijfeld van invloed zijn op de mate van *centralisatie*. Verder zijn in het jaarverslag (ROC Nijmegen, 2017, p.83) de belangrijkste uitgangspunten voor het professionaliseren van docenten beschreven. Een van deze uitgangspunten is: "Teammanager en werknemer in the lead". Naar aanleiding hiervan zijn een aantal ontwikkelactiviteiten geformuleerd (ROC Nijmegen, 2017):

- "Cultuurverandering: creëren van een professionele teamcultuur waarbij teamleden meer eigen verantwoordelijkheid gaan nemen.
- Ondersteuning van het team in het vormgeven van een pedagogisch-didactisch klimaat."

Deze ontwikkelactiviteiten laten zien dat er sprake is van decentralisatie en een verlaagde formalisatie binnen het ROC Nijmegen. In de volgende paragrafen is ingegaan op de resultaten van het ROC Nijmegen op de verschillende variabelen.

4.1.1 Individuele kenmerken

Bij het verzamelen van data is er met vijf professionals die werkzaam zijn bij het ROC Nijmegen een interview gehouden. Deze professionals geven les en vervullen vaak meerdere rollen. In onderstaande tabel is een overzicht te vinden van de onderwijsprofessionals (tabel 6)

Respondent	Geslacht	Leeftijd	Etniciteit
Respondent 1	Vrouw	58 jaar	Nederlands
Respondent 2	Man	60 jaar	Nederlands
Respondent 3	Man	46 jaar	Nederlands
Respondent 4	Vrouw	28 jaar	Nederlands
Respondent 5	Vrouw	61 jaar	Nederlands

Tabel 6: Respondenten ROC Nijmegen

Naast het geslacht, de leeftijd en de etniciteit van de respondenten, is ook gekeken naar de werkervaring van de onderwijsprofessionals. Respondent één is werkzaam binnen het domein 'Toerisme en Recreatie'. Desbetreffende onderwijsprofessional werkt ook als reisleader naar verre bestemmingen. Op deze manier komt de onderwijsprofessional in contact met verschillende culturen. De invloed van verschillende culturen op de onderwijsprofessional is in de volgende citaat beschreven: *'Het is ook echt onderdeel van mijn zijn, merk ik'* (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Respondent twee is werkzaam binnen het domein 'Bouw, Infra en Interieur'. De onderwijsprofessional geeft al meer dan 25 jaar les in het onderwijs en heeft in de bouw gewerkt als timmerman. Respondent drie is werkzaam binnen het domein 'Zorg en Welzijn'. Deze onderwijsprofessional heeft gewerkt als apotheker om vervolgens in het onderwijs te doceren. Hij werkt al meer dan 15 jaar op het ROC als docent Apotheker. Respondent vier is werkzaam binnen het domein 'Helpende Zorg en Welzijn'. Deze onderwijsprofessional heeft een studie Pedagogische Wetenschappen afgerond en een korte periode Nederlandse les gegeven aan vluchtelingen. In haar werk heeft ze te maken met verschillende soorten leerlingen zoals leerlingen die een opleiding Sport en Recreatie volgen, maar ook leerlingen die een opleiding Facilitaire Dienstverlening volgen (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). De onderwijsprofessional geeft lessen Nederlands aan de leerlingen. Respondent vijf is werkzaam binnen het domein 'Juridisch'. Deze respondent geeft zowel lessen Nederlands als lessen Burgerschap. Door de ontwikkelingen in de samenleving voelt deze onderwijsprofessional zich maatschappelijk betrokken.

4.1.2 Didactische onderwijsvorm

Bij elke respondent is ingegaan op de vier didactische onderwijsvormen genaamd: coöperatief leren, inclusief onderwijs, opbrengstgericht onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs. Op basis van de uitspraken van de respondenten is bepaald welke didactische onderwijsvormen het meeste wordt toegepast door de onderwijsprofessionals. Deze zijn in deze paragraaf beschreven.

Respondent één geeft aan dat in 50% van de gevallen sprake is van coöperatief leren (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Verder is sprake van inclusief onderwijs door de vorm van de opleiding waarin culturele verschillen voorop staan en daar rekening mee gehouden dient te worden. Dit is voor het domein 'Toerisme en Recreatie' van belang om de student goed voor te bereiden op de stap in de maatschappij. Verder is vooral sprake van opbrengstgericht onderwijs in plaats van ontwikkelingsgericht onderwijs. Dit uit zich vooral in het meten van de prestaties van studenten aan de hand van standaarden.

Bij respondent twee is vooral sprake van coöperatief leren en opbrengstgericht onderwijs. Er is in lage mate sprake van inclusief onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs. De studenten dienen bijna altijd in groepen te werken (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Verder wordt naast de prestaties van studenten veel aandacht geschonken aan de houding en mentaliteit van de studenten om beslissingen te nemen over de student. Ook is het lastig om het curriculum zo systematisch mogelijk op te bouwen door de verschillende typen studenten binnen de opleiding. Zo moeten de meubelmaker en schilder hetzelfde curriculum volgen, ook al zijn het verschillende typen leerlingen (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017).

Respondent drie past vooral opbrengstgericht onderwijs toe. Immers, volgens de professional, heeft het onderwijs als doel om elke student de eindstreep te laten behalen (Onderwijsprofessional 3, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Het meten van de prestaties van de leerlingen volgens standaarden is nodig om de leerlingen daarbij te helpen. In lage mate is er sprake van coöperatief leren, dit is afhankelijk van het blok en het leerjaar. Ook is er in lage mate sprake van inclusief onderwijs. Er is geen speciale aandacht voor culturele verschillen.

Volgens respondent vier wordt ondersteuning en flexibiliteit geboden aan studenten met een verhoogde zorgbehoefte (Onderwijsprofessional 4, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Alleen kunnen de leerlingen zonder zorgbehoeften op minder ondersteuning en flexibiliteit rekenen. Bij respondent vier is het meeste sprake van inclusief onderwijs en opbrengstgericht onderwijs. Verder is er niet structureel sprake van coöperatief leren. Er is veel aandacht voor culturele verschillen en er wordt ondersteuning en flexibiliteit geboden aan studenten. Wel worden de prestaties van studenten gemeten aan de hand van standaarden en op basis daarvan worden beslissingen over de studenten genomen. Het team probeert wel goed rekening te houden met de persoonlijke situatie van de student. Zo is er ook sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs. Het volgende citaat toont de mate van ontwikkelingsgericht onderwijs bij respondent vier: *"Binnen de opleiding zijn de lijntjes kort om de leerling te begeleiden in zijn/haar thuissituatie en omgeving. Zo is er een studentcoördinator die daarin een belangrijke rol speelt. Verder heeft de mentor ook gesprekken met de klas. Het benaderen van de leerling rekening houdend met de thuissituatie en omgeving van de leerling komt tot uiting in de opleiding door ook rekening te houden met de beroepshouding. Als de cijfers tegenzitten door de thuissituatie en/of omgeving, dan kan vanwege de beroepshouding besloten worden om toch door te gaan. In dit proces worden de leerling begeleid om zo het maximale eruit te halen"* (Onderwijsprofessional 4, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017).

Respondent vijf past vooral opbrengstgericht onderwijs toe waarbij veel rekening wordt gehouden met de thuissituatie en omgeving van de student (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Daarmee is er deels sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs. Verder wordt het onderwijs

zo inclusief mogelijk vormgegeven. Hier is echter in lagere mate sprake van. Ten slotte is er niet structureel sprake van coöperatief leren. Op basis van de didactische onderwijsvormen die door de onderwijsprofessionals op het ROC Nijmegen worden toegepast, is in tabel 7 een overzicht weergegeven. In dit tabel is er het meeste sprake van opbrengstgericht onderwijs binnen het ROC Nijmegen volgens de geïnterviewde onderwijsprofessionals.

Respondent	Didactische onderwijsvorm
Respondent 1	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren
Respondent 2	1. Coöperatief leren 2. Opbrengstgericht onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Inclusief onderwijs
Respondent 3	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. Inclusief onderwijs 4. Coöperatief leren
Respondent 4	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren
Respondent 5	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren

Tabel 7: Didactische onderwijsvorm respondenten

4.1.3 Houding

In het theoretisch kader is beschreven dat er volgens Van Middelkoop et al. (2017) drie verschillende houdingen zijn met betrekking tot het houden van rekening met diversiteit en op basis daarvan de handelswijze toe te passen. Bij houding 1 wordt het minste rekening gehouden met diversiteit en wordt de handelswijze niet aangepast op de diversiteit. Bij houding 2 wordt meer rekening gehouden met diversiteit in de klas. Alleen weten de professionals die deze houding aannemen niet hoe ze hun handelswijze aan kunnen laten sluiten op de culturele diversiteit onder studenten. Ten slotte wordt bij houding 3 het meeste rekening gehouden met diversiteit en wordt bewust de handelswijze aangesloten op de culturele diversiteit in de klas. In deze paragraaf is per onderwijsprofessional een beschrijving gegeven van de houding. Op basis van de beschrijvingen van de houdingen van de professionals is een overzicht weergegeven in tabel 8.

Respondent één houdt rekening met de behoeften en de culturele achtergrond van de student in het geven van instructies. Ook past deze onderwijsprofessional verschillende communicatiestijlen toe in de lessen. Dit is de onderwijsprofessional echter pas gelukt na het volgende voorbeeld: *“Het was voor de opleiding om bij een receptie te werken. En in een hotel was een Turkse jongen die keek mij nooit in de ogen aan. En ik was daar boos over, ik was ook iets jonger hoor. En uiteindelijk liep dat zo hoog op dat zijn moeder kwam en ze mij toen terecht wees van hallo zo zit het bij ons in de cultuur in mekaar.*

En toen zei ik ook nog hij zit nu in onze cultuur. Als hij hier in een hotel wil werken, zal hij de mensen moeten gaan aankijken anders redt hij het niet. Tenzij hij naar Turkije terug wil anders vind ik het prima. Anders komt hij in de problemen als hij steeds geen mensen aankijkt. Dan is hij zo weg uit de receptie. En nu daar ben ik me nog steeds heel erg bewust, dus daar let ik ook wel op. Dan let ik er ook wel op als ik in gesprek ga met iemand (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Verder doet de onderwijsprofessional ook kennis op over culturen. Dit doet de onderwijsprofessional door boeken te lezen en in gesprek te gaan met de studenten. Ook wordt symboliek aangesloten op de culturele achtergronden van de studenten. Daarnaast worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden bespreekbaar gemaakt. Het hangt er echter wel van af in hoeverre de groep ermee zit (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Ook is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Op basis van de bovenstaande beschrijving van de onderwijsprofessional toont respondent één **houding 3** aan te nemen die door Van Middelkoop et al. (2017) beschreven is.

Door respondent twee wordt rekening gehouden met de behoeften van studenten in het geven van instructies, maar niet met de culturele achtergronden van de studenten. Wel merkt de onderwijsprofessional dat de leerlingen met een vluchtelingachtergrond of niet-westerse achtergrond een andere aanpak nodig hebben (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Verder geeft de respondent aan in beperkte mate verschillende communicatiestijlen toe te passen. Ook wordt er geen kennis opgedaan over culturen door de professional. Dit komt mede doordat volgens de onderwijsprofessional dit bij de lessen van burgerschapsdocenten hoort (persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Daarnaast wordt symboliek niet aangesloten op de culturele achtergronden van de studenten en worden spanningen in de samenleving niet bespreekbaar gemaakt. Ten slotte is de onderwijsprofessional wel van mening dat diversiteit van invloed is op de ontwikkeling van studenten omdat het ook de tendens bepaalt in de klas. Het volgende citaat beschrijft deze invloed volgens de professional: *“Hierbij valt te denken aan de leerlingen die als vluchtelingen het land in zijn gekomen. Door deze leerlingen dient de professional langzamer te gaan, wat weer van invloed is op de leerlingen die in Nederland opgegroeid zijn. De leerlingen worden zo gedwongen om zich aan elkaar aan te passen.”* (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Op basis van bovenstaande beschrijving, is te bepalen dat respondent twee vooral **houding 1** aanneemt.

Door respondent drie wordt nauwelijks rekening gehouden met de culturele achtergronden van de studenten in het geven van instructies. Wel wordt rekening gehouden met de behoeften van de student, dit geldt vooral voor de leerlingen met een verhoogde zorgbehoefte (Onderwijsprofessional 3, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Verder wordt in lage mate verschillende communicatiestijlen toegepast. De onderwijsprofessional doet kennis op over culturen vanuit zijn vrijwilligerswerk. De onderwijsprofessional is kerkelijk actief in een gemeente waar veel asielzoekers gehuisvest zijn. De onderwijsprofessional doet echter niet structureel kennis op over culturen. Ook wordt symboliek niet aangesloten op de culturele achtergronden van de leerlingen. Verder worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden niet bespreekbaar gemaakt. Wel is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van de studenten. Dit kan zowel positief als negatief uitpakken. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent drie vooral **houding 1** aan te nemen.

Door respondent vier wordt rekening gehouden met de achtergronden en behoeften van studenten in het geven van instructies. De onderwijsprofessional stelt dat elke leerling extra aandacht kan krijgen op basis van achtergrond, de taal en mogelijk een zorgbehoefte (Onderwijsprofessional 4, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). De praktijk laat niet toe om bij elke student extra aandacht te geven. De onderwijsprofessional geeft ook aan verschillende communicatiestijlen toe te passen op basis van de culturele diversiteit onder de studenten. Verder doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door gesprekken aan te gaan met studenten en door verre reizen te maken. Ook laat de onderwijsprofessional symboliek aansluiten op de culturele achtergronden van de leerlingen. Zo komen in een presentatie diverse poppen naar voren (Onderwijsprofessional 4, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Hierbij valt te denken aan een pop met een hoofddoek en poppen met verschillende huidskleuren. Zo wil de onderwijsprofessional iedereen het gevoel geven gezien en gehoord te worden. Ook laat de onderwijsprofessional in de lesstof diverse namen van culturele achtergronden naar voren komen. Ook bespreekt de onderwijsprofessional spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat de diversiteit op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Op basis van de bovenstaande beschrijving toont respondent vier **houding 3** aan te nemen. De onderwijsprofessional toont aan zich bewust te zijn van de diversiteit en past de handelwijze daarop aan.

Door respondent vijf wordt rekening gehouden met de culturele achtergronden en behoeften van studenten in het geven van instructies. Ook worden verschillende communicatiestijlen toegepast. Het volgende voorbeeld toont dat aan: *“Bijvoorbeeld wij hebben, dat noemen wij dan de gangklas. Jongens die allemaal, die zeggen ik ga even naar het toilet en uit die andere klas ook en dan hangen ze beetje op de gang rond. En op een gegeven moment, wij zijn daar dan niet zo streng in. Maar op een gegeven moment dan is het wel genoeg geweest. Dan zeggen we er wat van. Dan binden ze ook wel weer in. Zo van dat soort dingen. Soms moet je streng zijn en soms moet je ook kunnen laveren.”* (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Ook doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door met studenten in gesprek te gaan en via digitale bronnen. Verder wordt symboliek aangesloten op de culturele achtergronden van de studenten en worden spanningen die in de samenleving door de media uitgemeten worden bespreekbaar gemaakt. Hierbij valt te denken aan actualiteiten zoals de presidentsverkiezingen in de VS die door Trump gewonnen werd (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Ten slotte is de professional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Waarbij vooral benadrukt wordt dat deze diversiteit kansen biedt om van verschillende werelden te leren (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent vijf **houding 3** aan te nemen.

Respondent	Houding
Respondent 1	Houding 3
Respondent 2	Houding 1
Respondent 3	Houding 1
Respondent 4	Houding 3
Respondent 5	Houding 3

Tabel 8: Houding ROC Nijmegen

4.1.4 Zelfbeschikking

De mate van zelfbeschikking bij de onderwijsprofessionals vormt de afhankelijke variabele. De mate van zelfbeschikking is te bepalen door middel van het meten van de elementen: autonomie, competentie en verwantschap. In deze paragraaf is beschreven in welke mate de onderwijsprofessionals op het ROC Nijmegen over zelfbeschikking beschikken. In de vorige paragrafen is per respondent ingegaan op de onafhankelijke variabelen. In deze paragraaf is per element van de afhankelijke variabele een beeld gegeven van de verschillende respondenten.

Autonomie

Respondent één ervaart dat het ROC Nijmegen ruimte biedt aan de onderwijsprofessional. Er wordt weinig controle uitgeoefend op de onderwijsprofessional (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Wel ervaart de onderwijsprofessional de druk om het curriculum te doorlopen. Dit hoort bij het proces om de leerling zijn diploma te laten behalen. Respondent één heeft in het schooljaar 2016-2017 de ruimte gehad om te experimenteren. De onderwijsprofessional heeft deze ruimte genomen om leerlingen weerbaarder te maken voor de maatschappij in plaats van te hameren op het behalen van het diploma. Zo heeft de onderwijsprofessional de leerlingen verschillende gebedshuizen laten bezoeken. Ten slotte stelt respondent 1 dat: *“Je moet knokken voor het behouden van de genomen ruimte”* (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Naast de ruimte die de onderwijsprofessional heeft, bepalen de normen en waarden in zekere zin ook de mate van autonomie. Volgens respondent één spelen de normen en waarden van de opleiding een belangrijke rol in het uitoefenen van de functie. Dit komt mede door het type domein waarin de professional doceert. Ook stemmen deze normen en waarden overeen met de normen en waarden van respondent één. Respondent één probeert een eigen draai te geven aan de normen en waarden.

Respondent twee geeft aan ‘best’ veel ruimte te krijgen in het uitvoeren van het werk (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Zo is er weinig controle en druk vanuit het ROC Nijmegen. Wel geven lesplannen een richting aan de onderwijsprofessionals, maar daar kan veelvuldig van afgeweken worden als de omstandigheden daar om vragen. Het is taak voor de onderwijsprofessional om ruimte te pakken (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Verder spelen de normen en waarden van het ROC Nijmegen een rol in het uitoefenen van de functie. De onderwijsprofessional geeft aan dat de normen en waarden van het ROC Nijmegen niet volledig overeenstemmen met de eigen normen en waarden. Daardoor moet de onderwijsprofessional zich aanpassen.

Respondent drie geeft aan dat de onderwijsprofessional veel ruimte heeft bij het uitvoeren van het werk (Onderwijsprofessional 3, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Over het algemeen, zolang de onderwijsprofessional binnen de randvoorwaarden blijft, is er veel ruimte om de les zelf in te delen. Er is in principe weinig druk en ook wordt er weinig controle uitgeoefend. De normen en waarden van het ROC Nijmegen spelen een rol in het uitoefenen van de functie. Ook zijn er normen en waarden binnen het team afgesproken. De normen en waarden van het team stemmen meer overeen met de eigen normen en waarden dan de normen en waarden van het ROC Nijmegen.

Respondent vier geeft aan dat de onderwijsprofessional over het algemeen over veel ruimte beschikt. Zo beschrijft respondent vier: *“In mijn eigen lessen kan ik doen wat ik wil”* (Onderwijsprofessional 4,

persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Dit toont aan hoe groot de vrijheid is. Er is daarin weinig druk en controle. Wel zijn er eisen om de student goed voor te bereiden op het behalen van een diploma. Daar komt dan wel meer druk op te staan. Ook bepaalt het vak dat wordt gegeven, de mate van vrijheid. Verder spelen de normen en waarden van het ROC Nijmegen volgens respondent vier geen grote rol in het uitoefenen van de functie. Binnen het team wordt gesproken over normen en waarden die van belang zijn voor de opleiding en het team. Dit is belangrijk om eenheid uit te stralen naar de leerlingen (Onderwijsprofessional 4, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). De normen en waarden van het team stemmen overeen met de normen en waarden van respondent vier.

Respondent vijf geeft aan dat de onderwijsprofessional 'heel' veel ruimte krijgt in het uitoefenen van de functie (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Dit toont zich onder andere in de vrije keuze om via scholing en/of cursussen te bepalen waar de professional aandacht aan wil schenken. Er is weinig druk of controle door het ROC. Verder spelen de normen en waarden van het ROC een belangrijke rol. Deze normen en waarden stemmen overeen met de normen en waarden van respondent vijf.

Competentie

Naast de autonomie van een professional vormt de competentie ook een element waarmee de mate van zelfbeschikking bepaald kan worden volgens Ryan en Deci (2000). Respondent één geeft aan over spanningen in de samenleving en over culturen te kunnen spreken in het uitvoeren van het werk. Hiervoor heeft de onderwijsprofessional eerst ervaring op moeten doen. Het volgende citaat laat dat zien: *"Ik zou denk ik als ik niet zo expliciet bezig zou zijn met dit vak (binnen Toerisme & Recreatie) niet zo ver zijn gekomen om te begrijpen wat er gebeurt en hoe het in elkaar zit. Dus ik denk dat er wel een hele slag te maken valt in het onderwijs om daar veel beter met elkaar mee om te gaan. We hoeven niet altijd de expertise van buiten te halen, want je kunt het ook bij je studenten halen. Je zult er wel ruimte voor moeten maken en je zult ook moeten kijken naar of er aandacht voor zou moeten komen. Als ik dit vak niet had gegeven dan had ik ook niet begrepen waar het vandaan komt"* (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Verder biedt het ROC Nijmegen verschillende vormen van ondersteuning ten opzichte van culturele diversiteit onder studenten. Hierbij valt te denken aan workshops die over polarisatie en radicalisering gaan die aangeboden worden. Het aanbieden van deze workshops hangt echter wel af van de actualiteit. Dit maakt de onderwijsprofessional weer minder competent. Naast workshops zijn er meerdere aanspreekpunten die kunnen helpen in het omgaan met culturele diversiteit onder studenten. Hierbij valt te denken aan de studieloopbaanbegeleider (slb'er), studentcoördinator, trajectbegeleider en andere vormen van maatschappelijke ondersteuning. De onderwijsprofessional stelt dat de onderwijsprofessionals op het ROC Nijmegen over meer vermogen kunnen beschikken om met culturele diversiteit onder studenten om te gaan. Hierin lopen de onderwijsprofessionals in achter doordat de maatschappij in hoger tempo verandert dan het onderwijs (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017).

Respondent twee geeft aan dat over spanningen in de samenleving of over culturele verschillen niet wordt gesproken in zijn lessen (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Ook is er niet structureel ondersteuning in het omgaan met culturele diversiteit. Wel worden er cursussen aangeboden, die gaan echter niet concreet over verschillende culturen. Volgens de onderwijsprofessional wordt dit thema alleen maar actueler en mag er meer aandacht aan geschonken

worden (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Verder is het vermogen om te gaan met culturele diversiteit door een gebrek aan kennis laag.

Respondent drie bespreekt spanningen in de samenleving niet en praat ook niet over culturele verschillen. Volgens de onderwijsprofessional zijn er verschillende manieren om ondersteuning te krijgen in het omgaan met culturele diversiteit (Onderwijsprofessional 3, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). De onderwijsprofessional heeft de mogelijkheid om naar een vertrouwenspersoon of trajectbegeleider toe te stappen. Verder zijn er geen andere vormen in hoe de onderwijsprofessional ondersteund kan worden. Ook staat dit thema niet op de agenda binnen de opleiding op studiedagen. Met betrekking tot de mate van professioneel vermogen van professionals om te gaan met culturele diversiteit, is die volgens respondent drie afhankelijk van het vak dat wordt gegeven (Onderwijsprofessional 3, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Over het algemeen is het professioneel vermogen laag volgens respondent drie.

Respondent vier maakt spanningen in de samenleving en culturele verschillen makkelijk bespreekbaar. Verder wordt door de school ondersteund in het omgaan met culturele diversiteit door het aanbieden van trainingen. Ook kan binnen het team met collega's gespard worden. Daarvoor is een meer etnisch diverse team wel gewenst om goed om te kunnen gaan met culturele diversiteit (Onderwijsprofessional 4, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Daarnaast verschilt het per persoon of de onderwijsprofessional over voldoende vermogen beschikt om met culturele diversiteit onder studenten om te gaan. De mate van vermogen is in grote mate afhankelijk van de ervaring met verschillende groepen. Over het algemeen is het vermogen laag doordat er weinig aandacht aan het contact met culturele diversiteit wordt besteed. De bewustwording op dit thema mag vergroot worden volgens respondent vier (Onderwijsprofessional 4, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Vooral op teamniveau mag over dit thema gesproken worden waarbij de veiligheid binnen het team volgens respondent vier moet worden gewaarborgd.

Ten slotte bespreekt respondent vijf gemakkelijk spanningen in de samenleving en culturele verschillen. Volgens respondent vijf zijn er verschillende vormen waarmee ondersteund wordt in het omgaan met culturele diversiteit onder studenten. Zo nodigt respondent vijf eens in de zo veel tijd iemand uit die kan spreken over culturele diversiteit (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Verder zijn er vertrouwenspersonen en trajectbegeleiders waar de onderwijsprofessional bij terecht kan. Volgens respondent vijf is het vermogen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten groot binnen haar team. Dit kan echter lager worden door een gebrek aan kwalitatief goede leraren en een verhoogde werkdruk (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Volgens de onderwijsprofessional wordt het vermogen vooral ook bepaald door je drive zoals dat in de volgende citaat is verwoord: *“Maar ook die culturele diversiteit, die wordt alleen maar meer. Daarom zeg ik ook dat wij in een pluriforme samenleving leven. En dat moeten we meer uitdragen. Ik doe dit altijd al in het onderwijs met mijn hart en ziel. Dat ik me in wil zetten zodat mensen zich ook verbonden voelen. En ook aangeven dat die pluriformiteit de werkelijkheid is en dat we daar iets in moeten betekenen.”* (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017).

Verwantschap

Ten slotte vormt de verwantschap een element waarmee de mate van zelfbeschikking bij een professional bepaald kan worden volgens Ryan en Deci (2000). Respondent één heeft aangegeven zich bij het ROC Nijmegen niet meer zo betrokken te voelen (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie 8 mei 2017). Dit komt doordat de onderwijsprofessional het met een aantal zaken niet eens is. Wel is haar verbondenheid met de leerling groot. De verbondenheid met leerlingen is beschreven in de volgende citaat: *“En nu ook drie allochtone nou nee 3 meiden die hier wel geboren zijn maar Turkse ouders of Indonesische ouders hebben. En die hebben nu voor mekaar gekregen, die hebben met het AZC gaan ze nu met 60 mensen volgende week een dagje naar Madurodam. Om de Nederlandse cultuur te bekijken. En dat hebben ze helemaal voor mekaar gekregen. En dan denk ik ja, en die zijn zo vanuit hun drive en hun achtergrond bezig merk ik. Daar zit gewoon een heel andere drive achter”* (Onderwijsprofessional 1, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). Dit voorbeeld toont aan hoe het excelleren van studenten kan leiden tot een hogere mate van verwantschap. Respondent twee geeft aan zich steeds minder betrokken te voelen bij het ROC Nijmegen doordat het steeds lastiger werken wordt (Onderwijsprofessional 2, persoonlijke communicatie, 8 mei 2017). De onderwijsprofessional heeft het gevoel meer bezig te zijn met heropvoeden van studenten dan met kennisoverdracht. Het verwantschap is wel weer groter als de onderwijsprofessional les kan geven aan een niveau vier klas. De mentaliteit binnen de entree-opleiding van studenten maakt dat de betrokkenheid de afgelopen drie jaar niet groter is geworden. Respondent drie geeft aan van zichzelf een ‘zaken/dingen’ mens te zijn (Onderwijsprofessional 3, persoonlijke communicatie, 12 mei 2017). Hiermee wordt bedoeld dat de onderwijsprofessional minder een mensen-mens is. De professional voelt zich alleen betrokken bij de professionele ontwikkeling van de student. Respondent vier geeft aan zich vooral betrokken te voelen bij de studenten, het team en de opleiding. Ten slotte geeft respondent vijf aan zich enorm betrokken te voelen bij de studenten en haar team (Onderwijsprofessional 5, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Na jarenlang werken binnen het ROC Nijmegen voelt respondent vijf zich enorm verwant aan het ROC.

4.1.5 Studenten ROC Nijmegen

Naast het beeld van de onderwijsprofessionals hebben de studenten op het ROC Nijmegen een beeld gevormd van de onderwijsprofessionals. In de vorm van open interviews is ingegaan op de omgang van onderwijsprofessionals met culturele diversiteit. Op het ROC Nijmegen zijn in totaal 17 studenten geïnterviewd in vier verschillende groepen. Deze studenten hebben de volgende culturele achtergronden: Nederlands, Surinaams-Hindoestaans, Marokkaans, Irakees, Turks en Afghaans. Van deze leerlingen waren vier mannelijk en dertien vrouwelijk.

De eerste groep studenten ervaart dat in grote mate sprake is van de didactische onderwijsvorm: coöperatief leren. De mate van inclusief onderwijs is zeer beperkt. Volgens de studenten is over de lessen verspreid geen aandacht voor culturele verschillen (Studentengroep 1, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Verder is er weinig aandacht voor spanningen in de samenleving volgens de studenten. Wel hebben de studenten aangegeven dat het bespreken van spanningen in de samenleving gewenst is. Volgens de studenten is vooral sprake van opbrengstgericht onderwijs en niet van ontwikkelingsgericht onderwijs.

De tweede groep studenten ervaart dat er deels sprake is van coöperatief leren. Verder is er niet veel aandacht voor culturele verschillen onder studenten. De mate van inclusief onderwijs is beperkt.

Volgens de studenten durven onderwijsprofessionals niet altijd over culturele verschillen te spreken en wachten de docenten op de studenten voordat culturele verschillen bespreekbaar worden gemaakt (Studentengroep 2, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). De studenten ervaren dat onderwijsprofessionals zich over het algemeen erbuiten willen houden. Als er sprake is van een gesprek waarin culturele verschillen aan bod komen, durven de studenten niet altijd de confrontatie aan te gaan. Dit komt doordat sprake is van angst voor een negatieve reactie van de onderwijsprofessional. Verder is vooral sprake van de didactische onderwijsvorm 'opbrengstgericht onderwijs'. Wel geven de studenten aan dat er uitzonderingen zijn tussen de onderwijsprofessionals. Zo beschrijven de studenten een onderwijsprofessional als volgt (Studentengroep 2, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017): *"Zij is als een moeder voor de leerlingen en met haar kunnen we alles bespreken"*. Dit toont aan dat er onderwijsprofessionals zijn die aantonen goed om te kunnen gaan met culturele diversiteit omdat de leerlingen zich veilig voelen bij desbetreffende onderwijsprofessional.

De derde groep studenten beschrijft dat er aandacht is voor culturele verschillen. Dit komt mede doordat de studenten een opleiding volgen in het domein 'Zorg en Welzijn'. Daar is het van belang om te letten op culturele verschillen in het gebruik van taal. Dit is echter vooral gericht op het uitvoeren van het werk en niet binnen de klas. Het is volgens de studenten vooral de bedoeling om je aan te passen aan de opleiding (Studentengroep 3, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). De onderwijsprofessionals verdiepen zich volgens de studenten weinig in de culturele achtergrond van de student. Wel wordt bij het vak 'burgerschap' en door de slb'er aandacht geschonken aan de achtergronden van de studenten. Verder is vooral sprake van de didactische onderwijsvorm 'opbrengstgericht onderwijs'. Spanningen in de samenleving worden wel besproken. Hierbij valt het echter bij de studenten op dat dit op een bepaalde manier wordt gedaan waarbij de student zich schuldig gaat voelen (Studentengroep 3, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017).

Ten slotte heeft de vierde groep studenten een beeld gegeven van de omgang van onderwijsprofessionals met culturele diversiteit. Binnen de opleiding wordt in hoge mate zelfstandig gewerkt. Volgens de studenten wordt 'soms' gesproken over culturele achtergronden (Studentengroep 4, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Bijna alle onderwijsprofessionals spreken over culturele verschillen. Verder is deels sprake van 'inclusief onderwijs'. Er wordt namelijk aandacht geschonken aan de culturele achtergronden en er is flexibiliteit en ondersteuning in de leerbehoeften. Volgens de studenten is alleen in het eerste studiejaar structureel aandacht voor spanningen in de samenleving. Dit komt doordat na het eerste jaar het vak 'burgerschap' niet meer gedoceerd wordt. Daarnaast wordt rekening gehouden met de thuissituatie en omgeving van de student. Hiermee wordt aangetoond dat er sprake is van ontwikkelingsgericht onderwijs. De studenten beschrijven verder dat de onderwijsprofessionals niet in alle gevallen moeilijke gesprekken die cultuur gerelateerd zijn, kunnen bespreken (Studentengroep 4, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017).

Op basis van bovenstaande beschrijving van de reacties van de studenten op het ROC Nijmegen ten opzichte van de omgang van onderwijsprofessionals met culturele diversiteit, is in deze alinea een algemeen beeld geschetst. De studenten laten zien dat in een beperkt aantal gevallen de docenten competent zijn in hoe ze het beste om kunnen gaan met studenten van verschillende culturele achtergronden. Dit komt mede doordat de meeste docenten niet expliciet rekening houden met de culturele diversiteit in de klas. Dit komt onder andere naar voren in het bespreken van spanningen in

de samenleving. Dit gaat vaak ongemakkelijk en wordt niet in alle gevallen gedaan. Op basis hiervan is te concluderen dat de mate van het vermogen van professionals om te gaan met culturele diversiteit gering is volgens de studenten van het ROC Nijmegen. Daarbij moet wel gesteld worden dat de studenten een algemeen beeld hebben gegeven. Er zijn volgens de studenten voldoende onderwijsprofessionals die wel goed om kunnen gaan met culturele diversiteit.

4.1.6 Tussenconclusie ROC Nijmegen

Op basis van de drie onafhankelijke variabelen: individuele kenmerken, didactische onderwijsvorm en houding en de afhankelijke variabele: zelfbeschikking, is een beeld te geven van het ROC Nijmegen. In tabel 9 is een samenvatting gegeven van de resultaten van het ROC Nijmegen. Op basis van dit tabel zijn een aantal patronen te zien. Ten eerste is te zien dat de drie vrouwelijke respondenten alle drie over houding 3 beschikken. De twee mannelijke respondenten nemen houding 1 aan. Daarbij valt het op dat de drie vrouwelijke respondenten die houding 3 aannemen, aan hebben getoond competent te zijn ten opzichte van culturele diversiteit dan de twee mannelijke respondenten met houding 1. Ten tweede tonen de drie vrouwelijke respondenten aan dat ze over werkervaring beschikken waarbij ze in contact zijn geraakt met culturele diversiteit. De twee mannelijke respondenten zijn in hun werkervaring weinig in contact geraakt met culturele diversiteit. Ook in dit geval hebben de respondenten gemeenschappelijk dat de drie vrouwelijke respondenten competent zijn ten opzichte van culturele diversiteit dan de twee mannelijke respondenten. Ten derde spelen bij de drie vrouwelijke respondenten de didactische onderwijsvormen 'inclusief onderwijs' na 'opbrengstgericht onderwijs' een grote rol in tegenstelling tot de twee mannelijke respondenten. Ook in dit geval zijn deze vrouwelijke respondenten meer competent dan de mannelijke respondenten. Ten slotte voelen respondent vier en vijf zich meer verwant in tegenstelling tot de andere respondenten. Hier ligt mogelijk aan ten grondslag dat ze houding 3 aannemen. Naast de verzamelde data van de onderwijsprofessionals is ook een beeld te geven van de reacties van de studenten. Op basis van de studenten is te stellen dat over het algemeen een beperkt aantal onderwijsprofessionals goed weet om te gaan met culturele diversiteit onder studenten. Hiermee wordt bedoeld dat de onderwijsprofessionals weinig autonomie gebruiken om in te spelen op de diversiteit, aantoon competent te zijn ten opzichte van culturele diversiteit en zich verwant voelt. Zowel de inzichten van de onderwijsprofessionals als de studenten geven aan algeheel beeld. Het algehele beeld laat zien dat vanuit het perspectief van de studenten een grote slag is te slaan. Vanuit het perspectief van de onderwijsprofessionals wordt door een aantal respondenten aangetoond goed om te kunnen gaan met de culturele diversiteit. Dit geldt echter niet voor alle onderwijsprofessionals.

Respondent	Individuele kenmerken	Didactische onderwijsvorm	Houding	Zelfbeschikking
Resp. 1	- Vrouw - 58 jaar oud - Nederlands - Veel werk ervaring met verschillende culturen (reisleider)	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Zelf competent t.o.v. culturele diversiteit, maar collega's niet voldoende

				3. Weinig verwantschap met het ROC
Resp. 2	- Man - 60 jaar oud - Nederlands - Weinig werkervaring met verschillende culturen	1. Coöperatief leren 2. Opbrengstgericht onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Inclusief onderwijs	Houding 1	1. Deels mate van autonomie 2. Weinig competent t.o.v. culturele diversiteit en collega's ook 4. Weinig verwantschap met het ROC
Resp. 3	- Man - 46 jaar oud - Nederlands - Weinig werkervaring met verschillende culturen (vrijwilligerswerk)	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. Inclusief onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 1	1. Grote mate van autonomie 2. Weinig competent t.o.v. culturele diversiteit en collega's ook 3. Alleen professioneel verwant en daarmee een lage verwantschap
Resp. 4	- Vrouw - 28 jaar oud - Nederlands - Veel werkervaring met verschillende culturen (vluchtelingenwerk)	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Zeer competent t.o.v. culturele diversiteit alleen de collega's veel minder 3. Grote mate van verwantschap met de leerlingen en het team
Resp. 5	- Vrouw - 61 jaar oud - Nederlands - Veel werkervaring met verschillende culturen (burgerschapslessen)	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Zeer competent t.o.v. van culturele diversiteit alleen de collega's veel minder 3. Grote mate van verwantschap t.o.v. het ROC

Tabel 9: Tussenconclusie ROC Nijmegen

4.2 ROC A12

Het ROC A12 is een regionaal opleidingscentrum die onder de Christelijke Onderwijs Groep Vallei & Gelderland-Midden (COG) bestaat. Het ROC A12 bestond in 2015 uit 5.710 studenten (ROC A12, 2016). Deze studenten hebben een studie gevolgd in één van de volgende domeinen: AKA/ Zorghulp; Handel, Economie & Administratie; Horeca, Toerisme, Recreatie & Wellness; ICT, Beeld & Geluid; Techniek & Technologie; Veiligheid & Sport of Zorg & Welzijn. Het ROC A12 heeft in Arnhem, Barneveld, Ede, Veenendaal, Huissen, Wageningen en Velp één of meerdere locaties. De organisatie is zo gestructureerd dat de aansturing plaats vindt door een algemeen directeur, vier locatiedirecteuren en een programmadirecteur (ROC A12, 2016, p.60). De directeuren vormen gezamenlijk het managementteam. Verder bestaat de COG uit een gemeenschappelijke dienst waar de clusters 'Beleid & Bestuur' en 'Beheer & Uitvoering' deel van uitmaken. Beide clusters hebben een manager die gezamenlijk de gemeenschappelijke dienst uitvoeren. Het College van Bestuur vervult de aansturende taak binnen de COG. De Raad van Toezicht vervult de rol van toezichthouder op het beleid. In de volgende paragrafen komen de resultaten van het onderzoek over ROC A12 aan bod.

Op basis van het jaarverslag van 2015 is een beeld te geven van de *centralisatie* en *formalisatie* in het ROC A12. Het ROC A12 bestaat uit teams waar de docenten in zitten (ROC A12, 2016). De teams staan aan de leiding van een leidinggevende die ook les geeft. In het jaarverslag (ROC A12, 2016) staat beschreven dat de teams centraal staan in het contact met de studenten. Om die reden hebben de teams de bevoegdheid en keuzevrijheid om onderwijs direct te beïnvloeden. Dit maakt dat bevoegdheden gedecentraliseerd zijn naar teams om beter aan te sluiten op de studenten. Verder zijn de teamleden in een team gezamenlijk verantwoordelijk. Hiervoor maken de teamleden gezamenlijk een 'teamplan' (ROC A12, 2016, p.59). Het kunnen ontwerpen van een teamplan toont aan dat er sprake is van een lage mate van formalisatie. Het team krijgt immers de ruimte om keuzes te maken in het onderwijs. Volgens het ROC A12 is het bottom-up werken een belangrijke voorwaarde voor 'geweldig onderwijs' (2016, p.59). De teams hebben ook als taak om eigen plannen te maken en ambities te formuleren om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Dit benadrukt in welke mate er gedecentraliseerd is en welke keuzevrijheid de teams hebben. De resultaten van de variabelen zijn in dezelfde opbouw als de vorige casus beschreven.

4.2.1 Individuele kenmerken

Bij het verzamelen van data is met zes onderwijsprofessionals die werkzaam zijn bij het ROC A12 een interview gehouden. Deze onderwijsprofessionals zijn docent of vervullen een andere rol waarmee ze met studenten in contact komen. In tabel 10 is een overzicht te vinden van de respondenten.

Respondent	Sekse	Leeftijd	Etniciteit
Respondent 6	Vrouw	28 jaar	Nederlands
Respondent 7	Man	62 jaar	Nederlands
Respondent 8	Man	55 jaar	Marokkaans
Respondent 9	Man	50 jaar	Nederlands
Respondent 10	Man	59 jaar	Nederlands
Respondent 11	Vrouw	52 jaar	Nederlands

Tabel 10: Individuele kenmerken ROC A12

Naast het geslacht, de leeftijd en de etniciteit van de respondenten, is ook gekeken naar de werkervaring van de onderwijsprofessionals. Respondent zes is sinds drie jaar werkzaam als teamleider van de facilitaire dienstverlening op ROC A12. Als teamleider van de facilitaire dienstverlening heeft de onderwijsprofessional onder andere als taak om voor een veilige leer- en werkomgeving te zorgen (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Dit wordt gedaan met studenten van de opleiding beveiliging. Deze studenten stage lopen bij de facilitaire dienst. Respondent zeven is programmamanager binnen ROC A12. Dit houdt volgens de onderwijsprofessional in (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017): *“Ik houd me bezig met het ontwerpen van projecten en het in gang zetten van projecten en dan het monitoren en het afronden het borgen van de resultaten.”* Verder heeft respondent zeven ervaring als beleidsadviseur van het College van Bestuur, in managementfuncties en als docent in zowel het MBO, HBO en het VO. Ook heeft de onderwijsprofessional ontwikkelingswerk in Afrika gedaan. Respondent acht is studentenadviseur bij het ROC A12. De studentenadviseur houdt zich bezig met het adviseren van studenten die moeite hebben met het behalen van hun diploma. Daarbij is er vooral speciale aandacht voor studenten met een migrantenachtergrond (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). De onderwijsprofessional heeft zeventien jaar ervaring als docent. Respondent negen is de zorgcoördinator van de campus Ede. De onderwijsprofessional is ook voorzitter van het zorgadviesteam (ZAT-team). Om de zes weken komt dit team bij elkaar om zware casussen te bespreken (Onderwijsprofessional 9, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Sinds 1993 is de onderwijsprofessional werkzaam binnen het onderwijs. Voor zijn rol als zorgcoördinator is de onderwijsprofessional docent, slb’er en coördinator van een team geweest. Respondent tien vervult de rollen van verzuimcoördinator op het ROC A12, docent en teamleider van een team. De onderwijsprofessional combineert het geven van les met organisatorische taken. Dit is volgens de onderwijsprofessional van belang om in contact te blijven met de studenten (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Sinds 1992 is de onderwijsprofessional werkzaam binnen het onderwijs. Ten slotte vervult respondent elf verschillende rollen op het ROC A12. Zo is de onderwijsprofessional docent, slb’er, mentor van twee klassen en coördinator studentenzorg. Sinds 2007 is de onderwijsprofessional werkzaam in het onderwijs. Voor haar tijd als onderwijsprofessional heeft respondent elf 27 jaar lang in de gezondheidszorg gewerkt. De onderwijsprofessional is van origine Amsterdamse en is in Amsterdam veelvuldig in aanraking gekomen met verschillende culturen.

4.2.2 Didactische onderwijsvorm

In deze paragraaf zijn de uitkomsten over de gehanteerde didactische onderwijsvormen door de onderwijsprofessionals op het ROC A12 beschreven. In tabel 11 is een overzicht te vinden van de didactische onderwijsvormen op het ROC A12.

Respondent zes beschrijft dat de studenten veel in groepsverband opdrachten uitvoeren als ze bij de facilitaire dienstverlening stage komen lopen (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Een voorbeeld daarvan is het nagaan of een afdeling veilig is. In deze gevallen zijn de studenten als groep verantwoordelijk. Daarmee is er in grote mate sprake van coöperatief leren als studenten stage lopen bij de facilitaire dienstverlening. Verder schenkt de onderwijsprofessional aandacht aan culturele verschillen tussen studenten. Zo zijn er op het ROC A12 32 culturen op basis van de verschillende nationaliteiten (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). De aandacht voor de culturele verschillen tussen studenten komt onder andere naar voren door het faciliteren van een gebedsruimte. Ook is het mogelijk voor studenten en werknemers een dag vrij

te nemen vanwege hun geloofsovertuiging. Daarnaast probeert de onderwijsprofessional zo flexibel mogelijk ondersteuning te bieden aan de leerbehoeften van de studenten. Dit wordt gedaan door middel van maat gebonden pakketten. Als een student meer tijd nodig heeft om zijn stage voldoende af te ronden, wordt er met de opleiding overlegd om de student langer stage te laten lopen (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Ook worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit binnen het ROC A12 bespreekbaar gemaakt. Op basis van bovenstaande is in hoge mate sprake van inclusief onderwijs door respondent zes. Verder levert de onderwijsprofessional alleen een bijdrage aan de beoordeling van de studenten door middel van een mede-beoordeling. Er zijn geen standaarden waarmee de prestaties gemeten worden en ook besluit respondent zes niet over de eindbeoordeling. Daarmee is er in lage mate sprake van opbrengstgericht onderwijs. Ten slotte is er sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs. De thuissituatie en omgeving van de student worden in gesprekken meegenomen door de onderwijsprofessional waarbij de student in het hele leerproces begeleiding krijgt.

Respondent zeven is van mening dat het onderwijs over het algemeen klassikaal en traditioneel is (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Afhankelijk van de werkwijze van de docent wordt bepaald in welke mate de studenten volgens de didactische onderwijsvorm 'coöperatief leren' werken. Daar wordt binnen teams afspraken over gemaakt. Verder is over het algemeen aandacht voor de culturele verschillen tussen studenten. Het ROC A12 heeft een grote mate aan culturele diversiteit. Om die reden heeft het ROC A12 ook twee studentenadviseurs met een migrantenachtergrond. Zij kunnen vanuit hun culturele achtergrond beter aansluiten op de culturele diversiteit en daarmee ondersteuning bieden aan de leerbehoeften. Respondent zeven is van mening dat het onderwijs niet zo flexibel en ondersteunend is aan de leerbehoeften van studenten. Dit komt doordat er binnen het ROC A12 nog vooral traditioneel naar het onderwijs wordt gekeken in de zin van dat een diploma behaald moet worden en dat daar één weg voor is (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Wel beginnen steeds meer onderwijsprofessionals zich flexibeler op te stellen. Verder wordt niet expliciet aandacht geschonken aan waarden als respect, tolerantie en uniciteit. Die verantwoordelijkheid ligt bij de teams. Daarmee is er zeker sprake van inclusief onderwijs. Dit wordt echter deels beperkt door de lage mate van flexibiliteit en ondersteuning en het niet bespreekbaar maken van verschillende waarden. Verder is het onderwijs vooral opbrengstgericht. De studenten worden beoordeeld aan de hand van standaarden zoals cijfers. Er is een periode geweest waarin door middel van feedback geprobeerd is om te beoordelen. Na verloop van tijd vielen onderwijsprofessionals terug in hun oude gewoontes (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Verder is er sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs. Dit staat echter nog in de kinderschoenen waarbij het wel een streven is om dit verder te ontwikkelen door nog meer een holistisch beeld te krijgen van studenten. Ook wordt gestreefd om de systematiek in het curriculum te vergroten.

Respondent acht geeft geen les waardoor de onderwijsprofessional geen uitspraken kan doen over de mate van coöperatief leren. Wel valt het de onderwijsprofessional op dat er in verschillende mate sprake is van inclusief onderwijs. De aandacht voor culturele diversiteit verschilt per team en opleiding (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). De onderwijsprofessional is van mening dat het inzetten van twee studentenadviseurs met een migrantenachtergrond voor een positieve bijdrage zorgt. Ook praat de studentenadviseur structureel met studenten over waarden als respect, tolerantie en uniciteit zodat ze op een veilige manier op het ROC A12 kunnen studeren. Verder

is in de meeste situaties vooral sprake van opbrengstgericht onderwijs binnen de opleidingen. De onderwijsprofessional is van mening dat het niet altijd goed is. Het is namelijk van belang om naar de thuissituatie en de omgeving van de student te kijken bij het benaderen van de student. Alleen op deze manier is het mogelijk om te weten waarom een student bepaalde cijfers haalt en bepaald gedrag vertoont. Het volgende voorbeeld van respondent acht toont dat aan (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017): *“Dat was een paar jaar geleden zo. Er was een student, hij komt altijd te laat. En op een gegeven moment was die opleiding die jongen echt zat. Als je dat blijft doen, dan gaan wij jou uitschrijven van de opleiding. Terwijl ze kijken niet naar de achtergrond. Ze hebben hem wel gevraagd van waarom kom je eigenlijk te laat. En hij zegt: ik ga het niet zeggen. Op een gegeven moment hebben ze mij ingeschakeld. Dus ja, je moet gewoon eigenlijk professioneel zijn zodat je alle info naar boven haalt. En die jongen doet ontzettend veel goede dingen zoals s ’avonds en s ’nachts let hij op zijn demente oma. En de volgende dag is hij moe en komt hij te laat”*. In de meeste gevallen vinden de onderwijsprofessionals het lastig om hierover gesprekken te voeren. Vandaar dat het belangrijk is dat een docent ook de rol kan innemen van coach. Waarbij ze niet om de drie maanden een gesprek van tien minuten houden. Dit moet volgens respondent acht veel langer om vertrouwen te scheppen. Op deze manier kan de student beter begeleid worden in het proces. Hiermee wordt aangetoond dat onderwijsprofessional acht vooral ontwikkelingsgericht onderwijs biedt.

Respondent negen geeft net als respondent acht geen les op het ROC A12. Wel kan de onderwijsprofessional een beeld geven van de mate van inclusief onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs. De onderwijsprofessional geeft in zijn coachingsgesprekken met studenten aandacht aan de culturele verschillen die er zijn. Ook stelt de onderwijsprofessional zich flexibel en ondersteunend op ten opzichte van de leerbehoeften van studenten. Dit komt naar voren in de organisatie van de zorg door het ROC A12 waarbij waarden als respect, tolerantie en uniciteit bespreekbaar worden gemaakt (Onderwijsprofessional 9, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Deze waarden worden vooral veel bespreekbaar gemaakt als studenten over de schreef gaan. Verder wordt veel aandacht geschonken aan de thuissituatie en omgeving van de student. Dit is van belang om te weten waar een bepaalde zorgbehoefte vandaan komt en in de zware casussen biedt het meer inzicht. Daarbij wordt in het proces de student begeleid door onderwijsprofessionals. Daarmee is er in hoge mate sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Respondent tien geeft aan dat ernaar gestreefd wordt om studenten meer in groepsverband opdrachten uit te laten voeren. Dit verschilt echter wel per opleiding. Uiteindelijk draagt de student als individu het eigenaarschap (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Daarmee is nog in beperkte mate sprake van coöperatief leren. Verder is er wel aandacht voor culturele verschillen tussen studenten. Dit wordt onder andere gedaan door de inzet van twee studentenadviseurs met een migrantenachtergrond. Volgens de onderwijsprofessional is het van belang om rekening te houden met de verschillende culturen op het ROC A12. Verder zijn er verschillende vormen van ondersteuning en flexibiliteit ten opzichte van de leerbehoeften van studenten. Hierbij valt te denken aan cognitieve hulp, sociaal-emotioneel en hulp voor studenten met diverse culturen. Ook wordt structureel aandacht geschonken aan waarden als respect, tolerantie en uniciteit. Het ROC A12 heeft als doel om zo veel mogelijk studenten op school te houden. Daar hoort bij dat deze waarden bespreekbaar worden gemaakt om duidelijke afspraken te maken met studenten (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie 10 mei 2017). Volgens respondent tien is het onderwijs vooral opbrengstgericht. In mindere mate is er sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Het doel is om studenten hun diploma te laten behalen. Door middel van standaarden worden de prestaties van de studenten gemeten en informatie over ze verzameld. Vervolgens wordt op basis hiervan een beslissing over de student genomen. In wisselende mate is er aandacht voor de thuissituatie en de omgeving van de student. Dit komt doordat het ROC A12 de studenten als jong volwassen benadert waardoor ze veel verantwoordelijkheid dragen en zelf met hulpvragen aan moeten komen zetten. Daardoor neemt het contact met ouders in de loop van de jaren ook af (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017).

Respondent elf stelt dat in grote mate sprake is van coöperatief leren. Dit komt doordat samenwerken een van de competenties is binnen het beroepsonderwijs waardoor daar extra nadruk op ligt. Ook zijn ze in dat geval als groep verantwoordelijk voor de geleverde prestaties en inzet. Daarnaast is er ook aandacht voor culturele verschillen tussen studenten. Dit komt vooral aan bod in een vak als Loopbaan en Burgerschap (Onderwijsprofessional 11, persoonlijke communicatie, 9 mei 2017). Wel hangt dit af van de docent. Ook stelt respondent elf zich flexibel en ondersteunend op ten aanzien van de leerbehoeften van studenten. Elke student is anders en daar moet rekening mee worden gehouden volgens de onderwijsprofessional (persoonlijke communicatie, 9 mei 2017). Verder wordt door de onderwijsprofessional aandacht geschonken aan waarden als respect, tolerantie en uniciteit. Dit wordt echter in het algemeen binnen het ROC A12 weinig gedaan. De onderwijsprofessional laat deze waarden tot uiting komen door met studenten een project op te starten voor vluchtelingen in een noodopvang. Bij respondent elf is in grote mate sprake van inclusief onderwijs. De prestaties van studenten worden gemeten aan de hand van feedbackmomenten, toetsen en voortgangsgesprekken. Daarmee is er deels sprake van opbrengstgericht onderwijs. Feedbackmomenten en voortgangsgesprekken vormen geen standaarden. Terwijl die door de onderwijsprofessional worden gebruikt om over de student beslissingen te nemen. Verder is er aandacht voor de thuissituatie en de omgeving van de student. Wel wordt in het hele proces begeleiding geboden aan de student als de student niet in het reguliere patroon kan blijven. Ten slotte is het curriculum systematisch opgebouwd. Daarmee is er in hoge mate sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Respondent	Didactische onderwijsvorm
Respondent 6	1. Coöperatief leren 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Opbrengstgericht onderwijs
Respondent 7	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. Inclusief onderwijs 4. Coöperatief leren
Respondent 8	1. Inclusief onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. * 4. *
Respondent 9	1. Ontwikkelingsgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. * 4. *

Respondent 10	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren
Respondent 11	1. Coöperatief leren 2. Inclusief onderwijs 3. Opbrengstgericht onderwijs 4. Ontwikkelingsgericht onderwijs

Tabel 11: Didactische onderwijsvormen ROC A12

4.2.3 Houding

Net zoals in de vorige paragrafen gaat het bij de houding om de door Van Middelkoop et al. (2017) drie verschillende houdingen die zijn beschrijven ten aanzien van het houden van rekening met diversiteit en op basis daarvan de handelwijze toe te passen. In deze paragraaf is per respondent van het ROC A12 een beschrijving gegeven van de houding. In tabel 12 is een overzicht te vinden van de respondenten en hun houdingen.

Respondent zes toont aan rekening te houden met de behoeften en culturele achtergronden van studenten bij het geven van instructies. Zo heeft volgens de onderwijsprofessional elke student een andere benadering nodig (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Anders zal de ene student de instructie wel begrijpen en de andere student niet. Ook past de onderwijsprofessional verschillen communicatiestijlen toe. Door bijvoorbeeld te switchen tussen een formele en informele houding. Verder doet de onderwijsprofessional actief kennis op over culturele diversiteit door bijeenkomsten te bezoeken van bijvoorbeeld de MBO-raad. Daar ontmoet de onderwijsprofessional collega's van andere MBO-instellingen waarmee in gesprek kan worden gegaan. Ook leest de onderwijsprofessional vakbladen en volgt de onderwijsprofessional social media. Verder laat de onderwijsprofessional symboliek aansluiten op de culturele achtergronden van studenten. Dit wordt door de hele school gedaan. Alleen vanwege de rol als teamleider facilitaire dienst maakt zij niet structureel spanningen in de samenleving bespreekbaar. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. De diversiteit biedt mogelijkheden aan studenten en de onderwijsprofessionals om van elkaar te leren (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Ook heeft de diversiteit invloed op de vorming van gedachten en werkwijzen in de klas. Op basis van bovenstaande toont respondent zes aan **houding 3** aan te nemen.

Respondent zeven past zijn instructies aan op de behoeften en culturele achtergronden van studenten. Verder doet de onderwijsprofessional structureel kennis op over culturen. Mede door zijn jarenlange ervaring in het onderwijs heeft de onderwijsprofessional veel kennis over culturen. Alleen wordt symboliek niet bewust aangesloten op de culturele achtergronden van studenten (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Alleen in het vak Burgerschap komt het deels terug. Verder worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden in het vak Burgerschap besproken. Respondent zeven is van mening dat elke onderwijsprofessional hier het vermogen toe behoort te hebben (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Er is namelijk altijd een relatie te leggen tussen een vak en wat er in de maatschappij gebeurt. Daarnaast is de onderwijsprofessional zowel een pedagoog als vakdidacticus. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school

van invloed is op de ontwikkeling van studenten. De onderwijsprofessional stimuleert diversiteit in de klas. De diversiteit levert mogelijkheden op je horizon te verbreden als student en als onderwijsprofessional (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Op basis van bovenstaande beschrijving toont de onderwijsprofessional aan voor een grote gedeelte houding drie aan te nemen en voor een kleine gedeelte **houding 2**.

Respondent acht toont aan rekening te houden met de culturele achtergronden en behoeften van studenten bij het geven van instructies. Je moet volgens de onderwijsprofessional je interesseren in de ander om te begrijpen hoe je een boodschap het beste over kan brengen (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Verder past de onderwijsprofessional op basis van geslacht en/of achtergrond verschillende communicatiestijlen toe. Ook doet de onderwijsprofessional vooral kennis op door met studenten in gesprek te gaan over hun culturele achtergronden. Daarnaast laat de onderwijsprofessional symboliek aansluiten op de culturele achtergronden van studenten. Dit is nodig om de student zich thuis te laten voelen (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Ook worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden consequent bespreekbaar gemaakt door de onderwijsprofessional. Dit wordt gedaan vanuit een open houding. Dat hebben de studenten nodig om zich thuis en veilig te voelen. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Als een school geen rekening houdt met de diversiteit, dan heeft de school volgens respondent acht een handicap (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Op basis van bovenstaande toont respondent acht **houding 3** aan te nemen.

Respondent negen houdt rekening met de culturele achtergronden en behoefte van de studenten bij het geven van instructies. Ook past de onderwijsprofessional verschillende communicatiestijlen toe. Dit doet de onderwijsprofessional door middel van een doordachte methode (Onderwijsprofessional 9, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Bij deze methode is het vooral van belang om de student zich veilig te laten voelen. Verder doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door middel van het volgen van trainingen. Zo heeft de onderwijsprofessional een 3-daagse cursus gevolgd over radicalisering. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. De diversiteit verrijkt als je er als onderwijsprofessional of school voor open staat (Onderwijsprofessional 9, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent negen vooral **houding 3** aan te nemen.

Respondent tien toont aan rekening te houden met de behoeften en achtergronden van studenten bij het geven van instructies. Dit komt doordat er binnen sommige culturen het bijvoorbeeld handiger is om iemand directe instructies te geven (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Sommige culturen vragen namelijk om een directe benadering. Voor andere culturen schrikt dit weer af. Het is van belang om hiermee rekening te houden volgens de onderwijsprofessional. Daarnaast past de onderwijsprofessional afhankelijk van de student een bepaalde communicatiestijl toe. Ook doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door in gesprek te gaan met collega's, boeken te lezen en de krant. Zo probeert de onderwijsprofessional op de hoogte te blijven. Verder sluit de onderwijsprofessional symboliek niet aan op de culturele achtergronden van de studenten. Volgens de onderwijsprofessional is dat bij het vak 'rekenen' veel moeilijker. Ook worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden door de onderwijsprofessional niet

bespreekbaar gemaakt. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Dit is zowel afhankelijk van de culturele achtergronden als het niveau dat de studenten bezitten (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Op basis van bovenstaande toont respondent tien **houding 2** aan te nemen.

Respondent elf toont aan rekening te houden met de behoeften en culturele achtergronden van studenten bij het geven van instructies. De onderwijsprofessional beschrijft de hoge mate van culturele diversiteit op het ROC A12 in Ede. Op basis daarvan is het des te belangrijker om je instructies aan te laten sluiten op de behoeften en achtergronden van studenten (Onderwijsprofessional 11, persoonlijke communicatie, 9 mei 2017). Ook past de onderwijsprofessional verschillende communicatiestijlen toe. Dit doet de onderwijsprofessional echter onbewust waardoor dit soms goed valt en soms wordt de plank helemaal mis geslagen. Verder doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door te reizen en te lezen. Daarnaast heeft haar ervaring met culturele diversiteit in Amsterdam en haar werk in de gezondheidszorg veel kennis over culturen opgeleverd. Ook sluit de onderwijsprofessional symboliek aan op de culturele achtergronden van studenten. Dit is volgens de onderwijsprofessional een belangrijk onderdeel binnen het NT-2 onderwijs waarbij de student zich moet kunnen herkennen in de tekst. Ook bespreekt de onderwijsprofessional spanningen in de samenleving die in media uitgemeten worden. Direct nadat de spanningen op zijn gekomen, bespreekt de onderwijsprofessional de spanningen. Deze maatschappelijke verantwoordelijkheid hoort bij het ROC A12 en het onderwijs hoort ervoor zorg te dragen om voor meer nuances te zorgen (Onderwijsprofessional 11, persoonlijke communicatie, 9 mei 2017). Ten slotte is respondent elf van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Door verschillende culturen te leren kennen, is het voor studenten en de onderwijsprofessionals mogelijk om een betere burger te worden. De diversiteit kan negatief uitpakken als de studenten zich niet betrokken voelen. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent elf aan **houding 3** aan te nemen.

Respondent	Houding
Respondent 6	Houding 3
Respondent 7	Houding 3 en gedeeltelijk houding 2
Respondent 8	Houding 3
Respondent 9	Houding 3
Respondent 10	Houding 2
Respondent 11	Houding 3

Tabel 12: Houding ROC A12

4.2.4 Zelfbeschikking

De mate van zelfbeschikking bij de onderwijsprofessionals vormt de afhankelijke variabele. In deze paragraaf is beschreven in welke mate de onderwijsprofessionals van het ROC A12 over zelfbeschikking beschikken. In deze paragraaf is per element van de afhankelijke variabele een beeld gegeven van de zes respondenten van het ROC A12.

Autonomie

Respondent zes beschrijft dat de onderwijsprofessional weinig controle en druk ervaart in het uitvoeren van het werk. De onderwijsprofessional krijgt veel ruimte om naar eigen inzicht keuzes te maken. Hierbij valt te denken aan keuzes om je tot een bepaalde richting te scholen (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Daarnaast spelen de normen en waarden van het ROC A12 een kleine rol in het uitoefenen van de functie door respondent zes. Wel is het ROC A12 gestoeld op Christelijke waarden. Deze waarden vormen niet meer de hoofdcultuur door de culturele diversiteit op het ROC A12. De normen en waarden van het ROC A12 stemmen overeen met de normen en waarden van respondent zes (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017).

Respondent zeven beschrijft dat de onderwijsprofessional vaak vasthoudt aan de standaardroute om de taken uit te voeren (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Dat is immers vaak de makkelijkste route. Afhankelijk van in welke mate de onderwijsprofessional bereid is om extra taken uit te voeren wordt de mate van autonomie beïnvloed. Dit hangt weer af van de heersende cultuur in een onderwijsteam. Zo tonen nieuwe opleidingen aan meer autonomie te gebruiken dan oude opleidingen. In die zin zet respondent zeven weinig druk en controle op de teams en ervaart de onderwijsprofessional zelf veel autonomie (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Verder zijn de normen en waarden van het ROC A12 die gestoeld zijn op Christelijke waarden van belang in het uitvoeren van het werk. Door de veranderende samenleving zijn deze normen en waarden minder belangrijk. Door het ROC A12 wordt daardoor ook geworsteld met hun nieuwe identiteit. Wel stemmen de normen en waarden van het ROC A12 overeen met de normen en waarden van respondent zeven.

Respondent acht geeft aan veel ruimte te krijgen om als studentenadviseur in te spelen op de vragen van studenten (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Alleen wordt deze ruimte deels beperkt als collega's niet hierop aansluiten. Ook wordt weinig controle en druk uitgeoefend op de onderwijsprofessional. Verder spelen de normen en waarden van het ROC A12 een belangrijke rol in de zin van dat afspraken met elkaar gemaakt zijn. Ook stemmen de normen en waarden overeen met de normen en waarden van respondent acht.

Respondent negen beschrijft dat de onderwijsprofessional op het ROC A12 ruimte krijgt om zelf keuzes te maken en daar verantwoordelijkheid voor te dragen. In die zin wordt er weinig controle en druk op de onderwijsprofessional uitgeoefend. Ook krijgt de onderwijsprofessional de ruimte om zelf voor bepaalde trainingen te kiezen. Het is wel van belang om als onderwijsprofessional zelf de ruimte te pakken (Onderwijsprofessional 9, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). De normen en waarden van het ROC A12 spelen een belangrijke rol bij respondent negen. Deze normen en waarden stemmen ook overeen met de normen en waarden van respondent negen.

Respondent tien beschrijft dat de onderwijsprofessional veel ruimte krijgt om zelf keuzes te maken zoals de mogelijkheden om zich bij te scholen. Ook krijgen de onderwijsprofessionals in zijn team de mogelijkheid om op andere locaties mee te kijken. Verder spelen de normen en waarden van het ROC A12 een kleine rol in het uitvoeren van het werk. Zo spelen de Christelijke normen en waarden van het ROC A12 niet meer zo een grote rol (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Ook stemmen de normen en waarden van het ROC A12 overeen met de eigen normen en

waarden. Dit komt doordat het vooral gaat om waarden als respect en tolerantie om goed met elkaar om te gaan.

Respondent elf beschrijft dat de onderwijsprofessional de ruimte krijgt om zelf een weg te bewandelen om de studenten hun diploma te laten behalen. Alleen zijn bepaalde zaken binnen het team al vastgelegd. Over het algemeen krijgt de onderwijsprofessional de ruimte en is er weinig controle en druk op de onderwijsprofessional (Onderwijsprofessional 11, persoonlijke communicatie, 9 mei 2017). Verder spelen de normen en waarden van het ROC A12 een kleine rol bij het uitoefenen van de functie door respondent elf. Zo is respondent elf niet-religieus en heeft de onderwijsprofessional daarmee weinig met de Christelijke waarden die de onderwijsprofessional wel respecteert. Ook zijn de geldende waarden vaak basaal en daarmee voor iedereen geldend. Ook stemmen de normen en waarden van het ROC A12 overeen met de normen en waarden van respondent elf. De onderwijsprofessional maakt zelf keuzes om aan bepaalde zaken wel of niet deel te nemen.

Competentie

Respondent zes ervaart ondersteuning vanuit het ROC A12 in het omgaan met culturele diversiteit. Dit komt doordat het ROC A12 over twee studentenadviseurs beschikt met een migrantenachtergrond. Deze bieden de mogelijkheid om te ondersteunen in het omgaan met culturele diversiteit. Ook worden er trainingen aangeboden zoals in het omgaan met radicalisering (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Daarnaast beschikt de onderwijsprofessional over voldoende vermogen om met culturele diversiteit om te gaan. Dit vermogen is vergroot doordat collega's onderling veel kennis delen. Respondent zes is wel van mening dat hierin nog een grote stap kan worden gemaakt.

Respondent zeven ervaart ondersteuning vanuit het ROC A12 in het omgaan met culturele diversiteit. Dit komt door het kunnen inzetten van studentenadviseurs met een migrantenachtergrond bij het omgaan met culturele diversiteit. Het is van belang om door middel van trainingen en cursussen meer kennis op te doen over culturele diversiteit (Onderwijsprofessional 7, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Ook kunnen onderwijsprofessionals hun vermogen vergroten om met culturele diversiteit om te gaan. Zo ontbreekt de aandacht voor culturele diversiteit al in de opleiding. Om die reden moet er binnen de docentenopleiding hier al meer aandacht voor zijn.

Respondent acht ervaart dat het ROC A12 ondersteuning biedt in het omgaan met culturele diversiteit. Alleen gaat het voornamelijk over radicalisering en niet het leren kennen van verschillende culturen. Ook valt het de onderwijsprofessional op dat veel collega's door een gebrek aan kennis en ervaring niet voldoende vermogen hebben om met culturele diversiteit om te gaan (Onderwijsprofessional 8, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017).

Respondent negen ervaart ondersteuning vanuit het ROC A12 in het omgaan met culturele diversiteit door middel van de ondersteuning van studentenadviseurs met een migrantenachtergrond, cursussen en trainingen. Verder valt het de onderwijsprofessional op dat voor vele onderwijsprofessionals nog geldt dat (Onderwijsprofessional 9, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017): *“Onbekend maakt onbemind”*. Er mag meer scholing aangeboden worden om de onderwijsprofessionals meer kennis op te laten doen over de omgang met culturele diversiteit.

Respondent tien ervaart ondersteuning in het omgaan met culturele diversiteit in de vorm van trainingen en voorlichting. Alleen worden deze vormen niet verplicht gesteld en is het aan de onderwijsprofessional om hiervoor de keuze te maken. Ook kunnen onderwijsprofessionals over meer vermogen beschikken om met culturele diversiteit om te gaan. Daarin draagt het ROC A12 de verantwoordelijkheid om onderwijsprofessionals hier deels in te sturen (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Als de onderwijsprofessionals hier niet voldoende vermogen toe hebben, zijn ze niet geschikt om met deze studenten te werken (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017).

Respondent elf ervaart ondersteuning in het omgaan met culturele diversiteit. Dit komt vooral door de studentenadviseurs met een migratieachtergrond. Ook worden wel eens trainingen aangeboden. Alleen ervaart respondent elf de behoefte om meer in contact te komen met ouders om beter een beeld te krijgen van verschillende culturele achtergronden. Ook ervaart de onderwijsprofessional een tekort aan vermogen om met culturele diversiteit om te gaan door collega's. Dit komt doordat onderwijsprofessional niet het vermogen hebben om in verschillende belevingswerelden te stappen. Hierin loopt het onderwijs in zijn algemeen achter (Onderwijsprofessional 11, persoonlijke communicatie, 9 mei 2017).

Verwantschap

Respondent zes voelt zich vanwege haar rol als teamleider facilitaire dienstverlening vooral verbonden met de harde kant van het ROC A12. De studenten vormen wel een belangrijk onderdeel volgens respondent zes (Onderwijsprofessional 6, persoonlijke communicatie, 15 mei 2017). Verder voelt respondent zeven zich enorm betrokken bij het ROC A12. Dit komt ook doordat de onderwijsprofessional al vele jaren verbonden is aan het ROC A12. Respondent acht voelt zich vooral enorm betrokken bij de studenten. Ook heeft hij een grotere betrokkenheid bij studenten met een migrantenachtergrond. Respondent negen voelt zich ook enorm betrokken bij het ROC A12. Zo heeft de onderwijsprofessional recent een presentatie gegeven vanuit zijn rol als coach. Daarbij zei een docent het volgende (Onderwijsprofessional 9, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017): *“Meneer x als ik je over die leerlingen hoor praten, dan zie je iets van passie”*. Respondent tien voelt zich enorm verbonden aan het ROC A12. Deze verbondenheid komt voort uit de passie om studenten te helpen aan een diploma. Ook heeft de onderwijsprofessional veel belangrijke contacten overgehouden aan het ROC A12 (Onderwijsprofessional 10, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Ten slotte voelt respondent elf zich ook enorm betrokken bij de studenten van het ROC A12. Daarna voelt de onderwijsprofessional betrokken bij haar team. Volgens collega's is ze soms iets te betrokken met de studenten.

4.2.5 Studenten ROC A12

Naast het beeld van de onderwijsprofessionals hebben de studenten op het ROC A12 een beeld gevormd van de onderwijsprofessionals. In de vorm van open interviews is ingegaan op de omgang van onderwijsprofessionals met culturele diversiteit onder studenten. Op het ROC A12 zijn in totaal elf studenten geïnterviewd in drie verschillende groepen. Deze leerlingen hebben de volgende culturele achtergronden: Afghaans, Turks, Nederlands en Marokkaans. Van de elf leerlingen zijn zes vrouwelijke respondenten en zes mannelijke respondenten.

De eerste groep studenten beschrijft dat in zeer beperkte mate sprake is van coöperatief leren. De studenten hoeven weinig in groepsverband te werken en leggen vooral individueel verantwoording af. Afhankelijk van de onderwijsprofessional wordt rekening gehouden met culturele verschillen (Studentengroep 5, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017). Ook merken de studenten dat ze veel vrijheid krijgen in het vervullen van hun leerbehoeften. Daardoor ontbreekt het soms aan structuur. Ook worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit alleen bij het vak Loopbaan en Burgerschap besproken. In die zin is er deels sprake van inclusief onderwijs. Verder valt het de studenten op dat pas bij slechte resultaten gevraagd wordt naar de thuissituatie en de omgeving van de student. Anders worden beslissingen alleen genomen op basis van cijfers en gedrag. Daarmee is er vooral sprake van opbrengstgericht onderwijs. Verder worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden alleen bij het vak Loopbaan en Burgerschap besproken. Ten slotte voelen de studenten zich niet betrokken bij het ROC A12, maar wel bij enkele docenten.

De tweede groep studenten merkt dat er sprake is van coöperatief leren in het onderwijs. Daarnaast wordt iedereen hetzelfde behandeld. Er wordt geen rekening gehouden met culturele verschillen. Wel worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit besproken (Studentengroep 6, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Daarmee is er in beperkte mate sprake van inclusief onderwijs. Verder wordt bij studenten vooral aandacht geschonken aan de cijfers en het gedrag om beslissingen te nemen over de studenten. Er is vooral sprake van opbrengstgericht onderwijs in tegenstelling tot ontwikkelingsgericht onderwijs. Verder worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden bespreekbaar gemaakt bij het vak communicatie en geschiedenis. De studenten ervaren dat studenten met een migrantenachtergrond bij problemen eerder de schuld krijgen. Ook trekken studenten met een migrantenachtergrond vooral met elkaar op (Studentengroep 6, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). De onderwijsprofessionals doen hier niets aan.

De derde groep studenten ervaart een grote mate aan coöperatief leren. Zo wordt ongeveer 80% van de opdrachten in groepsverband gedaan (Studentengroep 7, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Verder is er weinig aandacht voor culturele diversiteit. Ook valt het de studenten op dat de onderwijsprofessionals niet altijd het vermogen hebben om in hun belevingswereld te stappen. Hierbij valt te denken aan het niet kunnen begrijpen van bepaalde keuzes door de Islamitische of Marokkaanse achtergrond van de studenten. Verder is het ROC A12 ondersteunend en flexibel aan de leerbehoeften van de studenten. Ook worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit bespreekbaar gemaakt. Daarmee is er sprake van inclusief onderwijs. Er zijn een aantal onderwijsprofessionals die op een goede manier het gesprek met studenten aan kunnen gaan over spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden (Studentengroep 7, persoonlijke communicatie, 11 mei 2017). Ten slotte ervaren de studenten dat onderwijsprofessionals met ervaring in de zorg zich veel beter kunnen verhouden tot culturele diversiteit dan onderwijsprofessionals met een andere achtergrond. Daarmee wordt het vermogen deels bepaald door de werkervaring van onderwijsprofessionals.

4.2.6 Tussenconclusie ROC A12

Op basis van de drie onafhankelijke variabelen: individuele kenmerken, didactische onderwijsvorm en houding en de afhankelijke variabele: zelfbeschikking, is een beeld te geven van het ROC A12. In tabel 13 is een samenvatting gegeven van de resultaten van het ROC A12. Op basis van dit tabel zijn een aantal patronen te zien. Ten eerste valt op dat de respondenten veel werkervaring hebben vanwege

hun leeftijden. Ze tonen alle zes een grote mate van autonomie te hebben. Ten tweede toont de respondent met een Marokkaanse achtergrond aan het meest competent te zijn ten opzichte van culturele diversiteit. Ten derde lijkt de mate van werkervaring in sectoren waarbij de onderwijsprofessional in contact is gekomen met culturele diversiteit een positief effect heeft op de mate van competentie en autonomie van een onderwijsprofessional. Ten slotte tonen de respondenten die houding 3 aannemen competentier te zijn in het omgaan met culturele diversiteit dan de respondenten met een andere houding.

Op basis van de studenten is een licht te werpen op de beschreven patronen en uitkomsten. De studenten ervaren in grote mate de didactische onderwijsvorm opbrengstgericht onderwijs en coöperatief leren. Daarnaast is er in mindere mate sprake van inclusief onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs. Verder tonen volgens de studenten een kleine aantal onderwijsprofessionals aan houding 3 aan te nemen. De meeste onderwijsprofessionals nemen houding 1 of houding 2 aan. Wel zijn er genoeg voorbeelden van onderwijsprofessionals die rekening houden met de culturele diversiteit die er is. Dit komt ook naar voren in de mate van competentie. Ook beschikken de onderwijsprofessionals over autonomie om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van studenten.

Respondent	Individuele kenmerken	Didactische onderwijsvorm	Houding	Zelfbeschikking
Resp. 6	- Vrouw - 28 jaar oud - Nederlands - Weinig werkervaring met verschillende culturen	1. Coöperatief leren 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Opbrengstgericht onderwijs	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Competent t.o.v. culturele diversiteit, wel kan er nog veel verbeterd worden 3. Verwantschap met de harde kant van het ROC A12
Resp. 7	- Man - 62 jaar oud - Nederlands - Veel werkervaring met verschillende culturen in het onderwijs en ontwikkelingswerk	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. Inclusief onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 3 en gedeeltelijk houding 2	1. Grote mate van autonomie 2. Competent t.o.v. culturele diversiteit ,maar collega's niet voldoende 3. Grote mate van verwantschap met het ROC A12
Resp. 8	- Man - 55 jaar oud - Marokkaans - Veel werkervaring met verschillende culturen door werk als docent	1. Inclusief onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. * 4. *	Houding 3	1. Voldoende mate van autonomie 2. Zeer competent t.o.v. culturele diversiteit, maar collega's niet voldoende 3. Grote mate van verwantschap met studenten met een migrantenachtergrond

Resp. 9	- Man - 50 jaar oud - Nederlands - Deels werkervaring met verschillende culturen	1. Ontwikkelingsgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. * 4. *	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Competent t.o.v. culturele diversiteit, maar collega's nog niet voldoende 3. Grote mate van verwantschap met het ROC A12
Resp. 10	- Man - 59 jaar oud - Nederlands - Veel werkervaring met verschillende culturen in het onderwijs	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 2	1. Grote mate van autonomie 2. Competent t.o.v. van culturele diversiteit alleen de collega's veel minder 3. Voldoende mate van verwantschap met het ROC A12
Resp. 11	- Vrouw - 52 jaar oud - Nederlands - Veel werkervaring met verschillende culturen in de gezondheidszorg	1. Coöperatief leren 2. Inclusief onderwijs 3. Opbrengstgericht onderwijs 4. Ontwikkelingsgericht onderwijs	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Zeer competent t.o.v. van culturele diversiteit, maar collega's veel minder 3. Grote mate van verwantschap met de studenten en het team binnen ROC A12

Tabel 13: Tussenconclusie ROC A12

4.3 Rijn IJssel

Het Rijn IJssel Arnhem heeft 23 locaties verdeeld over Arnhem, Bemmelen, Dieren, Elst, Nijmegen, Renkum, Ulf, Wageningen en Zevenaar (Rijn IJssel, 2016). Doordat het Rijn IJssel het onderwijs kleinschalig wilt houden, hebben zij gekozen voor een groot aantal locaties. Opleidingen die aan elkaar verwant zijn, zijn op dezelfde locaties te vinden. Het Rijn IJssel is verdeeld in de volgende clusters: Zorg, Welzijn, Vakschool Wageningen (Bakkerij, Horeca, Facilitair, Toerisme), CIOs & Veiligheid, Economie & Uiterlijke Verzorging, Techniek & ICT en Entree & Maatwerk (Rijn IJssel, 2016). Het Rijn IJssel bestond in 2015 uit 11.737 studenten. Het Rijn IJssel wordt aangestuurd door een College van Bestuur. De Raad van Toezicht houdt toezicht op het beleid van het College van Bestuur. In totaal heeft het Rijn IJssel zeven directeurs (Rijn IJssel, 2016). In de volgende paragrafen is ingegaan op de resultaten van het Rijn IJssel.

Op basis van het jaarverslag 2015 van het Rijn IJssel (2016) en het organogram in bijlage 4 is een beschrijving te geven van de mate van *centralisatie* en *formalisatie* binnen de organisatie. De clusters binnen het Rijn IJssel worden door teamleiders aangestuurd. Onder deze teamleiders zijn er weer meerdere onderwijsteams die door de teamleiders aangestuurd worden (Rijn IJssel, 2016, p.11). Het Rijn IJssel geeft aan de verantwoordelijkheid binnen de organisatie laag te leggen. Dit impliceert dat er sprake is van decentralisatie in de organisatie. Zo zijn de onderwijsteams vanaf 2014 gepositioneerd als de belangrijkste organisatorische eenheden (Rijn IJssel, 2016, p.11). Naast deze teams bestaat het

Rijn IJssel uit negen stafdiensten. Deze stafdiensten hebben als doel om de onderwijsteams te ondersteunen in het uitvoeren van hun kerntaak. Verder wordt de mate van keuzevrijheid beïnvloed door het kwaliteitsplan mbo 2015-2018. Dit plan wordt ook wel Rijk Onderwijs genoemd (Rijn IJssel, 2016, p.17). Rijk onderwijs vormt de leidraad in het geven van onderwijs. De teams moeten de uitgangspunten uit dit plan in acht nemen. Daarmee is de keuzevrijheid lager en de mate van formalisatie hoger.

4.3.1 Individuele kenmerken

Bij het verzamelen van data is met zes professionals die werkzaam zijn bij het Rijn IJssel een interview gehouden. Deze professionals geven les en vervullen vaak ook andere rollen zoals de rol van mentor of van een slb'er. In tabel 14 is een overzicht te vinden van de respondenten.

Respondent	Geslacht	Leeftijd	Etniciteit
Respondent 12	Man	32 jaar	Nederlands
Respondent 13	Man	44 jaar	Nederlands-Italiaans
Respondent 14	Man	26 jaar	Nederlands
Respondent 15	Vrouw	44 jaar	Duits
Respondent 16	Vrouw	45 jaar	Turks
Respondent 17	Vrouw	35 jaar	Nederlands-Turks

Tabel 14: Individuele kenmerken Rijn IJssel

Naast het geslacht, de leeftijd en de etniciteit van de respondenten, is ook gekeken naar de werkervaring van de onderwijsprofessionals. Respondent twaalf is werkzaam bij het Rijn IJssel als docent Nederlands. Voor het werken als docent heeft respondent twaalf gewerkt als religiewetenschapper aan de Radboud Universiteit (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Daar heeft de onderwijsprofessional onderzoek gedaan naar mensenrechten en religies. Respondent dertien is werkzaam bij het Rijn IJssel als docent in economische vakken. De onderwijsprofessional heeft hiervoor werkervaring opgedaan als buurtbemiddelaar. Deze werk heeft opgeleverd dat de onderwijsprofessional in contact kwam met allerlei verschillende culturen (Onderwijsprofessional 13, persoonlijke communicatie, 18 mei 2017). Respondent veertien is een leraar in opleiding bij het Rijn IJssel waar hij het vak Burgerschap doceert. De onderwijsprofessional volgt een studie als leraar geschiedenis aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Respondent vijftien is sinds 2007 werkzaam bij het Rijn IJssel als docent economie. Naast docent is de onderwijsprofessional ook mentor. Ze heeft een studie 'International Business & Management' afgerond (Onderwijsprofessional 15, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Respondent zestien is werkzaam bij het Rijn IJssel als docent Nederlands en Burgerschap, mentor van twee klassen, leercoach en het uitvoeren van intakes. Daarnaast werkt de onderwijsprofessional één dag in de week als beëdigd gerechtstolk in strafzaken in de talen Turks-Nederlands (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Respondent zeventien is werkzaam bij het Rijn IJssel als docent van het vak 'economie' en het vak 'burgerschap'. De onderwijsprofessional heeft een studie 'banken en verzekeringen' gevolgd. Na haar studie heeft zij bij een bank werkt.

4.3.2 Didactische onderwijsvorm

Op basis van de uitspraken van de respondenten is bepaald in welke mate een didactische onderwijsvorm toegepast wordt. Deze zijn in deze paragraaf per respondent beschreven. In tabel 15 is een overzicht te vinden van de didactische onderwijsvormen bij de respondenten.

Respondent twaalf geeft aan dat er in 30% van de gevallen in zijn lessen in groepsverband aan opdrachten wordt gewerkt. De studenten leggen in groepsverband verantwoording af over de uitgevoerde opdrachten. In deze zin is er in beperkte mate sprake van het didactische onderwijsvorm 'coöperatief leren'. Daarnaast is er in lage mate sprake van inclusief onderwijs. Zo is er in de dagelijkse praktijk geen aandacht voor culturele verschillen tussen leerlingen en worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit niet structureel bespreekbaar gemaakt (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Wel is er in hoge mate sprake van opbrengstgericht onderwijs. Ook werkt respondent twaalf door middel van ontwikkelingsgericht onderwijs. De thuissituatie en de omgeving van de student zijn belangrijk in het benaderen van de student. Zo is respondent twaalf bezig om een beeld van de thuissituatie en de omgeving van de student meer inzichtelijk te maken. Vanwege zijn achtergrond als wetenschapper heeft hij als doel om voor meer objectieve informatievoorzieningen te zorgen om beter rekening te houden met de student.

Respondent dertien geeft aan dat de studenten afwisselend in groepsverband opdrachten uitvoeren. Ook ligt grotendeels de verantwoordelijkheid bij het individu (onderwijsprofessional 13, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Dit maakt dat in beperkte mate sprake is van coöperatief leren. De onderwijsprofessional schenkt veel aandacht aan culturele verschillen tussen studenten. Zo beschrijft de onderwijsprofessional zichzelf als een niet-standaard docent door zijn kennis over culturen en zijn filosofische achtergrond. Dit leidt ertoe dat de onderwijsprofessional vaak veel kennis heeft over culturen van leerlingen. Hierin geeft de onderwijsprofessional aan dat een open houding een vereiste is om aandacht te hebben voor culturele verschillen (Onderwijsprofessional 13, persoonlijke communicatie, 18 mei 2017). Waarbij de onderwijsprofessional flexibel en ondersteunend is ten aanzien van de leerbehoeften van studenten. Ook worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit structureel besproken. Hierdoor is de mate van inclusief onderwijs hoog. Volgens de onderwijsprofessional is het onderwijs verder vooral opbrengstgericht. Door een gebrek aan kennis en ervaring kunnen onderwijsprofessionals moeilijker rekening houden met de thuissituatie en omgeving van de student waardoor de mate van ontwikkelingsgericht onderwijs lager ligt.

Respondent veertien stelt dat er volgens het didactische onderwijsvorm 'coöperatief leren' gewerkt wordt binnen het Rijn IJssel (Onderwijsprofessional 14, persoonlijke communicatie, 18 mei 2017). Naast dat de mate van coöperatief leren hoog is, is de mate van inclusief onderwijs beperkt. Zo heeft de onderwijsprofessional niet expliciet aandacht voor de culturele verschillen tussen studenten. Ook worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit niet structureel besproken. Verder is de mate van opbrengstgericht onderwijs in zijn vakken zeer laag. Dit komt doordat de studenten bij zijn vak geen examenplicht hebben, maar wel een inspanningsplicht (Onderwijsprofessional 14, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). In de vorm van feedback krijgen de studenten een beoordeling. Verder is de mate van ontwikkelingsgericht onderwijs laag bij respondent veertien. De thuissituatie en de omgeving van de student zijn niet van groot belang omdat de onderwijsprofessional iedereen 'gelijk' wilt behandelen. Er mogen namelijk volgens respondent veertien geen uitzonderingen worden gemaakt. Wel is het curriculum systematisch opgebouwd aan de hand van beroepstaken.

Respondent vijftien geeft aan dat de studenten in 60% van de gevallen in groepsverband aan opdrachten werken (Onderwijsprofessional 15, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Daarbij moeten de studenten in groepsverband verantwoording afleggen over de geleverde prestaties en inzet. Er is verder weinig aandacht voor culturele verschillen tussen studenten. Alleen in het vak Burgerschap is er deels aandacht voor. De studenten krijgen wel maatwerk door een uitgebreide zorgsysteem. Verder wordt niet structureel ingegaan op waarden als respect, tolerantie en uniciteit. De didactische onderwijsvorm opbrengstgericht onderwijs speelt een belangrijke rol. In een mindere mate is er sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Respondent zestien geeft aan dat samenwerking in de lessen gestimuleerd wordt tussen studenten. De studenten dragen echter vooral individueel verantwoording af. Daarmee is er in beperkte mate sprake van coöperatief leren. Respondent 16 schenkt veel aandacht aan culturele verschillen tussen studenten. Zo legt de onderwijsprofessional altijd in het begin van het schooljaar nadruk erop dat met alle culturen rekening gehouden zal worden en dat iedereen met elkaar respectvol om moet gaan. Op deze manier streeft de onderwijsprofessional naar inclusie (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017). Dit doet de onderwijsprofessional door ook aan het begin van het schooljaar over haar eigen cultuur te spreken. Door dat te doen, wordt het voor de studenten ook gemakkelijker om over de eigen cultuur te vertellen (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017). Verder geeft respondent zestien aan ondersteunend en flexibel te zijn aan leerlingen in hun leerbehoeften. Dit wordt echter wel beperkt doordat studenten aan de BBL-opleiding minder vaak op het Rijn IJssel zijn. Dit wordt deels opgevangen door extra begeleiding na de reguliere contactmomenten (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017). Het volgende voorbeeld laat zien hoe flexibiliteit en ondersteuning wordt geboden aan studenten in hun leerbehoeften (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017): *“We hebben gisteren nog trouwens met mijn collega daarover gehad, een student van mij die toch wel heel veel moeite heeft met meerdere studenten om zich heen. De concentratie niet goed kan bewaken, nou daar hebben we dan bijvoorbeeld de afspraak over gemaakt, als de les afgelopen is om 14:00 heeft de student nog even tijd. Dan kom je bij hem langs en dan krijgt de student voor 10 minuten individuele aandacht”*. Verder maakt respondent zestien waarden als respect, tolerantie en uniciteit structureel bespreekbaar. Zo geeft de onderwijsprofessional aan (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017): *“Ik heb een gruwelijk hekel aan dat mensen door op wat voor manier dan ook buiten zouden worden gesloten, laat staan geplaagd en gepest worden. Dus dat weet ik ook en dat bespreek ik ook gelijk tijdens de kennismaking. Luister, dit zijn dingen die ik absoluut niet tolereer, niet binnen mijn les en niet binnen de school. We gaan met respect met elkaar om ongeacht je huidskleur, afkomst of wat dan ook. En ik moet met trots vermelden dat ik tot op heden dage geen getuige hiervan ben geweest.”* Zo is er in hoge mate sprake van inclusief onderwijs. Ten slotte is in hoge mate sprake van opbrengstgericht onderwijs. Hierbij spelen houding en werkmentaliteit een grote rol. In mindere mate is er sprake van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Ten slotte stelt respondent zeventien dat studenten afhankelijk van projecten in groepen aan opdrachten werken. Daarbij leggen studenten vooral individueel verantwoording af over de geleverde prestaties. Daarmee is de mate van coöperatief leren laag. De mate van inclusief onderwijs is wel hoog. De onderwijsprofessional is flexibel en ondersteunend aan de leerbehoeften van de student. Hierbij valt te denken aan het later inleveren van opdrachten of door ziekte een tijdje afwezig te zijn. Het

volgende voorbeeld laat de ondersteuning en flexibiliteit zien (Onderwijsprofessional 17, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017): *“Vandaag hadden we ook een leerling die aan het verhuizen is, en zij moet iets inleveren. Ja maar dat gaat nu niet. En ja dan geef je zo een leerling toch die extra tijd. En dan is het van oke maak je maar niet druk op het moment van inleveren, dat komt later wel”*.

Ook is de mate van aandacht voor culturele verschillen tussen studenten iets minder door de lage mate aan culturele diversiteit in haar klassen. Wel worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit structureel bespreekbaar gemaakt. Ten slotte is er in grotere mate sprake van opbrengstgericht onderwijs in tegenstelling van ontwikkelingsgericht onderwijs. De onderwijsprofessional probeert veel aandacht te geven aan de thuissituatie en de omgeving van de student.

Respondent	Didactische onderwijsvorm
Respondent 12	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. Coöperatief leren 4. Inclusief onderwijs
Respondent 13	1. Inclusief onderwijs 2. Opbrengstgericht onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren
Respondent 14	1. Coöperatief leren 2. Opbrengstgericht onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Inclusief onderwijs
Respondent 15	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Coöperatief leren 3. Inclusief onderwijs 4. Ontwikkelingsgericht onderwijs
Respondent 16	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren
Respondent 17	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Coöperatief leren 4. Ontwikkelingsgericht onderwijs

Tabel 15: Didactische onderwijsvormen Rijn IJssel

4.3.3 Houding

Net zoals in de vorige paragrafen gaat het bij de houding om de door Van Middelkoop et al. (2017) drie verschillende houdingen die zijn beschreven ten aanzien van het houden van rekening met diversiteit en op basis daarvan de handelwijze toe te passen. In deze paragraaf is per respondent van het Rijn IJssel een beschrijving gegeven van de houding. In tabel 16 is een overzicht te vinden van de respondenten en hun houdingen.

Respondent twaalf houdt geen rekening met de culturele achtergronden van studenten bij het geven van instructies. Wel wordt door de onderwijsprofessional rekening gehouden met de behoeften van studenten bij het geven van instructies. De onderwijsprofessional is van mening dat het niet de

bedoeling is om uitzonderingen te maken voor studenten vanwege hun culturele achtergronden (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie 16 mei 2017). Daarnaast past de onderwijsprofessional in beperkte mate verschillende communicatiestijlen toe. Door de achtergrond van de onderwijsprofessional als religiewetenschapper doet hij kennis op over culturen door het lezen en schrijven van artikelen. Tijdens het geven van les sluit de onderwijsprofessional geen symboliek aan op de culturele achtergronden van studenten. Zo pakt de onderwijsprofessional bij het kiezen van een afbeelding de eerste afbeelding (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Verder probeert de onderwijsprofessional spanningen in de samenleving bespreekbaar te maken. Dit moet echter wel uit de studenten zelf komen. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent dertien voornamelijk **houding 1** aan te nemen en deels houding 2.

Respondent dertien houdt rekening met de behoeften en de culturele achtergronden van studenten bij het geven van instructies. Volgens respondent dertien is het van belang recht te doen aan de verschillen door iedere student anders te behandelen. Elke student heeft een andere vorm van instructie nodig (Onderwijsprofessional 13, persoonlijke communicatie, 18 mei 2017). De studenten in de klas moeten namelijk ook leren dat iedereen anders is en daarmee een andere aanpak nodig heeft. Daarop volgt ook logisch dat de onderwijsprofessional verschillende communicatiestijlen toepast. Verder doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door het aangaan van gesprekken met studenten, het lezen van boeken en artikelen. Deze kennis gebruikt de onderwijsprofessional in het aansluiten van symboliek op de culturele achtergronden van studenten. Ook maakt de onderwijsprofessional spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden bespreekbaar. Daarbij geeft de onderwijsprofessional achtergrondinformatie aan de studenten zodat ze zelf een mening kunnen vormen (Onderwijsprofessional 13, persoonlijke communicatie, 18 mei 2017). Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent dertien **houding 3** aan te nemen.

Respondent veertien houdt geen rekening met de culturele achtergronden van studenten bij het geven van instructies. De onderwijsprofessional houdt wel rekening met de behoeften van studenten. Ook past de onderwijsprofessional afhankelijk van hoe de klas zich gedraagt, verschillende communicatiestijlen toe. De onderwijsprofessional doet kennis op over culturen door het nieuws goed bij te houden. Ook volgt de onderwijsprofessional een studie als docent Geschiedenis waardoor hij kennis opdoet over culturen. Daarbij vindt de onderwijsprofessional het vooral belangrijk om op de hoogte te blijven van het debat in Nederland (Onderwijsprofessional 14, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Verder laat de onderwijsprofessional bewust geen symboliek aansluiten op de culturele achtergronden van studenten. De onderwijsprofessional heeft niet de intentie om een diverse samenleving te tonen. Wel maakt de onderwijsprofessional spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden bespreekbaar. Daarbij creëert de onderwijsprofessional een setting waarin open en eerlijk het gesprek aan kan worden gegaan over de spanningen (Onderwijsprofessional 14, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat de diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van de student. Het is van belang om een positieve invloed te bewerkstelligen door de samenstelling van de klassen zo heterogeen mogelijk te maken volgens de onderwijsprofessional. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent veertien voornamelijk **houding 1** aan te nemen en deels houding twee.

Respondent vijftien houdt geen rekening met de behoeften en culturele achtergronden van de studenten bij het geven van instructies. Volgens de onderwijsprofessional is het moeilijk om elke instructie aan te passen op de culturele achtergronden van studenten. Zo beschrijft de onderwijsprofessional (Onderwijsprofessional 15, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017): *“We leven uiteindelijk toch in Nederland, dus de studenten moeten zich aanpassen aan de Nederlandse cultuur”*. De onderwijsprofessional past wel verschillende communicatiestijlen toe. De onderwijsprofessional probeert variatie te brengen in het geven van les om goed aan te sluiten op de klas. Ook doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen. Alleen laat de onderwijsprofessional geen symboliek aansluiten op de culturele achtergronden van studenten. Ook worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden niet structureel bespreekbaar gemaakt. Volgens de onderwijsprofessional is dit namelijk een lastig onderwerp (Onderwijsprofessional 15, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. Zo bestaat op het Rijn IJssel een klas soms uit wel tien verschillende etniciteiten. Dat heeft volgens de onderwijsprofessional invloed op de ontwikkeling van studenten doordat het de groepsdynamiek beïnvloedt. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent vijftien **houding 1** aan te nemen.

Respondent zestien houdt rekening met de behoeften en culturele achtergronden van studenten bij het geven van instructies. Zo beschrijft de onderwijsprofessional door middel van het volgende citaat (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017): *“Bij de ene student moet je een instructie als verzoek neerleggen en bij de andere student moet je het meer verplichten”*. Dit toont aan hoe de onderwijsprofessional haar instructies aan laat sluiten op de studenten. Aansluitend daarop past de onderwijsprofessional verschillende communicatiestijlen toe. Het is van belang om te differentiëren bij studenten. Verder doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door boeken en artikelen te lezen en ook door gesprekken aan te gaan met studenten. Om de studenten op hun gemak te laten voelen, laat ze symboliek ook bewust aansluiten op de culturele achtergronden van studenten. Zo geeft de onderwijsprofessional een voorbeeld van hoe ze een reader maakte voor het vak Nederlands waarin het volgende aan bod kwam (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017): *“Er kwam grammatica aan te pas, ze moesten zinnen bij mij ontleden. Ik heb bijvoorbeeld de naam van mijn jongste zoon in de zin ‘Alper’ (een Turkse naam) toegevoegd.”* Ook valt het de onderwijsprofessional op dat in de formele lesstof cultureel diverse namen naar voren komen. Verder vindt de onderwijsprofessional het van belang om spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden bespreekbaar te maken. Daarbij stelt de onderwijsprofessional zich kritisch op ten opzichte van de studenten. Dit stimuleert de studenten om hun uitspraken te beargumenteren. Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van de student. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent zestien **houding 3** aan te nemen.

Respondent zeventien houdt rekening met de behoeften en de culturele achtergronden van studenten bij het geven van instructies. Dit kan op basis van zowel geslacht als de culturele achtergronden van studenten. Zo houden meisjes meer van gezelligheid en kletsen, daar moet dan ook ruimte voor zijn volgens de onderwijsprofessional (Onderwijsprofessional 17, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Aansluitend daarop wordt ook door de onderwijsprofessional verschillende communicatiestijlen gehanteerd. Ook doet de onderwijsprofessional kennis op over culturen door op

social media actief te zijn en door het lezen van boeken over verschillende culturen. De onderwijsprofessional laat in beperkte mate symboliek aansluiten op de culturele achtergronden van studenten. Dit komt mede doordat de presentaties van de lessen al klaar staan. Daar verandert de onderwijsprofessional weinig aan. Wel maakt de onderwijsprofessional spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden bespreekbaar. Dit doet de onderwijsprofessional in al haar vakken waarin ze doceert (Onderwijsprofessional 17, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Ten slotte is de onderwijsprofessional van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten. De studenten en de school kunnen zelf bepalen hoe ze van de diversiteit gebruik kunnen maken en of het daarmee een negatieve/positieve invloed heeft. Op basis van bovenstaande beschrijving toont respondent zeventien aan grotendeels **houding 3** aan te nemen.

Respondent	Houding
Respondent 12	Houding 1 en deels houding 2
Respondent 13	Houding 3
Respondent 14	Houding 1 en deels houding 2
Respondent 15	Houding 1
Respondent 16	Houding 3
Respondent 17	Houding 3

Tabel 16: Houdingen Rijn IJssel

4.3.4 Zelfbeschikking

De mate van zelfbeschikking bij de onderwijsprofessionals vormt de afhankelijke variabele. In deze paragraaf is beschreven in welke mate de onderwijsprofessionals van het Rijn IJssel over zelfbeschikking beschikken. In deze paragraaf is per element van de afhankelijke variabele een beeld gegeven van de zes respondenten.

Autonomie

Respondent twaalf ervaart weinig druk en controle vanuit het Rijn IJssel op de onderwijsprofessional. De onderwijsprofessional krijgt veel ruimte om zijn taken uit te voeren. Door de hoge mate van werkdruk binnen het onderwijs wordt de mate van autonomie wel ingeperkt (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Dit leidt ertoe dat er minder aandacht geschonken kan worden aan studenten. Verder spelen de normen en waarden van het Rijn IJssel een rol in het uitoefenen van de functie door de onderwijsprofessional. Voor elke onderwijsprofessional zijn deze normen en waarden helder. De normen en waarden van het Rijn IJssel stemmen overeen met de normen en waarden van respondent twaalf (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017).

Respondent dertien ervaart weinig druk en controle vanuit zijn teamleider. Het valt de onderwijsprofessional op dat collega's teveel op elkaar letten. De onderwijsprofessionals geeft aan zelf ruimte in te nemen doordat de teamleider daar de ruimte voor geeft. Dit betekent dat niet altijd de regels nageleefd worden als de situatie daar om vraagt. Volgens de onderwijsprofessional is dit nodig om aan te sluiten op de studenten (Onderwijsprofessional 13, persoonlijke communicatie, 16

mei 2017). Verder spelen de normen en waarden van het Rijn IJssel een kleine rol in het uitoefenen van de functie door de onderwijsprofessionals. De normen en waarden stemmen overeen met de normen en waarden van de onderwijsprofessionals waarbij hij de grenzen van de kaders opzoekt.

Respondent veertien geeft aan veel ruimte te ervaren in teamverband waarbij er weinig druk en controle is. Daarbij staat wel voorop dat het doel is om zo veel mogelijk studenten hun diploma te laten behalen (Onderwijsprofessional 14, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Daarnaast moeten de onderwijsprofessionals werken volgens het nieuwe plan genaamd: RIJK onderwijs. Door goed met je teamleider af te stemmen, is het mogelijk om je eigen professionele ruimte te gebruiken. Verder spelen de normen en waarden van het Rijn IJssel een rol in het uitoefenen van de functie. Dit beperkt zich voor respondent veertien alleen tot de klas. Verder stemmen de normen en waarden van het Rijn IJssel overeen met de normen en waarden van de onderwijsprofessional.

Respondent vijftien ervaart weinig controle en druk vanuit het Rijn IJssel om het werk uit te voeren. Voorop staat dat zo veel mogelijk studenten hun diploma moeten behalen. Verder spelen de normen en waarden van het Rijn IJssel een belangrijke rol in het uitoefenen van haar functie (Onderwijsprofessional 15, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Bij deze normen en waarden draait het vooral om het hebben van respect voor elkaar en het scheppen van een veilige werk- en leeromgeving. De onderwijsprofessional ervaart dat deze normen en waarden niet altijd aansluiten op de eigen normen en waarden. Respondent zestien ervaart weinig druk en controle in het uitvoeren van haar werk. Het Rijn IJssel biedt veel ruimte aan de onderwijsprofessional om zelf het werk uit te voeren. Daar maakt de onderwijsprofessional ook optimaal gebruik van. Het is van belang om deze ruimte in te nemen om goed aan te sluiten op de studenten (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017). Verder stemmen de normen en waarden van het Rijn IJssel overeen met de normen en waarden van de onderwijsprofessional. Ook spelen de normen en waarden een belangrijke rol. De onderwijsprofessional ziet het Rijn IJssel als een bedrijf waarmee de onderwijsprofessionals hun salaris verdienen (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017). Om die reden is het belangrijk om je aan te passen aan de normen en waarden die met elkaar afgesproken zijn. Zo kan er eenheid uitgestraald worden naar andere teams en studenten.

Respondent zeventien ervaart veel ruimte in het uitvoeren van het werk waarbij het vooral draait om de studenten. Volgens de onderwijsprofessional kan je zelf je lessen inrichten (Onderwijsprofessional 17, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Door de hoge werkdruk wordt de mate van autonomie wel verlaagd. Verder spelen de normen en waarden van het onderwijsteam binnen het Rijn IJssel een belangrijke rol in het uitoefenen van de functie door respondent zeventien. Doordat de collega's van het team dagelijks met elkaar overleggen, zijn deze normen en waarden van belang. Door in teamverband met elkaar afspraken te hebben gemaakt, stemmen de normen en waarden overeen met de normen en waarden van de onderwijsprofessional.

Competentie

Naast de autonomie van een professional vormt de competentie ook een element waarmee de mate van zelfbeschikking bepaald kan worden volgens Ryan en Deci (2000). Respondent twaalf is van mening dat er vanuit het Rijn IJssel ondersteuning wordt aangeboden om met culturele diversiteit om te gaan. Zo worden trainingen tijdens studiedagen aangeboden. Deze gaan echter niet per definitie over de omgang met culturele diversiteit. Wel heeft de onderwijsprofessional een training gegeven op een

studiedag over religies (onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). 75% van de onderwijsprofessionals had zich daarvoor ingeschreven. Daarnaast is er voor de meeste onderwijsprofessionals weinig kennis over hoe met culturele diversiteit om kan worden gegaan. Respondent twaalf is van mening door zijn achtergrond als religiewetenschapper een voorsprong te hebben. Het is daarbij van belang om de kennis over culturen aan andere onderwijsprofessionals te leveren. De onderwijsprofessional is immers zowel pedagoog als didacticus (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Dit mag volgens de onderwijsprofessional al in de opleiding beginnen.

Respondent dertien beschrijft dat het Rijn IJssel ondersteuning biedt in het omgaan met culturele diversiteit door workshops op studiedagen aan te bieden (Onderwijsprofessional 13, persoonlijke communicatie, 18 mei 2017). Bij deze workshops valt het op dat alleen onderwijsprofessionals zich opgeven die zich daadwerkelijk in dit onderwerp interesseren. Ook valt het op dat collega's bij respondent dertien een kijkje nemen om te zien hoe hij met culturele diversiteit omgaat. Daarbij beschrijft de onderwijsprofessional dat onderwijsprofessionals door een gebrek aan kennis het moeilijk vinden bewust om te gaan met de culturele diversiteit die er is.

Respondent veertien heeft nog geen vormen van ondersteuning om met culturele diversiteit om te gaan meegemaakt. Respondent veertien merkt dat onderwijsprofessionals tekort schieten in hun kennis over culturen waardoor de omgang met culturele diversiteit minder bewust gebeurt. Dit gebeurt ook bij respondent veertien door het niet bewust aanpassen van de handelwijze in het omgaan met culturele diversiteit.

Respondent vijftien stelt dat het Rijn IJssel 'wel eens' trainingen aanbiedt over bijvoorbeeld uithuwelijken of radicalisering. Dit gaat echter niet per definitie over culturele diversiteit. Binnen het team zijn er collega's met verschillende culturele achtergronden waar naartoe kan worden gestapt (Onderwijsprofessional 15, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Dit doet respondent vijftien niet. Ook beschikken volgens respondent vijftien de onderwijsprofessionals over weinig vermogen om met culturele diversiteit om te gaan.

Respondent zestien beschrijft dat er binnen het team vertrouwenspersonen zijn waar naartoe gestapt kan worden bij vragen over culturele diversiteit. Ook levert de opleidingsmanager ondersteuning in het omgaan met culturele diversiteit. Bij respondent zestien levert de opleidingsmanager een constructieve bijdrage in de vragen van de onderwijsprofessionals (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Ook valt het de onderwijsprofessional op dat andere onderwijsprofessionals over niet voldoende vermogen beschikken om met culturele diversiteit. Dit komt mede doordat de organisatie qua culturele achtergronden niet representatief is voor de populatie studenten. Daardoor herkennen de studenten zich niet altijd in de onderwijsprofessionals waar ze mee te maken hebben.

Volgens respondent zeventien wordt ondersteuning aangeboden in het omgaan met culturele diversiteit door middel van trainingen zoals een training 'radicalisering'. De onderwijsprofessional geeft zelf aan hier niet aan te hebben deelgenomen omdat er in haar klas geen sprake van was (Onderwijsprofessional 17, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Ook valt het de onderwijsprofessional op dat er bij collega's weinig vermogen is om met culturele diversiteit om te

gaan. Dit komt mede doordat er in de opleiding weinig aandacht aan wordt geschonken. Terwijl het voor het uitvoeren van het werk van belang is om in de belevingswerelden van studenten te kunnen stappen (Onderwijsprofessional 17, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017).

Verwantschap

Ten slotte vormt het verwantschap een element waarmee de mate van zelfbeschikking bij een professional bepaald kan worden volgens Ryan en Deci (2000). Respondent twaalf voelt zich enorm betrokken bij de studenten en het team. Alleen voelt de onderwijsprofessional zich minder betrokken bij het Rijn IJssel doordat er vooral tijdelijke contracten worden afgesloten (Onderwijsprofessional 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Respondent dertien voelt zich vooral enorm betrokken bij de studenten en het team. Waarbij hij ook niet alle regels naleeft om goed op de studenten aan te sluiten. Respondent veertien voelt zich vooral betrokken bij de studenten en het team. Bij het Rijn IJssel voelt de onderwijsprofessional zich minder betrokken. Dit komt vooral doordat respondent veertien een leraar in opleiding is. Daarbij heeft de onderwijsprofessional te horen gekregen geen contract te krijgen waardoor er geen behoefte aan betrokkenheid is. Daarnaast zijn er volgens respondent veertien ook eilandjes binnen de organisatie (Onderwijsprofessional 14, persoonlijke communicatie, 23 mei 2017). Respondent vijftien voelt zich betrokken bij het Rijn IJssel doordat het een regionaal opleidingscentrum is. Respondent zestien voelt zich betrokken bij het Rijn IJssel. Waarbij de student centraal staat. Zonder student is er namelijk geen Rijn IJssel volgens respondent zestien (Onderwijsprofessional 16, persoonlijke communicatie, 17 mei 2017). Ten slotte voelt respondent zeventien zich vooral betrokken bij het team en de studenten. Dit komt doordat in het team de student centraal staat (Onderwijsprofessional 17, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017).

4.3.5 Studenten Rijn IJssel

Net zoals bij de vorige MBO-instellingen hebben studenten van het Rijn IJssel een beeld gevormd van de onderwijsprofessionals. Dit is ook gedaan in de vorm van open interviews. Op het Rijn IJssel zijn in totaal acht studenten geïnterviewd. In totaal zijn er vier interviews gehouden. De studenten hebben de volgende culturele achtergronden: Nederlands, Braziliaans, Marokkaans en Turks. De studenten bestaan uit twee vrouwelijke en zes mannelijke studenten.

De eerste groep studenten geeft aan dat er in grote mate individueel gewerkt wordt en het onderwijs vooral opbrengstgericht is vormgegeven (Studentengroep 9, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Daarbij krijgen de studenten wel de mogelijkheid om samen te werken. Verder is er geen aandacht voor culturele verschillen. Zo zijn er bij sportdagen bijvoorbeeld geen broodjes zonder ham (Studentengroep 9, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Daardoor voelen de studenten zich niet erkend. Ook hebben ze pas in het 2^{de} leerjaar het vak Burgerschap. Waarbij over het algemeen in de andere vakken weinig wordt gesproken over waarden als respect, tolerantie en uniciteit. Dit toont aan dat de mate van inclusief onderwijs laag is. Verder legt de slb'er in de gesprekken vooral de nadruk op cijfers, gedrag en aanwezigheid. De thuissituatie en omgeving van een student zijn minder van belang. Ten slotte zijn er weinig onderwijsprofessionals die spanningen in de samenleving en culturele verschillen bespreekbaar maken. Daarin zien studenten dat onderwijsprofessionals niet de durf of angst hebben om dit bespreekbaar te maken.

De tweede groep studenten merkt dat in het begin samenwerken gestimuleerd wordt. In de loop van de tijd hoeven de studenten steeds minder samen te werken behalve bij projecten. Daarmee is er deels

sprake van coöperatief leren. Er is over het algemeen weinig aandacht voor culturele verschillen (Studentengroep 10, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Ook valt het op dat alleen onderwerpen besproken worden die in de boeken terug komen. De onderwijsprofessional gebruikt geen autonomie om aan te sluiten op de culturele diversiteit. Daarnaast wordt van de student vooral verwacht zelfstandig te zijn en is er daardoor weinig flexibiliteit en ondersteuning ten aanzien van de leerbehoeften. Wel wordt bij het vak 'Burgerschap' gesproken over waarden als respect en tolerantie. Dit gebeurt alleen als er een aanslag is geweest wat veel effect heeft gehad op de samenleving. Daarmee is de mate van inclusief onderwijs laag. De spanningen in de samenleving die in de media breed worden uitgemeten worden alleen in het vak Burgerschap besproken. Er is maar één onderwijsprofessional die dat goed kan volgens de studenten. Dit komt doordat er veel onderwijsprofessionals zijn die niet het vermogen hebben om spannende onderwerpen bespreekbaar te maken.

De derde groep studenten merkt dat veel opdrachten in groepsverband uitgevoerd worden, alleen ligt de verantwoordelijkheid bij het individu. Daarmee is er weinig sprake van coöperatief leren. Volgens de studenten is er door de meeste docenten wel aandacht voor culturele verschillen. Daarbij stellen de onderwijsprofessionals open vragen aan de studenten. Ook in de leerbehoeften van de studenten krijgen de studenten de mogelijkheid om deels zelf het tempo te bepalen. Alleen de deadline staat vast (Studentengroep 11, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Daarmee is de mate van inclusief onderwijs hoog. Wel is het zo dat als de onderwijsprofessional geen weet heeft van de thuissituatie en omgeving van de student, dan wordt er niet om gevraagd. De beslissingen over een student worden vooral gemaakt op basis van je cijfers en gedrag. Ook worden spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden bespreekbaar gemaakt. De meeste onderwijsprofessionals kunnen daar goed mee omgaan.

Ten slotte stellen de vierde groep studenten dat weinig in groepen wordt gewerkt en er vooral individueel verantwoording moet worden afgelegd (Studentengroep 12, persoonlijke communicatie, 16 mei 2017). Daarmee is de mate van coöperatief leren laag. De studentengroep beschrijven dat er geen aandacht is voor culturele verschillen. Daarbij wordt iedereen 'gelijk' behandeld. Dit komt doordat de onderwijsprofessionals alleen maar oog hebben op het voorbereiden van studenten op de examens. De studentengroep ervaart dat als het enige doel van de onderwijsprofessionals. Hiermee is de mate van inclusief onderwijs laag. Dit leidt er ook toe dat er niet over spanningen in de samenleving en achtergronden gesproken wordt. Daarnaast ervaart de studentengroep geen flexibiliteit en ondersteuning aan de leerbehoeften van studenten. De studenten hebben het gevoel dat zij zich moeten aanpassen aan de onderwijsprofessionals en niet andersom. Ook worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit zelden bespreekbaar gemaakt. Alleen de eerste dag is daar deels aandacht voor. Terwijl het soms nodig is om het daarover te hebben bij gevallen als discriminatie. Ook merkt de studentengroep dat spanningen in de samenleving die in de media uitgemeten worden zelden bespreekbaar worden gemaakt. De onderwijsprofessionals focussen zich vooral op de inhoud van de lessen en niet de samenleving. Ten slotte ervaren de studenten dat onderwijsprofessionals moeite hebben in het omgaan met verschillende culturele achtergronden.

4.3.6 Tussenconclusie Rijn IJssel

Op basis van de drie onafhankelijke variabelen: individuele kenmerken, didactische onderwijsvorm en houding en de afhankelijke variabele: zelfbeschikking, is een beeld te geven van het Rijn IJssel. In tabel

17 is een samenvatting te vinden van de resultaten van het Rijn IJssel. Op basis van dit tabel zijn een aantal patronen te zien (tabel 17).

Ten eerste tonen de respondenten met houding 3 aan dat ze over een grotere mate van competentie beschikken ten opzichte van de respondenten met houding 1 en houding 2. Ten tweede tonen de respondenten met houding 3 aan over een grotere mate van verwantschap te beschikken dan de respondenten met houding 1 en houding 2. Ten derde tonen de respondenten met de didactische onderwijsvorm 'inclusief onderwijs' op de eerste of tweede plaats aan over een grotere mate van competentie en verwantschap te beschikken. Ten slotte tonen de respondenten met een deels of niet-Nederlandse etniciteit aan over meer competentie en autonomie te beschikken.

Naast de beschreven patronen hebben studenten van het Rijn IJssel een beeld gevormd over de onderwijsprofessionals. Vier verschillende groepen studenten hebben deelgenomen aan het onderzoek. Daarbij is naar voren gekomen dat drie van de vier groepen studenten van mening zijn dat over het algemeen beperkt aandacht is voor de culturele diversiteit van studenten. Ondanks dat de onderwijsprofessionals over veel autonomie beschikken, wordt deze autonomie niet gebruikt om aan te sluiten op de onderwijsprofessionals. Daarnaast zijn er een beperkt aantal onderwijsprofessionals competent genoeg om goed om te gaan met de culturele diversiteit. Daarbij valt het vooral op dat de meeste onderwijsprofessional houding 1 aannemen en er vooral sprake is van opbrengstgericht onderwijs.

Respondent /variabele	Individuele kenmerken	Didactische onderwijsvorm	Houding	Zelfbeschikking
Resp.12	- Man - 32 jaar oud - Nederlands - Werkervaring met verschillende culturen door de achtergrond als religiewetenschapper	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Ontwikkelingsgericht onderwijs 3. Coöperatief leren 4. Inclusief onderwijs	Houding 1 en deels houding 2	1. Voldoende mate van autonomie 2. Zelf competent t.o.v. culturele diversiteit, maar collega's niet voldoende 3. Lage mate van verwantschap door gebrek aan toekomstperspectief
Resp. 13	- Man - 44 jaar oud - Nederlands-Italiaans - Veel werkervaring met verschillende culturen door achtergrond als 'buurtbemiddelaar'	1. Inclusief onderwijs 2. Opbrengstgericht onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Zeer competent t.o.v. culturele diversiteit, maar collega's niet voldoende 3. Vooral verwantschap met het team en de studenten
Resp. 14	- Man - 26 jaar oud - Nederlands - Weinig werkervaring met verschillende culturen	1. Coöperatief leren 2. Opbrengstgericht onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Inclusief onderwijs	Houding 1 en deels houding 2	1. Grote mate van autonomie 2. Weinig competent t.o.v. culturele diversiteit en collega's ook 3. Lage mate van verwantschap door een gebrek aan toekomstperspectief

Resp.15	- Vrouw - 44 jaar oud - Duits - Beperkte werkervaring met verschillende culturen	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Coöperatief leren 3. Inclusief onderwijs 4. Ontwikkelingsgericht onderwijs	Houding 1	1. Voldoende mate van autonomie 2. Lage mate van competentie t.o.v. culturele diversiteit en collega's ook niet 3. Grote mate van verwantschap met het Rijn IJssel
Resp. 16	- Vrouw - 45 jaar oud - Turks - Veel werkervaring met verschillende culturen onder meer in haar werk als beëdigd gerechtstolk	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Ontwikkelingsgericht onderwijs 4. Coöperatief leren	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Zeer competent t.o.v. van culturele diversiteit alleen de collega's veel minder 3. Grote mate van verwantschap t.o.v. het Rijn IJssel
Resp. 17	- Vrouw - 35 jaar oud - Nederlands-Turks - Geen (werk) ervaring met verschillende culturen in haar vorige banen, maar wel uit haar omgeving	1. Opbrengstgericht onderwijs 2. Inclusief onderwijs 3. Coöperatief leren 4. Ontwikkelingsgericht onderwijs	Houding 3	1. Grote mate van autonomie 2. Competent t.o.v. van culturele diversiteit, maar collega's veel minder 3. Verwant met het Rijn IJssel

Tabel 17: Tussenconclusie Rijn IJssel

4.4 Casusvergelijking

Door de resultaten van de verschillende MBO-instellingen met elkaar te vergelijken, is het mogelijk om de factoren die verband lijken te hebben met de mate van zelfbeschikking te beschrijven. Dit is in deze paragraaf gedaan door de in de vorige paragrafen beschreven patronen met elkaar te vergelijken. In deze paragraaf is eerst kort ingegaan op de patronen van de drie mbo-instellingen: ROC A12, Rijn IJssel en ROC Nijmegen. Vervolgens is bepaald in welke mate patronen met elkaar overeenkomen. Op basis hiervan is bepaald welke factoren wel of niet een verband aantonen met de mate van zelfbeschikking. Ook wordt daarmee de verklaringskracht van een factor beschreven. Tevens zijn de organisatiestructuren van de MBO-instellingen in deze paragraaf met elkaar vergeleken.

4.4.1 Patronen

In deze paragraaf is ingegaan op de patronen die te onderscheiden zijn in de drie casussen. Dit zijn de patronen die beschreven zijn in de tussenconclusies van de drie MBO-instellingen.

ROC Nijmegen

Uit de casus ROC Nijmegen zijn een vijftal patronen te onderscheiden. Deze patronen zijn terug te vinden in de tussenconclusie van het ROC Nijmegen. In deze paragraaf zijn deze patronen algemener geformuleerd en tonen deze variabelen mogelijk samenhang/verband. Ten eerste lijkt er een verband te zijn tussen het geslacht van een onderwijsprofessional en de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. Ten tweede is lijkt er een verband te zijn tussen de mate van werkervaring met

culturele diversiteit en de mate van competentie. Ten derde lijkt er een verband te zijn tussen de mate van inclusief onderwijs en de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. Ten vierde lijkt er een verband te zijn tussen de mate van werkervaring in sectoren met een grote mate van culturele diversiteit en de mate van verwantschap bij een onderwijsprofessional. Ten vijfde lijkt er een verband te zijn tussen de houding van een onderwijsprofessional en de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. Ten slotte lijken de volgende factoren geen verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit: etniciteit, leeftijd, opbrengstgericht onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs en coöperatief leren. Naast de patronen vanuit de onderwijsprofessionals is er ook een beeld gevormd over de onderwijsprofessionals door middel van de input van studenten. Hieruit kwam naar voren dat onderwijsprofessionals over het algemeen beperkt om weten te gaan met de culturele diversiteit.

ROC A12

Uit de casus ROC A12 zijn een vijftal patronen te onderscheiden. Uit deze patronen is te zien dat er mogelijk samenhang/verband is tussen de variabelen. Ten eerste lijkt er een verband te zijn tussen de mate van werkervaring met culturele diversiteit en de mate van autonomie bij onderwijsprofessionals. Ten tweede lijkt er een verband te zijn tussen de leeftijd van een onderwijsprofessional en de mate van autonomie bij een onderwijsprofessional. Ten derde is in deze casus te zien dat de etniciteit van een onderwijsprofessional een positief verband lijkt te hebben met de mate van competentie bij de onderwijsprofessional. Ten vierde lijkt er een verband te zijn tussen de mate van werkervaring met culturele diversiteit en de mate van competentie bij onderwijsprofessionals. Ten vijfde lijkt er een verband te zijn tussen de houding van een onderwijsprofessional en de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. Onderwijsprofessionals met houding 1 zijn competenter dan onderwijsprofessionals met houding 1 of 2. Ten slotte lijken de volgende factoren geen verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit in deze casus: het geslacht en alle vier de didactische onderwijsvormen. Naast de patronen vanuit de onderwijsprofessionals hebben de studenten van het ROC A12 ook een beeld gevormd over de onderwijsprofessionals. Over het algemeen beschikken de onderwijsprofessionals op het ROC A12 over weinig vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Wel is in deze casus naar voren gekomen dat de studenten veel onderwijsprofessionals kennen die het wel goed kunnen.

Rijn IJssel

Uit de casus Rijn IJssel zijn een viertal patronen te onderscheiden. Ook bij deze patronen lijken er verbanden te zijn. Ten eerste lijkt er een verband te zijn tussen de houding van een onderwijsprofessional en de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. De mate van competentie is hoger bij het aannemen van houding 3 dan bij houding 1 of houding 2. Ten tweede lijkt er een verband te zijn tussen de houding van een onderwijsprofessional en de mate van verwantschap bij een onderwijsprofessional. Ten derde lijkt er een positief verband te zijn tussen de didactische onderwijsvorm 'inclusief onderwijs' en de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. Ten vierde lijkt er een verband te zijn tussen de etniciteit van een onderwijsprofessional en de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. Ten slotte lijken de volgende factoren in deze casus geen verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit: het geslacht, werkervaring met culturele diversiteit, de leeftijd en de didactische onderwijsvormen; coöperatief leren, opbrengstgericht onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs. De studenten van het Rijn IJssel zijn van mening dat de onderwijsprofessionals op het Rijn IJssel over het algemeen weinig aandacht

schikken aan de culturele diversiteit onder studenten en ook niet het vermogen hebben om goed met culturele diversiteit om te gaan. Wel stellen de studenten dat er ook uitzonderingen zijn onder de onderwijsprofessionals in het omgaan met culturele diversiteit.

4.4.2 Vergelijking van patronen

De vergelijking in deze paragraaf borduurt voort op de patronen die in paragraaf 4.4.1. beschreven zijn. De patronen zijn in deze paragraaf met elkaar vergeleken om de verklaringskracht van de variabelen te beschrijven. De mate van zelfbeschikking staat voor het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit.

Individuele kenmerken

De individuele kenmerken bestaat uit de factoren: geslacht, leeftijd, etniciteit en werkervaring met andere culturen. Op basis van deze factoren lijken er een aantal verbanden met de afhankelijke variabele te zijn. Deze verbanden zijn gelegd op basis van de input van de studenten en de onderwijsprofessionals. In één casus is aangetoond dat de variabele 'geslacht' een verband lijkt te hebben met de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. In deze casus hebben de vrouwelijke onderwijsprofessionals een grotere mate van competentie. De variabele 'leeftijd' heeft in één casus aangetoond mogelijk een positief verband met de mate van autonomie bij een onderwijsprofessional te hebben. Hoe hoger de leeftijd van een onderwijsprofessional des te meer autonomie de onderwijsprofessional heeft. Verder is uit de casussen 'ROC A12' en 'Rijn IJssel' gebleken dat de variabele 'etniciteit' een verband lijkt te hebben met de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. De onderwijsprofessionals met een (deels) niet-Nederlandse achtergrond kunnen beter aansluiten op de culturele diversiteit. Ten slotte is in de casussen 'ROC A12' en 'ROC Nijmegen' gebleken dat de mate van werkervaring in sectoren met culturele diversiteit een verband lijkt te hebben met de mate van competentie bij een onderwijsprofessional. De onderwijsprofessionals die in hun werk in aanraking kwamen met verschillende culturen, kunnen in het onderwijs beter inspelen op de culturele diversiteit.

Didactische onderwijsvorm

De variabele didactische onderwijsvormen bestaat uit vier verschillende didactische onderwijsvormen genaamd: opbrengstgericht onderwijs, inclusief onderwijs, coöperatief leren en ontwikkelingsgericht. Uit het onderzoek is gebleken dat alle vier de onderwijsvormen van didactiek voorkomen in de MBO-instellingen. Daarbij is in dit onderzoek gemeten in welke mate welke vormen het meeste voorkomen in een MBO-instelling. In de casussen 'ROC Nijmegen' en 'Rijn IJssel' is gebleken dat de gehanteerde didactische onderwijsvormen een verband lijken te hebben met de mate van zelfbeschikking bij onderwijsprofessionals. Daarbij is vooral naar voren gekomen dat hoe hoger de mate van 'inclusief onderwijs' is, des te hoger de mate van competentie bij onderwijsprofessionals is. De andere didactische onderwijsvormen lijken geen verband met de mate van zelfbeschikking te hebben.

Houding

De variabele 'houding' is onder te verdelen in houding 1, houding 2 en houding 3. Uit de vergelijking tussen de drie casussen is gebleken dat in alle drie de casussen is aangetoond dat er een mogelijk verband is tussen de houding en de mate van zelfbeschikking. Daarbij is in alle drie de casussen

aangetoond dat de onderwijsprofessionals die houding 3 aannemen een hogere mate van zelfbeschikking hebben. De houdingen 1 en 2 leiden tot een lagere mate van zelfbeschikking.

Studenten

Bij het vergelijken van de input van de studenten blijkt dat een groot deel van de studenten een tekort aan competentie ten aanzien van het omgaan met culturele diversiteit ervaart. Dit komt mede doordat niet bewust rekening wordt gehouden met culturele diversiteit onder studenten. Dit uit zich onder andere in dat de didactische onderwijsvormen niet aan sluiten op culturele diversiteit. Ook bezitten de onderwijsprofessionals grotendeels geen houding waarbij ze rekening houden met culturele diversiteit onder studenten en de handelwijze daarop aanpassen.

4.4.3 Vergelijking organisatiestructuur

Om vanuit bestuurskundig perspectief de MBO-instellingen te beschrijven, is aandacht geschonken aan de organisatiestructuren van de MBO-instellingen. In dit onderzoek zijn de organisatiestructuren beschreven aan de hand van de mate van *centralisatie*, mate van *formalisatie* en de *complexiteit*.

Bij het ROC Nijmegen worden taken en bevoegdheden **gedecentraliseerd**. Zo krijgen de teams de verantwoordelijkheid om te innoveren ten einde de kwaliteit te verhogen van het onderwijs. Wel blijkt dat het ROC Nijmegen aan het zoeken is naar een balans tussen centralisatie en decentralisatie. Verder wordt de mate van **formalisatie** steeds lager bij het ROC Nijmegen. Het ROC Nijmegen wil de teammanager en de werknemers 'in the lead' hebben (ROC Nijmegen, 2017). Dit wil het ROC Nijmegen mogelijk maken door een professionele cultuur te creëren waarin de teamleden verantwoordelijkheden op zich nemen. Hiermee gepaard gaat een grotere keuzevrijheid. Ten slotte heeft het ROC Nijmegen horizontaal drie clusters waarmee het onderwijs vormgegeven is. Verticaal zijn er, afhankelijk van de te nemen beslissingen, één of meerdere lijnen. Binnen de teams is er één leidinggevende. De onderwijsteams worden weer aangestuurd door de directie van een cluster. Verder is de ruimtelijke complexiteit van het ROC Nijmegen beperkt doordat het vijf locaties heeft.

Bij het ROC A12 krijgen de onderwijsteams de mogelijkheden om het onderwijs 'direct' te beïnvloeden (ROC A12, 2016). Om die reden zijn bevoegdheden **gedecentraliseerd** naar de teams. Ook zijn de teams verantwoordelijk voor hun eigen 'teamplan'. Het ontwerpen van dit plan is mogelijk gemaakt door keuzevrijheid te geven aan de teamleden. Dit verlaagt de mate van **formalisatie** binnen het ROC A12. Het ROC A12 streeft naar een bottom-up benadering om goed aan te sluiten op de studenten. Zo leidt dit tot de bevoegdheid en keuzevrijheid van teams om zelf plannen te maken en ambities te formuleren. Daarbij passen vormen van decentralisatie en het verminderen van de mate van formalisatie. Ten aanzien van de **complexiteit** binnen het ROC A12 heeft het ROC A12 voor MBO-onderwijs vijf locaties. Dit is in de zin van de mate van ruimtelijke complexiteit hetzelfde als het ROC Nijmegen. Verder heeft het ROC A12 horizontaal zeven domeinen. Verticaal heeft het ROC A12 binnen elk team één of meerdere leidinggevers. Boven deze leidinggevers staan de locatiedirecteuren die gezamenlijk het MT vormen. De locatiedirecteuren worden weer aangestuurd door een algemeen directeur.

Het Rijn IJssel streeft ernaar om verantwoordelijkheden laag binnen de organisatie te leggen. Dit impliceert dat er sprake is van vormen van **decentralisatie** en vermindering van de mate van **formalisatie**. Dit komt naar voren doordat het Rijn IJssel de onderwijsteams als belangrijkste

organisatorische eenheid heeft gepositioneerd (Rijn IJssel, 2016). Om ze in deze positie effectief te laten functioneren, hebben de teams de bevoegdheden en keuzevrijheid gekregen om aan te sluiten op de studenten. Wel moet dit binnen de uitgangspunten van het kwaliteitsplan 'Rijk Onderwijs' worden gedaan. Op deze manier wordt de keuzevrijheid verminderd. Verder is het Rijn IJssel horizontaal zo georganiseerd dat er acht clusters zijn. Dit hoge aantal kan de mate van **complexiteit** verhogen vergeleken met de andere MBO-instellingen. Verticaal zijn er een groot aantal clusters die door teamleiders aangestuurd worden. De teamleiders sturen weer onderwijsteams aan die ook weer door teamleiders aangestuurd worden. Verder bestaat ten aanzien van de ruimtelijke complexiteit het Rijn IJssel uit 23 locaties.

Op basis van bovenstaande beschrijvingen van de organisatiestructuren van de drie MBO-instellingen is een vergelijking te maken. Hierbij moet wel vermeld worden dat de organisatiestructuur is beschreven aan de hand van documenten. Alle drie de MBO-instellingen tonen aan te streven naar vormen van decentralisatie. De onderwijsteams worden gezien als de belangrijkste eenheden binnen de MBO-instellingen. Dit uit zich in het delegeren van bevoegdheden aan de onderwijsteams. Het ROC Nijmegen toont samen met het ROC A12 in hogere mate te decentraliseren dan het Rijn IJssel. Verder hebben het ROC Nijmegen en het ROC A12 ook een minder hoge mate van formalisatie dan het Rijn IJssel. Het kwaliteitsplan 'Rijk Onderwijs' speelt een belangrijke rol binnen het Rijn IJssel om een eenduidige en herkenbare werkwijze voor de studenten te tonen. Bij het ROC Nijmegen en het ROC A12 is hier minder sprake van. Ten slotte heeft het Rijn IJssel het hoogste aantal clusters (8). Het ROC A12 heeft zeven domeinen en het ROC Nijmegen drie clusters. Daarmee is de mate van horizontale differentiatie bij het Rijn IJssel het hoogst. Wat betreft de verticale differentiatie zijn er geen grote verschillen op te merken tussen de MBO-instellingen. Verder valt het op dat ten aanzien van de ruimtelijke complexiteit het Rijn IJssel uit 23 locaties bestaat en het ROC Nijmegen en het ROC A12 beiden uit vijf locaties. Daarmee heeft het Rijn IJssel een veel hogere mate aan ruimtelijke complexiteit dan de andere MBO-instellingen.

H5. Conclusies en aanbevelingen

In hoofdstuk vier zijn de resultaten van dit onderzoek geanalyseerd. Dit heeft geleid tot het krijgen van inzicht in de factoren die een verklaring bieden voor het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. Daarmee is het mogelijk om de factoren die bevordert/belemmerend werken in de omgang met culturele diversiteit te beschrijven. In dit hoofdstuk zijn conclusies getrokken, komt de discussie aan bod en zijn er aanbevelingen gedaan aan de drie MBO-instellingen. In paragraaf 5.1. is de hoofdvraag beantwoord aan de hand van de deelvragen. Vervolgens is in paragraaf 5.2. de discussie besproken. In paragraaf 5.3. komt de maatschappelijke reflectie aan bod. Ten slotte zijn in paragraaf 5.4. een aantal aanbevelingen gedaan.

5.1 Conclusies

Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn drie deelvragen opgesteld. De hoofdvraag luidt: *“Welke factoren verklaren het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit in het MBO?”*. In deze paragraaf zijn eerst de twee deelvragen beantwoord waarna vervolgens een antwoord is gegeven op de hoofdvraag. Bij de aanbevelingen is deelvraag drie beantwoord.

Deelvraag 1. Welke factoren worden in de wetenschappelijke literatuur beschreven ten aanzien van het omgaan met culturele diversiteit door onderwijsprofessionals?

Op basis van de wetenschappelijke literatuur zijn een aantal factoren te beschrijven die van invloed zijn op de omgang van onderwijsprofessionals met culturele diversiteit. Het omgaan met culturele diversiteit als afhankelijke variabele is te meten aan de hand van de door Ryan en Deci (2000) beschreven theorie. Deze theorie gaat in op de **mate van zelfbeschikking** bij een professional door naar de mate van aanwezigheid van de volgende elementen te kijken: *autonomie, competentie en verwantschap*. De factoren die van invloed zijn op de mate van zelfbeschikking in de context van de onderwijsprofessional die met culturele diversiteit onder studenten omgaat, zijn onder te verdelen in de volgende drie onafhankelijke variabelen: **individuele kenmerken, didactische onderwijsvormen en houdingen**. De individuele kenmerken hebben volgens de wetenschappelijke literatuur invloed op de mate van zelfbeschikking bij een professional. Onder individuele kenmerken vallen: *leeftijd, geslacht, etniciteit en de mate van werkervaring in sectoren met culturele diversiteit* (Robbins & Judge, 2015). De verwachting luidt dat deze factoren verband hebben. Verder heeft de vorm van didactiek in het onderwijs mogelijk invloed op de mate waarin onderwijsprofessionals om kunnen gaan met culturele diversiteit. De onderwijsvormen van didactiek die veel voorkomen in het onderwijs zijn onder te verdelen in (Johnson & Johnson 1999; Ruijsenaars, 1996; Inspectie van het Onderwijs, 2010; Van Oers, 2003): *opbrengstgericht onderwijs, coöperatief leren, ontwikkelingsgericht onderwijs en inclusief onderwijs*. In dit onderzoek is onderzocht of de keuze voor een didactische onderwijsvorm verband heeft met de afhankelijke variabele. Ten slotte heeft de houding van een onderwijsprofessional mogelijk invloed op de mate waarin een onderwijsprofessional om kan gaan met culturele diversiteit. Uit de wetenschappelijke literatuur zijn de volgende drie houdingen te onderscheiden (Van Middelkoop et al. 2017):

- 1) Houding 1: bij deze houding wordt de invloed van culturele diversiteit onder studenten in lage mate erkend waardoor weinig rekening wordt gehouden met culturele diversiteit onder studenten.

- 2) Houding 2: bij deze houding wordt erkend dat culturele diversiteit onder studenten van invloed is op de ontwikkeling van de studenten, maar de onderwijsprofessional weet niet wat de invloeden en effecten van deze culturele diversiteit zijn. Daardoor houdt de onderwijsprofessional in beperkte mate rekening met diversiteit onder studenten.
- 3) Houding 3: bij deze houding wordt erkend dat culturele diversiteit onder studenten van invloed is op de ontwikkeling van studenten en wordt de handelwijze ten opzichte van culturele diversiteit onder studenten daarop aangepast.

Op basis van de houdingen wordt in meer of mindere mate omgegaan met de culturele diversiteit onder studenten. Deze theorie is aangevuld met onderdelen van de theorie 'Culturally Responsive Teaching' van Gay (2001). Deze theorie biedt inzicht in werkwijzen om met culturele diversiteit om te gaan. Deze werkwijzen zijn gebruikt om de houdingen bij de onderwijsprofessionals beter te duiden. In dit onderzoek is onderzocht of het aannemen van een houding verband heeft met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit.

Deelvraag 2. In welke mate hebben de factoren uit de wetenschappelijke literatuur verband met het vermogen van onderwijsprofessionals op het MBO om te gaan met culturele diversiteit?

Op basis van de invloed van de factoren uit de wetenschappelijke literatuur op het vermogen van onderwijsprofessionals in de drie MBO-instellingen om te gaan met culturele diversiteit, is een vergelijking gemaakt tussen de drie MBO-instellingen. Door te kijken naar de invloed is de sterkte van de verbanden tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele beschreven. Op deze manier is het mogelijk om een antwoord te geven op deelvraag twee. Per variabele is beschreven in welke mate een factor van invloed is op het vermogen van onderwijsprofessionals op de deelnemende MBO-instellingen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten.

Individuele kenmerken

De onafhankelijke variabele 'individuele kenmerken' bestaat uit de volgende vier factoren: *het geslacht, de leeftijd, etniciteit en werkervaring met culturele diversiteit*. Op basis van verklaringskracht zijn deze factoren gerangschikt van laag (1) naar hoog (4).

- 1) In de casus ROC Nijmegen is aangetoond dat het geslacht van een onderwijsprofessional verband lijkt te hebben met de mate van zelfbeschikking bij een onderwijsprofessional. Daarmee verklaart deze factor in lage mate het vermogen om te gaan met culturele diversiteit door onderwijsprofessionals.
- 2) De factor 'leeftijd' lijkt in de casus ROC A12 een verband te hebben met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit. Daarmee verklaart deze factor in lage mate het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit.
- 3) De factor 'etniciteit' lijkt in de twee casussen 'ROC A12' en 'Rijn IJssel' verband te hebben met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit. Daarmee toont deze factor een hoge mate van verband te hebben met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit.
- 4) De factor 'werkervaring met culturele diversiteit' lijkt in de twee casussen 'ROC A12' en 'Rijn IJssel' een verband te hebben met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit. Daarmee heeft deze factor in hoge mate verband met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit.

Didactische onderwijsvormen

De onafhankelijke variabele 'didactische onderwijsvormen' bestaat in dit onderzoek uit de volgende vier vormen: *opbrengstgericht onderwijs*, *ontwikkelingsgericht onderwijs*, *inclusief onderwijs* en *coöperatief leren*. Uit het onderzoek lijkt in de twee casussen 'ROC Nijmegen' en 'Rijn IJssel' een verband te zijn tussen de vorm van didactiek en de mate van zelfbeschikking bij een onderwijsprofessional. Daarbij is aangetoond dat in hoe hoger de mate van '**inclusief onderwijs**' is bij een MBO-instelling/onderwijsprofessional, des te hoger het vermogen is van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. De vormen 'opbrengstgericht onderwijs', 'ontwikkelingsgericht onderwijs' en 'coöperatief leren' hebben niet aan kunnen tonen verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten door een onderwijsprofessional.

Houding

De onafhankelijke variabele 'houding' bestaat in dit onderzoek uit de volgende drie vormen: *houding 1*, *houding 2* en *houding 3*. Bij houding 1 wordt het minste rekening gehouden met culturele diversiteit en bij houding 3 het meeste en wordt de handelwijze aangepast op de culturele diversiteit onder studenten. Bij alle drie de casussen is gebleken dat er een verband lijkt te zijn tussen de houding die een onderwijsprofessional aanneemt en het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit in de vorm van de mate van zelfbeschikking. In alle drie de casussen hebben de onderwijsprofessionals die **houding 3** aannemen, aangetoond over een hogere mate aan zelfbeschikking te beschikken. Daarmee toont deze factor in hoge mate aan dat er een verband lijkt te zijn met het vermogen van een onderwijsprofessional. Daarnaast toont het aannemen van **houding 1** in hoge mate aan het vermogen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten te verlagen bij onderwijsprofessionals. **Houding 2** lijkt in dit onderzoek in lage mate verband te hebben met het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit.

Organisatiestructuur

De uitkomsten in het onderzoek verschillen bij de drie MBO-instellingen. Dit kan mede komen door de structuur van de organisatie. In de analysehoofdstuk is een vergelijking gemaakt tussen de verschillende organisatiestructuren van de MBO-instellingen. In deze paragraaf zijn de uitkomsten in het licht van de organisatiestructuur geplaatst.

Ten eerste is het bezitten van bevoegdheden en verantwoordelijkheden om goed aan te sluiten op de culturele diversiteit onder studenten van belang voor een team en de onderwijsprofessionals. Om die reden is het delegeren van verantwoordelijkheden en bevoegdheden belangrijk om het team en de onderwijsprofessional meer autonomie te geven. De mate van decentralisatie toont aan in welke mate bevoegdheden zo laag mogelijk in de organisatie gedelegeerd zijn. Uit het onderzoek is gebleken dat in het ROC Nijmegen samen met het ROC A12 sprake is van een hogere mate aan decentralisatie. Dit geeft de MBO-instellingen meer kracht binnen de organisatie om effectiever om te gaan met culturele diversiteit onder studenten.

Ten tweede heeft een team en de onderwijsprofessional behoefte aan een lage mate aan formalisatie om goed om te gaan met culturele diversiteit. Binnen een organisatie is een zekere mate van flexibiliteit om gebruik te maken van keuzevrijheid essentieel om verschillende werkwijzen toe te passen. Uit het onderzoek blijkt dat bij het ROC Nijmegen en het ROC A12 minder sprake is van

formalisatie in tegenstelling tot het Rijn IJssel. Dit levert mogelijk meer keuzevrijheid aan de onderwijsteams en de onderwijsprofessionals om flexibeler om te gaan met de culturele diversiteit onder studenten.

Ten slotte is de structuur van een organisatie te beschrijven aan de hand van de mate van complexiteit van de organisatie. Een hogere mate aan complexiteit kan leiden tot minder effectieve omgang met culturele diversiteit. Door een groot aantal lijnen tussen de leidinggevendenden wordt besluitvorming vertraagd. Uit het onderzoek blijkt dat de MBO-instellingen geen grote verschillen hebben ten aanzien van de verticale differentiatie. Verder kan de mate van horizontale differentiatie de organisatie meer complex maken. Door het groot aantal domeinen/clusters wordt de organisatie complexer. Hierbij valt het op dat het ROC Nijmegen drie clusters heeft, het ROC A12 zeven domeinen en het Rijn IJssel acht clusters. Daarmee is de organisatie van het Rijn IJssel en die van het ROC A12 complexer dan die van het ROC Nijmegen. Dit komt ook naar voren in de mate van ruimtelijke complexiteit. Het Rijn IJssel bestaat uit 23 locaties terwijl het ROC Nijmegen en het ROC A12 beiden vijf locaties bezitten. Door het groot aantal locaties wordt de organisatie van de MBO-instellingen complexer.

Hoofdvraag

Op basis van de antwoorden op de deelvragen is een antwoord te geven op de hoofdvraag. De hoofdvraag luidt: *“Welke factoren verklaren het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit in het mbo?”*. Uit het onderzoek blijkt dat de individuele kenmerken van een onderwijsprofessional verband lijken te hebben met het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. De etniciteit en werkervaring van een onderwijsprofessional hebben in dit onderzoek een hogere mate van verband aangetoond in vergelijking met de leeftijd en geslacht van een onderwijsprofessional. In dit onderzoek is gebleken dat de etniciteit van een onderwijsprofessional de kans vergroot een groter vermogen te hebben om te gaan met culturele diversiteit. Ook lijkt de werkervaring van een onderwijsprofessional met culturele diversiteit verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Verder lijkt de toegepaste didactische onderwijsvorm verband te hebben met het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. Een didactische onderwijsvorm geeft de onderwijsprofessional richting en dit beïnvloedt de werkwijze van de onderwijsprofessional. Vooral de mate van toepassing van de didactische onderwijsvorm ‘inclusief onderwijs’ lijkt in hoge mate positief verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit door een onderwijsprofessional. De didactische onderwijsvormen: opbrengstgericht onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs en coöperatief leren hebben niet aan kunnen tonen verband te hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit door onderwijsprofessionals. De mate waarin een onderwijsprofessional om kan gaan met culturele diversiteit komt voort uit de werkwijze. Ten slotte toont de houding die een onderwijsprofessional aanneemt ten aanzien van culturele diversiteit onder studenten aan een hoge mate van verband te hebben met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit. De onderwijsprofessionals die aantonen rekening te houden met diversiteit en hun werkwijze daarop aanpassen, hebben een groter vermogen om met culturele diversiteit. Terwijl een houding waarbij de onderwijsprofessional geen rekening houdt met diversiteit of niet weet hoe daarmee om moet worden gegaan, levert een lagere vermogen op om met culturele diversiteit om te gaan. Verder is ook niet gebleken dat op basis van de verschillende achtergronden van de studenten de meningen over het vermogen om te gaan met culturele diversiteit verschillen.

5.2 Discussie

In dit hoofdstuk zijn de praktische en inhoudelijke discussiepunten van dit onderzoek beschreven.

Theorie

In dit onderzoek is de theorie van Ryan en Deci (2000) gebruikt als afhankelijke variabele bij het meten van het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit. Daarbij heeft deze theorie aangetoond mogelijkheden te bieden om de **mate van zelfbeschikking** bij onderwijsprofessionals te beschrijven. De mate van zelfbeschikking is onder te verdelen in de elementen: autonomie, competentie en verwantschap. Deze elementen zijn door middel van stipulatieve definities aangesloten op de context van het onderwijs. Uit het onderzoek is gebleken dat bij de respondenten vooral sprake was van variatie bij de mate van competentie bij onderwijsprofessionals. Daarmee sluit dit element goed aan op het onderzoek. De elementen 'autonomie' en 'verwantschap' sluiten minder goed aan op dit onderzoek. Bij deze elementen was er minder sprake van variatie onder de respondenten waardoor het moeilijker was om patronen te herkennen in relatie tot deze elementen. Deze elementen hebben een meer bruikbare beschrijving nodig om het voor de onderwijsprofessionals concreet te maken. Anders levert het minder rijke informatie op. Daarmee leveren de elementen autonomie en verwantschap minder een verklaring voor het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit.

De **individuele kenmerken** lijken in verschillende mate verband te hebben met het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit. De etniciteit en werkervaring van een onderwijsprofessional heeft in hogere mate verklaringen kunnen bieden dan het geslacht en de leeftijd van een onderwijsprofessional. Dit komt mogelijk doordat verklaringen door middel van geslacht en leeftijd vraagt om een hogere aantal respondenten om significante uitspraken te kunnen doen. Wel tonen deze factoren aan in overeenstemming te zijn met de veronderstelde relaties in de wetenschappelijke literatuur.

Verder zijn de vier beschreven **didactische onderwijsvormen** in dit onderzoek door het stellen van vragen herkenbaar voor de respondenten. De onderwijsprofessionals kunnen concreet beschrijven in welke mate een didactische onderwijsvorm van toepassing is op hun onderwijs. Alleen de didactische onderwijsvorm 'inclusief onderwijs' heeft aangetoond dat er een verband lijkt te zijn met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. De andere didactische onderwijsvormen hebben minder goed patronen laten zien. Daardoor is het mogelijk dat deze vormen van didactiek geen verklaring bieden voor het vermogen om te gaan met culturele diversiteit onder studenten door onderwijsprofessionals.

Tenslotte hebben de theorieën van Van Middelkoop et al. (2017) en Gay (2001) aangetoond **de houding** en werkwijze van de onderwijsprofessional goed te kunnen beschrijven ten aanzien van het omgaan met culturele diversiteit onder studenten. Daarbij was de theorie van Gay (2001) een goede aanvulling op de theorie van Van Middelkoop et al. (2017). Zonder de aanvulling van de theorie van Gay op deze theorie, was het moeilijker geweest om een houding aan een respondent toe te kennen. De theorie van Gay (2001) komt voort uit wetenschappelijke literatuur in de VS. Deze theorie heeft aangetoond ook van toepassing te zijn op de context van het Nederlandse onderwijs. Dit komt mogelijk doordat het verschijnsel van culturele diversiteit onder studenten vergelijkbaar is in de VS en in Nederland. Dit biedt kansen om vergelijkingen te maken tussen de VS en Nederland om daarmee de

factoren die van invloed zijn op het vermogen om te gaan met culturele diversiteit beter te beschrijven waardoor de verklaringskracht van factoren beter bepaald kan worden. Dit onderzoek heeft aan de hand van het conceptueel kader de mogelijkheid geboden om onderzoek te doen naar het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit onder studenten. Daarbij is op basis van bovenstaande kanttekeningen verbeteringen aan te leveren in het conceptueel kader.

Methode

Vanuit de toegepaste methode zijn er een aantal discussiepunten. In dit onderzoek is er door middel van het houden van interviews met onderwijsprofessionals en studenten veel data opgehaald. Het is alleen niet mogelijk geweest om door middel van documenten data te analyseren voor dit onderzoek. Ook is het door een gebrek aan tijd en mogelijkheden niet mogelijk geweest om te observeren. Door middel van het analyseren van documenten en observaties is het mogelijk om aan triangulatie te doen om zo de data te verrijken en vanuit meerdere perspectieven te analyseren. Doordat het in dit onderzoek niet is gedaan, is het onderzochte sociale verschijnsel niet vanuit verschillende perspectieven bekeken. Daardoor zijn mogelijk delen van patronen/processen niet meegenomen in het onderzoek.

Het onderzoek is uitgevoerd bij drie MBO-instellingen genaamd: het ROC A12, het Rijn IJssel en het ROC Nijmegen. Bij elke MBO-instelling zijn zes of zeven onderwijsprofessionals geïnterviewd. Om in de context van het onderwijs een nog beter beeld te krijgen van de te onderzoeken variabelen, is het beter om in een onderwijsteam onderzoek te doen. Dit vergroot namelijk het vermogen om de externe validiteit te verhogen en daarmee te generaliseren over een team of opleiding. Wel hebben alle drie de MBO-instellingen een andere dynamiek waardoor veel variatie en overeenkomsten aangetoond kunnen worden. Uit dit onderzoek is aangetoond dat een team meer invloed heeft op de onderwijsprofessional dan de MBO-instelling. Voor vervolgonderzoek is het daarmee wenselijk om onderzoek te doen bij teams. Ook is uit dit onderzoek uitspraken gedaan over verbanden die er lijken te zijn. Om te bepalen of deze verbanden daadwerkelijk aanwezig zijn, is vervolgonderzoek te stimuleren. Vervolgonderzoek in de vorm van kwantitatief onderzoek kan in hogere mate bepalen hoe sterk de verbanden tussen variabelen zijn. Zo kan bepaald worden welke verbanden er wel en niet toe doen waardoor bij wordt gedragen aan de vorming van theorie. Dit levert echter wel de uitdaging om de beschreven patronen in een kwantitatief onderzoek meetbaar te maken.

Analyse

In de analyse heeft het coderingsschema aangetoond een goede manier te zijn voor het analyseren van de data en het vergelijken van de casussen. Door middel van het coderingsschema is het per casus mogelijk om een beeld te geven van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen waarmee vervolgens patronen te beschrijven zijn. Door dit bij elke casus te doen en daarmee een vergelijking te maken, is antwoord gegeven op de hoofdvraag. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het vergroten van de empirie en het toetsen van theorie. Ook levert dit onderzoek een bijdrage aan de praktijk. Waarbij de MBO-instellingen vanuit hun eigen casusbeschrijvingen in kunnen spelen op behoeften en vragen, maar ook door bij de andere MBO-instellingen te kijken. Verder valt het op dat de MBO-instellingen in de structuur van de organisatie allen het streven hebben om bevoegdheden en verantwoordelijkheden te delegeren om beter aan te sluiten op de studenten. Daarbij is er bij twee MBO-instellingen meer sprake van keuzevrijheid op het niveau van het team en de onderwijsprofessionals. Ook valt het op dat op basis van de vergelijking tussen de drie casussen een patroon is te herkennen waarin de

studenten van alle drie de casussen grotendeels van mening zijn dat er door de onderwijsprofessionals weinig vermogen is om te gaan met culturele diversiteit. Dit komt mede doordat de vormen van didactiek niet aansluiten op de studenten en de houding van de onderwijsprofessionals weinig rekening houdt met culturele diversiteit. Hierbij moet wel gesteld worden dat dit de percepties van de studenten zijn.

Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is hoog door de mate van systematiek in dit onderzoek. Bij alle drie de casussen zijn dezelfde concepten gemeten. Dit is gedaan door middel van semi-gestructureerde interviews. De betrouwbaarheid van dit onderzoek is te verhogen door het analyseren van documenten en observaties. In dit onderzoek zijn er geen documenten gevonden waarin de concepten uit dit onderzoek gemeten kunnen worden. Daardoor heeft er in dit onderzoek wel een analyse van documenten plaats gevonden, maar zijn er geen bruikbare en relevante bevindingen gedaan. Verder is het door een gebrek aan tijd en middelen niet mogelijk geweest om te observeren. Deze vormen van verzamelen van data dragen bij aan het vergroten van de betrouwbaarheid van het onderzoek. Wat betreft de validiteit heeft dit onderzoek een hoge mate van interne validiteit. Bij het verzamelen van data is het door de opzet van de interviews mogelijk geweest om te sturen. De semi-gestructureerde opzet van de interviews heeft de mogelijkheid geboden om de concepten te meten die gemeten moeten worden. Daarvoor krijgen al de respondenten dezelfde vragen. Hierdoor is het mogelijk om in elke casus een beeld te geven van de uitkomsten van de variabelen. De interne validiteit kan verhoogd worden door een groter aantal respondenten per casus op te nemen in het onderzoek. Deze respondenten moeten representatief zijn voor de rest van de onderwijsprofessionals op de MBO-instelling. Ook levert een onderzoek op teamniveau meer gerichte uitkomsten op. Verder is de externe validiteit van het onderzoek beperkt. Het is lastig om aan de hand van de uitkomsten van de casussen te generaliseren. Wel geven de uitkomsten van de vergelijking van de casussen een beeld van de invloed van de factoren uit dit onderzoek op het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit.

5.3 Maatschappelijke reflectie

Het maatschappelijke debat in Nederland toont aan dat er in de samenleving sprake is van polarisatie. Deze polarisatie uit zich in wij-zij denken waardoor er mogelijk segregatie ontstaat. Op MBO-instellingen ontstaat ook polarisatie als er sprake is van wij-zij denken. Door een gebrek aan kennis en contact over en met elkaar wordt polarisatie gevoed. Het leren en kunnen omgaan met culturele diversiteit levert mogelijkheden om de mate van polarisatie te verminderen. Nederland is immers een multiculturele samenleving waarin diversiteit in vele vormen aanwezig is. Deze diversiteit biedt kansen in het verbeteren van de samenleving. Dit begint al bij de mini-maatschappijen in het onderwijs. Door het onderwijs zo in te richten dat alle vormen van culturen zich veilig en thuis voelen, wordt het wij-zij denken verminderd. Er is op deze manier namelijk sprake van een gevoel van eenheid. Om dit te bereiken is het als MBO-instelling van belang om aan te sluiten op de culturele diversiteit onder studenten. Dit kan op verschillende manieren die onder andere in de aanbevelingen zijn beschreven. Voorop staat dat het omgaan met culturele diversiteit de aankomende jaren een grote uitdaging blijft. Het onderwijs kan hierin een voortrekkersrol op zich nemen door zich te verdiepen in culturele diversiteit om zich een brede asset aan middelen aan te meten om beter om te gaan met culturele diversiteit. Op deze manier kan het onderwijs in de veilige mini-maatschappijen antwoorden bieden

aan de politieke en maatschappelijke spanningen en toont het onderwijs wel aan om te gaan met de multiculturele Nederlandse samenleving. Dit onderzoek levert een theoretische bijdrage door de mogelijke verbanden tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele te beschrijven. Dit levert het onderwijs handvaten in het omgaan met culturele diversiteit. Het is vooral van belang om te experimenteren met de elementen uit het onderzoek om te bepalen of het invloed heeft op het vergroten van het vermogen om met culturele diversiteit onder studenten om te gaan.

5.4 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft in het teken gestaan van het inzichtelijk maken van de factoren die bijdragen aan het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit. Daarbij is het leveren van een bijdrage aan de theorie een belangrijk onderdeel. Naast deze bijdrage, heeft dit onderzoek ook als doel om door middel van deze inzichten een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van MBO-instellingen op dit thema. Aan de hand van de drie onafhankelijke variabelen zijn in dit hoofdstuk een aantal aanbevelingen gegeven. Deze aanbevelingen zijn gericht op alle MBO-instellingen die het vermogen om te gaan met culturele diversiteit willen vergroten.

Individuele kenmerken

De individuele kenmerken van een onderwijsprofessional zijn in dit onderzoek te onderscheiden in de leeftijd, het geslacht, de etniciteit en de werkervaring met culturele diversiteit. Uit het onderzoek is gebleken dat deze factoren verband lijken te hebben met het vermogen van een onderwijsprofessional om te gaan met culturele diversiteit. Om deze reden is vanuit dit onderzoek aan te bevelen om als MBO-instelling bij het selecteren en werven van onderwijsprofessionals rekening te houden met deze vier factoren. Concreet houdt dit in dat er rekening gehouden kan worden met de verschillende etniciteit in een onderwijsteam. Hoe meer divers het team is in etniciteit en werkervaring, des te groter de kans als team een groter vermogen te bezitten om te gaan met culturele diversiteit. Dit geldt ook voor de verhouding man/vrouw en de leeftijden die de onderwijsprofessionals bezitten. Het is van belang om op basis van deze individuele kenmerken in te zetten op diversiteit binnen de onderwijsteams. Een kanttekening is wel dat het een uitdaging is om onderwijsprofessionals met diverse achtergronden te vinden. Als het niet mogelijk is om deze onderwijsprofessionals te vinden of er simpelweg geen ruimte is om deze onderwijsprofessionals aan te nemen door een gebrek aan ruimte in het personeelsbestand, dan is het niet mogelijk om gebruik te maken van deze aanbeveling. Hierop kan geanticipeerd worden door afspraken te maken met lerarenopleidingen om meer in contact te komen met toekomstige docenten met diverse culturele achtergronden.

Didactische onderwijsvormen

Op basis van de didactische onderwijsvormen wordt mede bepaald in welke mate een onderwijsprofessional om kan gaan met culturele diversiteit. Uit het onderzoek is gebleken dat de onderwijsprofessionals die de mate van inclusief onderwijs hoger hebben staan, een groter vermogen bezitten om te gaan met culturele diversiteit. Het is aan te bevelen om de mate van inclusief onderwijs als didactische onderwijsvorm te stimuleren voor een hogere mate aan vermogen om te gaan met culturele diversiteit. Dit houdt in dat deze vorm zowel op papier als in de praktijk ingebed wordt. Daarmee krijgen de onderwijsprofessionals kaders geboden waarmee ze handvaten aangeboden krijgen om te gaan met de aanwezige culturele diversiteit. Dit is alleen mogelijk als op teamniveau of centraal niveau draagvlak is voor het meer hanteren van inclusief onderwijs. Daarmee vraagt deze

aanbeveling om het aangaan van het professionele dialoog over de visie en missie van de MBO-instelling om vervolgens te besluiten hoe het beste op de student aangesloten kan worden. Als dit niet het geval is, heeft de onderwijsprofessional weinig kaders om aan te sluiten op culturele diversiteit. Deze aanbeveling vereist dat de MBO-instelling deze verandering op lange termijn kan verwezenlijken. Het is niet een interventie waarmee op korte termijn inclusief onderwijs toegepast kan worden.

Houding

Ten slotte blijkt uit het onderzoek dat de verschillende houdingen van onderwijsprofessionals mogelijk een verband hebben met het vermogen om te gaan met culturele diversiteit. De houding waarbij de onderwijsprofessional rekening houdt met culturele diversiteit en ermee om gaat door zich aan te passen op de culturele diversiteit onder studenten toont in het onderzoek voor een hoger vermogen om te gaan met culturele diversiteit te zorgen. Dit is echter wel afhankelijk van de mate van autonomie die de onderwijsprofessional gebruikt om aan te sluiten op de culturele diversiteit onder studenten. Daarmee is het gebruiken van autonomie om deze houding aan te nemen een mogelijkheid om beter aan te sluiten op de culturele diversiteit. Daarvoor moet de MBO-instelling de onderwijsprofessional de ruimte geven om te experimenteren in het omgaan met culturele diversiteit en te ontwikkelen richting deze houding. Dit kan echter wel averechts werken als de onderwijsprofessional de autonomie gebruikt om juist niet te experimenteren in het omgaan met culturele diversiteit. Om die reden is het van belang om als leidinggevende in een team actief na te gaan in hoeverre de onderwijsprofessional op dit thema groeit. Verder is het ook niet gemakkelijk om als onderwijsprofessional een houding aan te nemen waarin op een juiste manier om wordt gegaan met culturele diversiteit. Dit vraagt ten eerste om een proces van bewustwording en vervolgens ontstaan de mogelijkheden om te leren in het aansluiten op de culturele diversiteit onder studenten. Een combinatie van kennis, ervaring en expertise (competenties) op lange termijn levert een houding op die aansluit op de culturele diversiteit onder studenten. Ten slotte is het van belang om te diagnosticeren in welke mate in het onderwijsteam houding 1, houding 2 of houding 3 aangenomen wordt. Als een MBO-instelling de behoefte heeft om beter aan te sluiten op de culturele diversiteit die er is, dan is het van belang om na deze diagnose over te gaan in interventies om de onderwijsprofessionals houding 3 aan te laten nemen. Daarmee zullen de onderwijsprofessionals individueel, als team en als organisatie beter gaan presteren ten opzichte van de culturele diversiteit die er is onder studenten. Daarbij kunnen de studenten als een goede bron van advies fungeren in de werkwijze van de professional. Dit vraagt echter wel om een lange termijn visie. Het is een illusie dat op korte termijn op basis van bovenstaande aanbevelingen grote stappen kunnen worden gemaakt in het beter omgaan en aansluiten op de culturele diversiteit onder studenten.

Kortom, op basis van de drie onafhankelijke variabelen in dit onderzoek is het mogelijk om het vermogen van onderwijsprofessionals om te gaan met culturele diversiteit te vergroten. Deze drie onafhankelijke variabelen dragen vooral bij aan het vergroten van de competentie van onderwijsprofessionals. Uit het onderzoek is gebleken dat de meeste onderwijsprofessionals van mening zijn over veel autonomie te beschikken. Deze mate van autonomie biedt de mogelijkheden voor onderwijsprofessionals om te groeien en te leren in hun werk ten opzichte van de culturele diversiteit die er is. Uit het onderzoek komen ook een aantal valkuilen naar voren in het omgaan met culturele diversiteit. Zo blijkt dat er nog vooral op een traditionele manier gewerkt wordt waardoor verandering moeilijk te bewerkstelligen is. Daarnaast staat niet elke onderwijsprofessional ervoor

open om feedback te ontvangen. Ook blijkt dat er geen heldere visie is in de vorm didactiek in het onderwijs. Dit maakt het moeilijk om kaders te bieden aan de onderwijsprofessionals die daar behoefte aan hebben. Ten slotte bezit elk team een andere dynamiek. Dit kan zowel bevorderend als belemmerend werken in de groei om beter om te gaan met culturele diversiteit. Uit het onderzoek is namelijk gebleken dat er binnen verschillende opleidingen een andere cultuur heerst. De culturele aspecten binnen een team en opleiding kunnen ook verandering bevorderen of belemmeren. Het is vooral van belang om een lange termijn visie te hanteren om veranderingen vanuit deze aanbevelingen te bewerkstellingen.

Literatuurlijst

- Bleijenbergh, I. (2013). *Kwalitatief onderzoek in organisaties*. Amsterdam: Boom Lemma.
- CBS. (2016, 15 september). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1 januari*. Geraadpleegd 1 april 2017, op <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=37325&D1=a&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0-4,137,152,220,237&D6=18-19&HDR=G2,G1,G3,T&STB=G5,G4&VW=T>.
- Christelijke Onderwijs Groep. (2016). *Jaardocument 2015: op koers*. Geraadpleegd 15 mei 2017, op https://a12.nl/sites/default/files/geintegreerd_jaardocument_cog_2015.pdf.
- Cox, T. (2001). *Creating the multicultural organization: a strategy for capturing the power of diversity*. Jossey-Bass, San Francisco
- Crul, M.R.J., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). *Super-diversity. A new perspective on integration. de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Amsterdam: VU University Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Denboba, D. (1993). *MCHB/DSCSHCN Guidance for Competitive Applications, Maternal and Child Health Improvement Projects for Children with Special Health Care Needs*. Geraadpleegd 1 juli 2017, op http://www.nctsn.org/nctsn_assets/pdfs/sips/Multiple_Definitions_of_Cultural_Competence.pdf.
- Eisenbruch & Volich (2005). Cultural competence – background Evolution of the concept since the 1970s. Geraadpleegd 20 maart 2017, op www.eisenbruch.com/further_resources/Cultural_diversity/Cultural_competence.
- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Helms, J. (1990). *Black and white racial identity: theory, research, and practice*. Greenwood Press, New York.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren: etnische diversiteit en leerprestaties*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.

- Kanselaar, G. en Van der Linden, J.L. (1984). Leren door samenwerken. In: J. Lowyck en M.M. Tillema (Red.), *Vormen van leren en onderwijzen in de klas*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017). *Versterking burgerschapsonderwijs*. Kamerstukken VIII 2016-2017, 34550 nr.125, Den Haag: SDU.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en sport. (2016). *Jaarrapport 2016: Landelijke Jeugdmonitor*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- NOS. (2017, 1 februari). 'Een op de negen leraren vermijdt gevoelige onderwerpen'. Geraadpleegd 5 februari 2017, op <http://nos.nl/artikel/2155983-een-op-de-negen-leraren-vermijdt-gevoelige-onderwerpen.html>.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Parker, W.C. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 344-352.
- Pasquale, G. (2015). The Teaching Methodology in Intercultural Perspective. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 2609 – 2611.
- Rijn IJssel. (2016, juni). *Een Rijk fundament*. Geraadpleegd 10 mei 2017, op <https://www.rijnijssel.nl/media/1442/rijn-ijssel-jaarverslag-2015-online.pdf>.
- Rijn IJssel. (z.j.). Locaties. Geraadpleegd 1 mei 2017, op <https://www.rijnijssel.nl/locaties/>.
- ROC Nijmegen. (2017). *Ontwikkeling centraal: Bestuursverslag 2016*. Geraadpleegd 12 mei 2017, op <https://www.roc-nijmegen.nl/organisatie/jaarverslag>.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (1996). *Inclusief onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Van Grinsven, V., Van der Woud, L., & Elphick, E. (2017). *Integratie op school: meningen, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

- Van Middelkoop, D., Ballafkih, H., & Meerman, M. (2017). Understanding diversity: a Dutch case study on teachers' attitudes towards their diverse student population. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1-19.
- Van Oers, B. (2010). Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Zone*, 2(3), 11-15.
- Van Thiel, S. (2010). *Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding*. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Veenman, S., Koenders, L., & van der Burg, M. (2001). Coöperatief leren in het voortgezet onderwijs: evaluatie van een scholingsprogramma. *Pedagogiek*, 21(3), 228-241.
- Vennix, J.A.M. (2011). *Theorie en praktijk van empirisch onderzoek*. Essex: Pearson Custom Publication.
- Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang*. Den Haag: WRR.

Bijlage 1: Interviewgide onderwijsprofessionals

Inleiding (3 min)

1. Welkom heten
2. Voorstellen
3. Doel van het onderzoek + toelichting opbouw van het interview

Persoonlijke achtergrond (5 min)

1. Wat is uw leeftijd?
2. Kunt u een beschrijving geven van uw huidige functie?
3. Voor hoeveel jaren bent u werkzaam in het onderwijs?
4. In welke andere sectoren heeft u gewerkt?
5. Wat is het geboorteland van u en uw ouders?

Protocol: Een beeld krijgen van de leeftijd, het geslacht, etniciteit en de werkervaring.

Didactische onderwijsvorm (23 min)

6. Aan de hand van welke didactische onderwijsvorm wordt op deze school het onderwijs vormgegeven?

Als de professional hier geen eenduidig antwoord op kan formuleren, volledig ingaan op de vier didactische onderwijsvormen. Bij een eenduidig antwoord, kort ingaan op de elementen van de vier didactische onderwijsvormen.

Coöperatief leren (3 min)

7. In hoeverre werken leerlingen bij u samen aan opdrachten?

Hier gaat het er alleen om in hoeverre er volgens de didactiek in groepen samengewerkt wordt.

8. In hoeverre dienen individueel leerlingen verantwoording af te leggen over hun prestaties/inzet?

Hier gaat het om de individuele aansprakelijkheid en in hoeverre dat echt wordt gedaan.

Inclusief onderwijs (10 min)

9. In hoeverre is er aandacht voor de culturele verschillen tussen leerlingen?

Dit houdt in dat de verschillen tussen leerling als uitgangspunt wordt genomen in de didactische benadering

10. In welke mate biedt u ondersteuning en flexibiliteit aan leerlingen in hun leerbehoeften?

Hierbij valt te denken aan trainingen en/of individuele hulp door gesprekken

11. Worden de waarden respect, tolerantie en uniciteit bespreekbaar gemaakt?
 - 14a. Zo ja, hoe worden deze waarden in de praktijk gebruikt?

Opbrengstgericht onderwijs (5 min)

12. In hoeverre worden de prestaties van leerlingen aan de hand van standaarden gemeten?

Hiermee wordt bedoeld dat er sprake is van standaarden om prestaties te meten (examens, cijfers)

13. Wordt structureel informatie verzameld over de ontwikkeling van de leerling?

Hiermee wordt bedoeld of er sprake is van een structurele vorm van informatie verzamelen over de leerling om zijn/haar ontwikkeling te begrijpen

14. In hoeverre worden beslissingen genomen over de leerling op basis van standaarden en de verzamelde informatie?

Hoe belangrijk is het meten van prestaties en het verzamelen van informatie voor het nemen van beslissingen over de leerlingen

Ontwikkelingsgericht onderwijs (5 min)

15. Hoe belangrijk zijn de thuissituatie en de omgeving van de leerling in het benaderen en begeleiden van de leerling?

Hierbij gaat het om een holistisch beeld van de leerling te hebben door te vragen en te helpen bij kwesties over de omgeving

16. In hoeverre is het curriculum systematisch opgebouwd?

Hierbij gaat het erom dat er sprake is van systematiek en daarmee aansluiting op elkaar van onderdelen in het curriculum voor de ontwikkeling van de leerling

Houding (20 min)

Houding 1/2/3:

17. In hoeverre houdt u rekening met de achtergronden van de leerlingen in het geven van instructies?

Hierbij gaat het om rekening houden met de achtergronden in het geven van instructies. Namelijk door verschillende achtergronden, kan het zo zijn dat de ene een meer directere instructie wil, en de andere een iets minder directe.

18. In welke mate past u verschillende communicatiestijlen toe in de klas?

Ten opzichte van een bepaalde groep, geslacht of achtergrond

19. In hoeverre doet u kennis op over culturen en culturele diversiteit?

Denk hierbij aan boeken, artikelen, social media, gesprekken met mensen en andere vormen van bronnen om bepaalde culturen beter te leren kennen

20. Hoe laat u het curriculum aansluiten op de culturele achtergronden van leerlingen?

26a. Hoe laat u symboliek aansluiten op de culturele achtergronden van leerlingen?

Deze vorm bevat afbeeldingen, symbolen, pictogrammen, motto's, prijzen, vieringen en andere artefacten om leerlingen kennis bij te brengen over vaardigheden, moraal en waarden. Voorbeelden hiervan zijn: prikborden, foto's van voorbeelden, publiek tentoongestelde sociale gedragingen, voorschriften, ethische principes en tekenen van prestaties.

26b. Hoe maakt u spanningen in de samenleving die in de media weergegeven worden, bespreekbaar in de klas?

21. Bent u van mening dat diversiteit in de klas of op school van invloed is op de ontwikkeling van studenten?

Zelfbeschikking (9 min)

Autonomie:

22. In hoeverre ervaart u dat de school ruimte geeft aan de professional?

Oftewel, hoe kort zit de school op de professional. Hoeveel controle is er.

23. In hoeverre spelen de normen en waarden van de school een rol in het uitoefenen van uw functie?

Hierbij gaat het erom dat de professional het gevoel heeft op een bepaalde manier te gedragen volgens de normen en waarden van de school.

24. In hoeverre ervaart u overeenstemming tussen uw eigen normen en waarden en die van de school?

Hiermee wordt bedoeld hoe goed de school en de professional bij elkaar passen

Competentie:

25. Hoe wordt u door de school ondersteund in het omgaan met culturele diversiteit?

Denk hierbij aan trainingen, vertrouwenspersoon, vraagplatform en individuele hulp

26. In welke mate beschikt u over voldoende professioneel vermogen om met culturele diversiteit om te gaan?

Hierbij kan het erom gaan dat de professional aangeeft vanuit zijn/haar ervaring, opleiding, kennis en kunde goed weet om te gaan met culturele diversiteit.

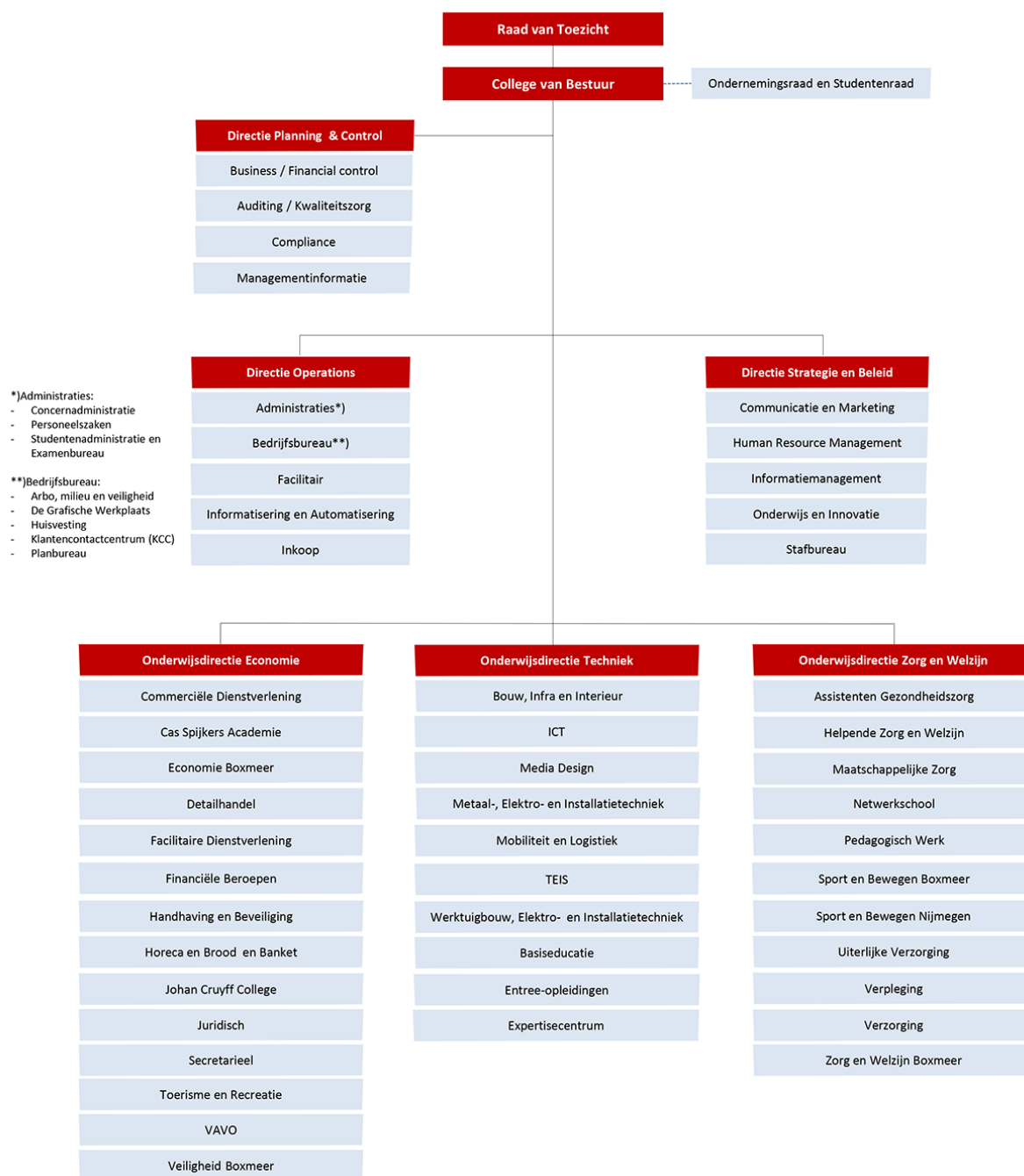
Verwantschap:

27. Hoe betrokken voelt u zich bij de school?

Bijlage 2: Interviewguide studenten

Vragen	Toelichting
1. Welke studie volg je?	
2. Wat is je culturele achtergrond?	Eventueel toelichting als de student hier niet gelijk antwoord op kan geven
3. Is er aandacht voor culturele verschillen op jouw school?	
4. In welke mate werken jullie in groepsverband en worden verschillende culturen bij elkaar geplaatst?	
5. In hoeverre ben je zelf verantwoordelijk voor je prestaties en inzet?	
6. Hoe wordt rekening gehouden met je thuissituatie en omgeving?	
7. Ondersteunt de school je in je leerbehoeften?	Toelichting geven op wat leerbehoeften zijn
8. In hoeverre worden waarden als respect, tolerantie en uniciteit besproken?	
9. In welke mate worden spanningen in de samenleving in de klas besproken?	
10. Heb je het gevoel dat onderwijsprofessionals goed omgaan met de verschillende culturele achtergronden?	
11. Voel jij je met jouw achtergrond thuis op deze school?	

Bijlage 3: Organisatiestructuur ROC Nijmegen



Bijlage 4: Organisatiestructuur Rijn IJssel

