

‘Welke attitudes met betrekking tot de vijf dimensies van
multicultureel onderwijs tonen leerkrachten in het primair onderwijs?’

Een overzichtsstudie van empirische artikelen uitgevoerd tussen 1994 en 2020

Julia Baris

Datum: 22-06-2020

Naam module: ULP G

Naam begeleiders: Fadie Hanna

Aantal woorden: 5321

Studentnummer: 11300779

Abstract

In deze overzichtsstudie wordt antwoord gegeven op de vraag: ‘welke attitudes met betrekking tot de vijf dimensies van multicultureel onderwijs tonen leerkrachten in het primair onderwijs?’ Multicultureel onderwijs is een onderwijshervorming waarbij het doel is dat ongeacht verschillen van leerlingen iedereen gelijke kansen heeft om te slagen in het leven. Om dit onderwijs te implementeren zijn er vijf dimensies opgesteld door Banks.

In deze overzichtsstudie zijn door middel van inclusie –en exclusie criteria tien studies geselecteerd waarna de resultaten van deze studies gecategoriseerd zijn op basis van het raamwerk van Banks. Op basis van de resultaten wordt er geconcludeerd dat een grote meerderheid van de leerkrachten in het primair onderwijs een positieve attitude heeft met betrekking tot de vijf dimensies van multicultureel onderwijs.

Bij het implementeren van multicultureel onderwijs tonen leerkrachten de meest positieve attitudes bij de dimensie *integratie van inhoud*. In klassen en landen waar de samenstelling van de leerlingpopulatie heel divers is, lijken leerkrachten ook minder positieve attitudes als angst en vermijding te tonen. In de internationale literatuur is nog geen onderzoek gedaan naar de attitudes van leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs. Dit wordt voor vervolgonderzoek aangeraden om zo conclusies te trekken over de situatie in Nederland.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inleiding	4
Multicultureel onderwijs	7
Methode	9
Resultaten	12
Relatie tussen de dimensies en de attitudes van leerkrachten	13
Conclusie	19
Discussie	22
Literatuurlijst	24
Bijlage 1: Overzicht van de geselecteerde empirische studies	28

Inleiding

Multicultureel onderwijs is een onderwijshervorming waarbij het doel is om de structuur van het huidige onderwijs zo te veranderen dat ongeacht gender, etnische achtergrond en seksuele voorkeur iedereen gelijke kansen heeft om te slagen in het leven (Banks, 2001; Basarir, Mediha, & Cetin, 2014). Deze onderwijshervorming is ontstaan in de jaren '60 van de vorige eeuw toen er een maatschappelijke behoefte kwam aan sociale rechtvaardigheid. In die jaren wilde men binnen het onderwijs meer aandacht voor harmonieuze relaties tussen mensen met verschillende culturele achtergronden (Grant & Sleeter, 1985). Om in meer harmonie te leven in deze multiculturele maatschappij is het belangrijk dat er respect is voor alle verschillende culturen en hun uitingen (Gayle-Evans, 2004). Banks (2006, p.) noemt dan ook als belangrijk doel van deze onderwijshervorming 'het bijbrengen van rechtvaardigheid, gelijkheid en respect hebben voor iedereen door kennis, houding en vaardigheden aan te leren die essentieel zijn om deel te nemen aan de multiculturele samenleving'. Anderen geven ook aan dat het van belang is om burgerschapsvorming aan te leren om te functioneren in de globaliserende, multiculturele samenleving (Ngai, 2004). Er zijn verschillende dimensies en benaderingen met betrekking tot het inzetten van multicultureel onderwijs (Banks, 1993). Bij alle vormen van het inzetten van multicultureel onderwijs hebben leerkrachten de taak om dit te volbrengen. Zij zorgen immers vaak voor het aanbod van het curriculum (ITS, 2015).

Leerkrachten zijn de sleutel tot succes voor multicultureel onderwijs (Kuppens, Ibrahim, & Langer, 2018). Naast academische vaardigheden en kennis over verschillende culturen moeten zij bij multicultureel onderwijs sensitief lesgeven met betrekking tot het respect voor alle verschillen (Basarir et al. 2014). Bij sensitief lesgeven houdt de leerkracht rekening met de eigenheden van alle individuele leerlingen ook al verschillen deze van hun eigen manier van denken of doen (Basarir, 2014). Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten

aangeven dat deze verschillen als een rijkdom voor een veilig klassenklimaat en de maatschappij gezien moeten worden en niet als een probleem (Basarir et al., 2014). Op deze manier leren leerlingen dat verschillende culturen en groepen samen productief en coöperatief kan leven en leren (Smith, 2009). Echter, niet alle leerkrachten zijn even enthousiast over het aanbieden van multicultureel onderwijs. Zo vinden sommige leerkrachten met een klas waar weinig culturele diversiteit is het niet heel nodig om deze leerlingen te leren over verschillende culturen (Forrest, Lean, & Dunn, 2016; Phoon, Abdullah, & Abdullah, 2013). Andere leerkrachten zijn bang voor het aansnijden van gevoelige onderwerpen met betrekking tot bijvoorbeeld politieke conflicten in het land (Kuppens et al., 2018; Phoon et al. 2013). Deze attitudes van leerkracht hebben een grote invloed op hun manier van lesgeven en omgaan met de culturele diversiteit in hun klas (Thijs, Langberg, & Berlet, 2009).

Het inzetten van multicultureel onderwijs lijkt namelijk gering effect te hebben op leerlingen als er les wordt gegeven door leerkrachten die geen positieve attitudes hebben tegenover andere culturen (Banks, 2019). Wel lijkt het daadwerkelijk mogelijk te zijn om de attitude van leerkrachten met betrekking tot culturele diversiteit te veranderen (Eldering, De Rijck, & Zuck, 1983; Ledoux, Leeman, Moerkamp, & Robijns, 2000, in Thijs, Langeberg, & Berlet, 2009).

Leerkrachten die zich focussen op het standaardcurriculum geven aan dat multicultureel onderwijs af en toe lastig is in een les toe te voegen (Basarir et al., 2014). Naast het gevoel van gebrek aan ruimte voor de implementatie van multicultureel onderwijs geven veel leerkrachten aan dat het gebrek aan kennis over de diverse achtergronden van hun kinderen hen tegenhoudt multicultureel onderwijs toe te voegen aan het curriculum (Grant & Sleeter, 1985). Met name witte leerkrachten groeien op in 'witte' omgevingen waardoor ze weinig kennis verkrijgen over bijvoorbeeld de gewoontes en leefwijzen van andere culturen. Veel van deze leerkrachten zijn al jaren blootgesteld aan het traditionele onderwijs en ervaren

dat school en maatschappij goed zijn zoals ze zijn en er dus geen aandacht hoeft te gaan naar multicultureel onderwijs (Grant & Sleeter, 1985).

In de internationale literatuur is veel bekend over multicultureel onderwijs en over de attitudes van leerkrachten met betrekking tot dit type onderwijs. Echter de relatie tussen de verschillende dimensies van multicultureel onderwijs (Banks, 1993) en de bijbehorende attitude van leerkrachten komt nauwelijks terug in de internationale literatuur. Zijn er verschillende attitudes van leerkrachten ten opzichte van het werken in de verschillende dimensies? Wat zijn de ervaringen, en de bijbehorende attitudes, met de verschillende dimensies van multicultureel onderwijs. Deze vragen worden nog niet beantwoord in de literatuur en daarom zullen deze in dit literatuuronderzoek worden onderzocht.

In dit literatuuronderzoek staat de vraag ‘Welke attitudes met betrekking tot de vijf dimensies van multicultureel onderwijs tonen leerkrachten in het primair onderwijs?’ centraal. Omdat er in de literatuur al veel onderzocht is met betrekking tot dit onderwerp is gekozen voor een literatuuronderzoek, waarbij gebruik wordt gemaakt van de bestaande kennis. Deze verschillende kennisbronnen worden onderzocht om de relatie te vinden tussen de verschillende voorgaande onderzoeken.

Door middel van dit literatuuronderzoek wordt beter duidelijk welke dimensies van multicultureel onderwijs het meest onderzocht zijn. Dit is nog niet eerder bekeken en zo zal er literatuur samenkomen om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Voor de praktijk is dit literatuuronderzoek interessant voor leerkrachtopleidingen. Zo wordt er duidelijk wat de verschillende dimensies inhouden en welke positieve én negatieve ervaringen leerkrachten hebben met het implementeren van multicultureel onderwijs. Door te kijken naar deze ervaringen kan er gericht les worden gegeven over de verschillende aspecten die komen kijken als je dit onderwijs implementeert in de klas. Toekomstige leerkrachten krijgen op deze manier meer kennis en vaardigheden om in het onderwijsveld te trekken.

Multicultureel onderwijs

In deze literatuurstudie worden studies gecategoriseerd op basis van het raamwerk van Banks (1993). In zijn raamwerk wordt er onderscheid gemaakt tussen vijf dimensies van multicultureel onderwijs.

De eerste dimensie is *de integratie van inhoud*. Dit is de mate waarin leerkrachten gebruik maken van voorbeelden en informatie uit diverse culturen tijdens een les. Deze diverse voorbeelden en informatie dienen tijdens de les voor het illustreren van concepten, generalisaties en theorieën over het desbetreffende vak.

De tweede dimensie is *kennisconstructie*. Hierbij gaat het over in hoeverre de leerkracht leerlingen leert over het ontstaan van kennis en hoe deze kennis is beïnvloed door gender, etniciteit en sociale klasse. In de praktijk kan dit gaan over bijvoorbeeld het feit dat de kennis die in de geschiedenisboeken staat niet etnisch neutraal is. De informatie in onze geschiedenisboeken is geschreven door westerse auteurs. Als we bijvoorbeeld geschiedenisboeken uit Amerika zouden lezen, staat hier weer andere informatie in. Er zijn altijd verschillende kanten van de informatie die wij leren uit deze boeken (Agirdag, 2016). Door hier bij stil te staan ontwikkelen leerlingen een kritische blik op alle informatie.

De derde dimensie is *het terugdringen van vooroordelen*. Hiermee wordt de mate waarin leerkrachten door middel van activiteiten en lessen leerlingen helpen een positieve attitude te vormen ten opzichte van etnische en culturele diversiteit bedoeld. Zo kunnen leerkrachten leerlingen met verschillende culturele achtergronden met elkaar laten samenwerken om zo meer positieve attitudes van leerlingen naar elkaar te stimuleren.

De vierde dimensie die Banks (1993) benoemd is *de gelijkheidspedagogiek*. Hier gaat het om welke manieren de leerkracht inzet om de onderwijsongelijkheden te vermijden in de

klas. Als leerkracht kan je verschillende technieken gebruiken om de leer –en culturele stijlen van leerlingen bij elkaar te brengen.

Tot slot is er *het empowerment van schoolcultuur en sociale structuur*. Dit zijn alle factoren die aan de sociale rechtvaardigheid binnen een school bijdrage leveren. Het gaat dus om het construeren van een schoolcultuur waarbij alle leerlingen, ongeacht culturele achtergrond, gelijkheid in onderwijs en kansen ervaren. Deze dimensie heeft dus betrekking op aspecten buiten de klaslokalen.

Methode

Voor het selecteren van de literatuur zijn de volgende inclusie –en exclusie criteria opgesteld in tabel 1. Literatuur wordt in deze literatuurstudie geselecteerd als deze gepubliceerd is tussen 1994 en 2020. De reden hiervoor is dat er sinds 1994 aandacht is voor multicultureel onderwijsmaterialen en uitwerkingen in de praktijk. Inclusie criterium 2 is ‘alleen empirische studies worden meegenomen’, omdat we geïnteresseerd zijn in wat er empirisch bekend is over de attitudes van leerkrachten met betrekking tot de vijf dimensies van multicultureel onderwijs. Het inclusie criterium ‘studies over attitudes met betrekking tot multicultureel onderwijs’ en het exclusie criterium ‘studies over attitudes met betrekking tot multiculturele klassen’ lijken in eerste instantie op elkaar. Echter bij het exclusie criterium gaat het over de attitude van leerkrachten met betrekking tot de leerlingen in zijn/haar klas. Bij deze studies is gekeken naar de houding van leerkrachten tegenover de verschillende culturen in hun klas. Hierbij gaat het onder andere over de verschillende leerstijlen en communicatiestijlen van de verschillende culturen bij leerlingen. Bij het inclusie criterium gaat het over de houding van leerkrachten tegenover multicultureel onderwijs dat zij (moeten) aanbieden in hun klas. De onderzoeksvraag richt zich op dit type onderwijs en daarom is er gekozen voor dit inclusie criterium.

Inclusie criterium 4 is opgesteld, omdat het oorspronkelijke onderzoek betrekking heeft op leerkrachten in het primair onderwijs, daarom is er ook in deze huidige literatuurstudie gekozen voor studies die onderzoek gedaan hebben in het primair onderwijs. Exclusie criterium 5 ‘studie over attitude van leerkrachten na het volgen van een training over het inzetten van multicultureel onderwijs’ is gekozen, omdat de oorspronkelijke attitudes van leerkrachten door middel van een training hoogstwaarschijnlijk positief veranderd zijn en daarom niet geschikt. Tijdens deze trainingen wordt er ingezet op de positieve aspecten van dit type onderwijs. De leerkrachten krijgen intensieve training over de positieve invloed van

multicultureel onderwijs en hoe je multicultureel onderwijs goed kan inzetten. Op deze manier is de attitude tegenover multicultureel onderwijs bij iedereen veel positiever dan ervoor (Mysore, 2006). De resultaten van deze studies zijn dus eigenlijk beïnvloed en worden daarom niet meegenomen in deze literatuurstudie.

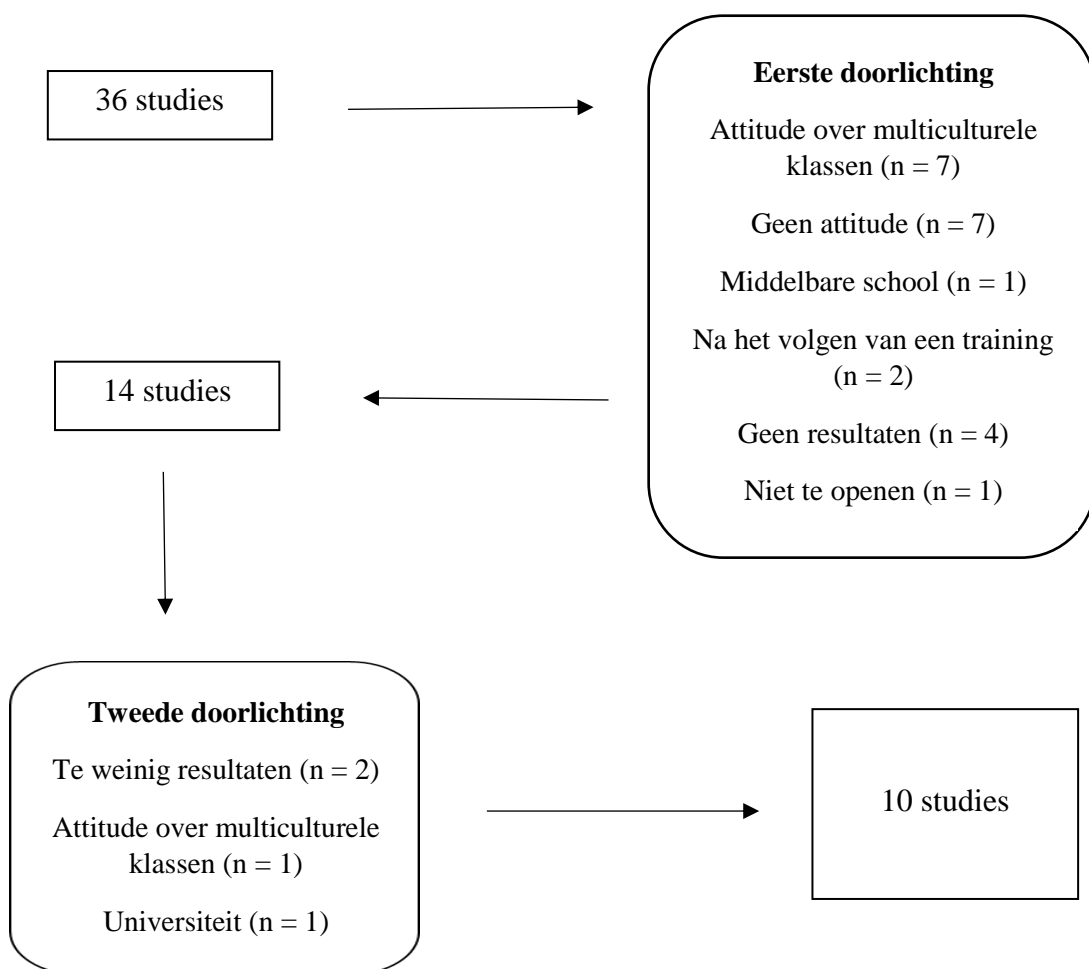
Om relevante studies te vinden is er gebruik gemaakt van de volgende sleutelwoorden: “multicultural education”, “attitudes on multicultural education”, “perceptions of multicultural education”, “multicultural content integration”, “attitudes ten opzichte van multicultureel onderwijs”. Deze sleutelwoorden zijn gebruikt om te zoeken in de volgende databases: CataloguePlus, PsycInfo en Google Scholar.

Tabel 1
Inclusie –en exclusie criteria.

Inclusie criteria	Exclusie criteria
Literatuur tussen 1994 en 2020	Literatuur van voor 1994
Alleen empirische, peer-reviewed studies worden meegenomen	Theoretische onderzoeken en studies
Studies over attitudes met betrekking tot multicultureel onderwijs	Studies over attitudes van leerkrachten over multiculturele klassen
Studies uitgevoerd in het primair onderwijs	Studies niet uitgevoerd in het primair onderwijs
	Studie over attitude van leerkrachten na het volgen van een training over het inzetten van multicultureel onderwijs

Tijdens de eerste screening zijn 36 studies gevonden. Deze studies zijn geselecteerd door de abstract en de studie zelf te scannen op de inclusie en exclusie criteria. In Figuur 1 is te zien dat er aan de hand van deze doorlichting 22 studies zijn verwijderd. De meeste studies zijn verwijderd omdat deze toch gingen over de attitude van leerkrachten ten opzichte van multiculturele klassen (n=7), zoals de studies van Quach (2018) en Wasonga (2005). Daarnaast waren er ook 7 studies waar de attitude van leerkrachten niet werd meegenomen in de resultaten (e.g., Agirdag, 2016; Leeman & Reis, 2016).

De veertien studies die over zijn gebleven zijn na de selectie grondig doorgelezen waarbij de focus tijdens de eerste keer lezen vooral lag op het vaststellen van het onderzoeksdoel dat is uitgevoerd en het theoretisch kader om te kijken naar het hoofdonderwerp van die studie. Op het einde van deze meer grondige selectie is er gekeken naar de resultaten van het onderzoek en de conclusies. Dit proces heeft er toe geleid dat er nog 4 studies verwijderd zijn. Zo zijn de studies van Holcomb (1995) en Alazzi (2016) verwijderd, omdat er te weinig bruikbare onderzoeksgegevens vermeld werden.



Figuur 1. Selectieprocedure studies

Resultaten

De tien studies die zijn gebruikt in deze literatuurstudie hebben een gevarieerd aantal participanten. De studie van Yilmaz (2016) heeft het kleinste aantal participanten (n=12) en in de studie van Forrest et al. (2016) zijn de meeste participanten meegenomen (n=1309). Bij zeven van deze tien studies zijn de participanten uitsluitend leerkrachten. Bij twee studies is ook de directie meegenomen in het onderzoek (Forrest et al., 2016; Sogunro, 2001). De studie van Yilmaz (2016) heeft zich gefocust op vierdejaars studenten van de leerkrachtenopleiding.

De tien studies zijn afkomstig uit acht verschillende landen, waarvan twee uit Australië (Forrest et al., 2016; Forrest, Garth, & Dunn, 2017) en twee uit Canada (Irwin, 1999; Sogunro, 2001). Twee studies hebben hun informatie verkregen van kwalitatief onderzoek met interviews als voornaamste data verzamelingsbron. Dit zijn tevens de studies met de minste (12 en 31) participanten (Sogunro, 2001; Yilmaz, 2016). Vier van de zes studies die gebruik hebben gemaakt van vragenlijsten, hebben gewerkt met een 5-punten Likertschaal, waarbij de antwoorden variëren van “helemaal mee eens” tot “helemaal niet mee eens”. De overige twee studies hebben gebruik gemaakt van een multi-methode aanpak waarbij er vragenlijsten én interviews zijn afgenomen (Agirdag, Merry, & Van Houtte, 2014; Kuppens et al. 2018).

Hoewel de onderwerpen van de vragenlijsten en interviews ‘multicultureel onderwijs’ als basis hebben, varieerde zij over de betekenis van multicultureel onderwijs (Agirdag, 2014; Sogunro, 2001). Vier studies hebben zich gericht op het implementeren van dit type onderwijs met de daarbij behorende ervaringen (Agirdag et al., 2014; Forrest et al., 2016; Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013; Sogunro, 2001). Een studie heeft gekeken naar het belang van multicultureel onderwijs (Goodman, 2008). Vier studies focussen zich op de attitude van leerkrachten met betrekking tot multicultureel onderwijs (Aktoparak, Yigit, & Güneyli, 2018; Forrest et al., 2017; Goodman, 2008; Irwin, 1999). Daarnaast is er nog één studie die zich

heeft gericht op de behoeften van leerkrachten met betrekking tot het inzetten van multicultureel onderwijs (Forrest et al., 2016).

Bij deze literatuurstudie wordt zoals eerder genoemd gebruik gemaakt van het theoretische kader van Banks de hierbij behorende dimensies met betrekking tot multicultureel onderwijs (Banks, 1993). Bij drie van de tien studies wordt er expliciet genoemd tot welke dimensies de implementatie en attitude van de leerkrachten met betrekking tot multicultureel onderwijs behoren (Agirdag et al., 2014; Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013). De zeven overige studies maken niet expliciet gebruik van het theoretisch kader van Banks. De resultaten van deze zeven studies kunnen wel gekoppeld worden aan de elementen die behoren tot deze dimensies. Dit kan gedaan worden omdat Banks veel gebruik heeft gemaakt van voorbeelden en elementen die teruggezien kunnen worden in de praktijk en dus ook in deze studies.

Relatie tussen de dimensies en de attitude van leerkrachten

Integratie van inhoud

Zeven van de tien studies had aandacht voor de dimensie *integratie van inhoud*. Door middel van onder andere thematisch werken, staan leerkrachten in deze lessen stil bij rituelen, gewoontes en feesten van diverse culturen met behulp van foto's, verhalen en toneel (e.g., Agirdag et al., 2014; Goodman, 2008; Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013). Uit deze studies komt naar voren dat leerkrachten aangeven dat zij dit de meest toegankelijke manier vinden om multicultureel onderwijs te implementeren (Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013). Echter, er zijn ook leerkrachten uit deze studies die aangeven dat men te weinig recht doet aan multicultureel onderwijs door zich alleen te richten op voorbeelden uit diverse culturen (Sogunro, 2001). Leerkrachten uit twee studies merken dat als leerlingen voorbeelden aandragen uit hun eigen cultuur, dat de rest van de klas zich meer bewust wordt

van de rijkdom van de verschillende culturen in hun klas en land (Aktoprak et al., 2018; Yilmaz, 2016).

Om deze diverse culturele voorbeelden in de klas aan te kunnen dragen wordt het door leerkrachten belangrijk gevonden om voorbeelden van ouders over hun verschillende normen, waarden en gebruiken te gebruiken in de klas (Forrest et al., 2016). Een specifiek voorbeeld is te vinden in de studie van Forrest et al. (2017). De leerkrachten in deze studie noemen het belang van het toevoegen van voorbeelden in het huidige curriculum van de cultuur van de Aboriginals om leerlingen meer bewust te maken van de verschillende culturen binnen de Australische maatschappij en hun gewoontes. In een Keniaanse studie wordt er door leerkrachten aangegeven dat ze het belangrijk vinden om tijdens de les voorbeelden toe te voegen van de 43 stammen die hun land rijk is (Kuppens et al., 2018).

Naast de voorbeelden tijdens de les zijn er leerkrachten die stellen dat er meer verandering moet komen in de tekstboeken op scholen. Zo bestaan tekstboeken in het primair onderwijs volgens leerkrachten uit de studie van Agirdag et al. (2014) nu vooral nog uit foto's met witte kinderen en Nederlandse namen. Zij zouden graag zien dat dit veranderd wordt naar meer universele foto's en diverse namen met daarnaast meer voorbeelden uit verschillende culturen. De gedachte van leerkrachten dat er veel geleerd kan worden van voorbeelden uit alle verschillende culturen in de klas en dat dit uiteindelijk zorgt voor een vergroting van het multicultureel begrip wordt door de meeste geëvalueerde studies bevestigd (Aktoprak et al., 2018; Forrest et al., 2016; Forrest et al., 2017; Goodman, 2008; Irwin, 1999; Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013; Yilmaz, 2016). Daarnaast is te lezen in de Keniaanse studie dat sommige leerkrachten het lastig vinden moeilijke onderwerpen vanuit bepaalde culturen te bespreken, omdat zij bang zijn dat er conflicten ontstaan binnen de klas (Kuppens et al., 2018).

Kennisconstructie

De leerkrachten uit de studie van Forrest et al. (2017) staan positief tegenover het invoeren van een cross-cultureel curriculum. Daarmee wordt bedoeld dat er aandacht besteed wordt aan de perspectieven van de Aboriginals bij de verhalen in geschiedenisboeken. Deze leerkrachten willen ervoor zorgen dat leerlingen leren dat de informatie in hun tekstboeken vaak vanuit een bepaald perspectief wordt aangedragen, terwijl dit vaak niet het hele verhaal is. Daarbij wordt er door leerkrachten ook aangegeven dat ze het lastig vinden om kritisch te kijken naar de perspectieven van verhalen in de tekstboeken, omdat ze bang zijn voor negatieve reacties en veel onbegrip van de leerlingen (Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013). Dit geldt voornamelijk in contexten waar veel culturele diversiteit is of in een streng-religieuze samenleving (Kuppens et al., 2018; Phoon et al. 2013). Zo heerst er bij veel leerkrachten in Maleisië angst om kritisch te kijken naar het islamitische onderwijs, omdat zij veelal lesgeven in streng religieuze gebieden (Phoon et al., 2013). In tegenstelling tot deze angst wordt er wel aangetoond dat leerkrachten in deze gebieden een positievere attitude hebben met betrekking tot multicultureel onderwijs dan leerkrachten in een homogenere omgeving les geven (Agirdag et al., 2014; Forrest et al., 2016; Forrest et al., 2017; Irwin, 1999; Phoon et al., 2013).

Terugdringen van vooroordelen

In zes studies valt op te maken dat het terugdringen van vooroordelen en het stimuleren van positieve attitudes ten opzichte van andere culturen door veel leerkrachten gezien wordt als belangrijk impliciet doelen van multicultureel onderwijs (Forrest et al., 2016; Forrest et al., 2017; Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013; Sogunro, 2001; Yilmaz, 2016). Zo is te lezen in de studie van Phoon et al. (2013) dat leerkrachten interculturele banden promoten door het samenwerken van leerlingen in diverse kleine groepen. Door onder andere deze strategie te gebruiken in de klas vinden leerkrachten het een fijne manier om de

vooroordelen en racisme bij leerlingen in te dammen (Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013). In de Maleisische studie van Phoon et al. (2013) hebben de vooroordelen met name betrekking op islamitische leerlingen. Er wordt vaak gedacht dat zij een hele andere mening hebben dan andere klasgenoten en daarom worden er ook minder snel gevoelige onderwerpen aangesneden in deze klassen. Naast islamitische leerlingen zijn er in Maleisië veel andere religies en mensen met verschillende etnische achtergronden. Kinderen krijgen van huis uit mee dat er verschillen zijn tussen deze groepen en dit uit zich op school door groepsvorming en weinig omgang met kinderen uit andere 'groepen' (Phoon et al., 2013).

In de studie van Kuppens et al. (2018) komt naar voren dat er 43 stammen door elkaar leven in Kenia en dat ze allemaal verschillende kenmerken, zoals huidskleur, kleding en dialect hebben. Veel stammen hebben ook verschillende gewoontes en meningen en de, vaak negatieve, gedachten over deze verschillen nemen kinderen mee naar school. Hierdoor zijn er vaak vooroordelen die soms kunnen eindigen in felle discussies in de klas (Kuppens et al., 2018).

Uit de studie van Forrest et al. (2016) en Forrest et al. (2017) komt naar voren dat leerkrachten de school als cruciale plek zien voor het ontwikkelen van strategieën met als doel multicultureel begrip te vergroten en racisme en discriminatie te verminderen. Daarnaast stellen veel van deze leerkrachten als doel voor de leerkracht om leerlingen te helpen bij het onderzoeken van hun eigen vooringenomenheid en stereotypen in relatie tot de verschillende culturele groepen in de samenleving (Sogunro, 2001). Uit de studie van Yilmaz (2016) komt ook naar voren dat leerkrachten een belangrijke rol spelen binnen deze dimensie. Zo noemen deze leerkrachten als doel van multicultureel onderwijs 'het leggen van een basis van sociale tolerantie'.

Gelijkheidspedagogiek

Om het beste uit een leerling te halen is het volgens leerkrachten in een Keniaanse studie belangrijk om te kijken naar de verschillende interesses, capaciteiten en leerstijlen van een leerling (Kuppens et al., 2018). Sommige van deze leerkrachten vinden het lastig om zich naar deze dimensie van multicultureel onderwijs te conformeren, omdat ze soms al een bepaald beeld hebben van leerlingen dat ze moeilijk kunnen veranderen (Kuppens et al., 2018). Daarnaast is in de studie van Forrest et al. (2016) te lezen dat een aantal leerkrachten gelijkheid in kansen en het aanpassen van de instructie aan de verschillende leerstijlen van leerlingen zien als de belangrijkste doelen van multicultureel onderwijs. Zij zien ook in dat hier een belangrijke taak licht voor de leerkracht (Forrest et al., 2016). Ook de leerkrachten in de studie van Phoon et al. (2013) vinden het belangrijk om te kijken naar de gelijke kansen binnen de klas. Om dit na te streven kiezen zij onder andere voor het gebruik van meerdere talen bij de instructie. Dit om er voor te zorgen dat alle leerlingen op een gelijkwaardige manier de les kunnen volgen (Phoon et al., 2013).

Empowerment van schoolcultuur en sociale structuur

Kuppens et al. (2018) stellen dat als een schoolcultuur heel open staat tegenover diverse culturen, dat er dan meer bereidheid is van de leerkrachten om multicultureel onderwijs te implementeren in het bestaande curriculum. Als leerkrachten niet openstaan tegenover diverse culturen en/of zelf vooroordelen hebben over deze culturen zijn ze minder gemotiveerd om aan leerlingen multicultureel onderwijs aan te bieden (Sogunro, 2001). Ook wordt er in de studie van Agirdag et al. (2014) aangegeven dat de schoolcultuur wordt beïnvloed door de politiek in een bepaalde stad of gebied. Als er in een stad erg links gedacht wordt, gaat er al snel meer aandacht naar multicultureel onderwijs en zullen leerkrachten dit vaker implementeren in hun curriculum dan wanneer je als leerkracht werkt op een school in

een stad of gebied waar er een anti-immigranten beleid wordt doorgevoerd (Agirdag et al., 2014).

Conclusie

In deze overzichtsstudie is gekeken naar de vraag: ‘welke attitudes met betrekking tot de vijf dimensies van multicultureel onderwijs tonen leerkrachten in het primair onderwijs?’. Banks (1993) maakt een onderscheid tussen vijf dimensies van multicultureel onderwijs. In eerdere studies is er niet gekeken naar de relatie tussen deze verschillende dimensies van multicultureel onderwijs en de attitudes van leerkrachten. Echter, het is interessant om te kijken naar deze relatie om zo de situatie in het primair onderwijs vast te stellen. Op deze manier kan er onder andere gekeken worden of er in Pabo-opleidingen meer aandacht besteed moet worden aan het implementeren van multicultureel onderwijs. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is er een literatuuroverzicht ontwikkeld.

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat een grote meerderheid van leerkrachten in het primair onderwijs een positieve attitude heeft met betrekking tot de vijf dimensies van multicultureel onderwijs. Deze conclusie komt overeen met de bevindingen in andere studies waar enkel gekeken is naar de attitude van leerkrachten met betrekking tot multicultureel onderwijs, en de dimensies niet aan bod komen. Leerkrachten vinden het belangrijk om multicultureel onderwijs te implementeren en willen leerlingen leren over hun eigen én andere culturen (Bagceli Kahraman & Onur Sezer, 2017; Koç & Köybasi, 2016; Gezer, 2018). Ook in de resultaten van de studies die in deze overzichtsstudie gebruik zijn wordt dit belangrijk gevonden, daarnaast vinden leerkrachten het essentieel om multicultureel onderwijs, op welke manier dan ook, te implementeren in de klas, omdat ze op deze manier gebruik maken van het culturele rijkdom in de klas (Aktoprak et al., 2018; Yilmaz, 2016).

Bij het implementeren van multicultureel onderwijs tonen leerkrachten de meest positieve attitudes bij de dimensie *integratie van inhoud*. Ervaringen van leerkrachten laten zien dat ze dit de meest toegankelijke manier vinden om multicultureel onderwijs te

implementeren en daarom wordt er erg positief naar deze dimensie gekeken (e.g., Agirdag et al., 2014; Goodman, 2008; Kuppens et al., 2000; Phoon et al., 2013).

Een andere conclusie die we kunnen trekken uit de resultaten van de geselecteerde studies is dat de positieve attitudes interesse en leergierigheid vaak naar voren komen bij de leerkrachten.

Een oorzaak van deze positieve attitudes kan zijn dat er uit elke studie naar voren komt dat leerkrachten graag gebruik willen maken van de culturele diversiteit in hun klas om zo ook leerlingen bewust te laten worden van de verschillen én overeenkomsten. Door als voorbeeldfunctie veel interesse te tonen en te laten zien dat je als leerkracht graag ook wil leren van anderen, wordt dit in de klas gestimuleerd.

Dat er in sommige studies ook minder positieve attitudes, als angst en vermijding, naar voren komen, kan worden verklaard door de samenstelling van de leerlingpopulatie in de desbetreffende landen (Kuppens et al., 2018; Phoon et al., 2013). Doordat in Kenia en Maleisië veel culturen en religies samen leven zijn leerkrachten soms angstig voor discussies en onenigheid in de klas. Daardoor lijkt het of de leerkrachten uit deze studies minder positieve attitudes jegens *kennisconstructie* en *terugdringen van vooroordelen*.

Een andere oorzaak voor de wisselend positieve attitudes van leerkrachten met betrekking tot het implementeren van multicultureel onderwijs kan ook komen door hun politieke mening. Als leerkrachten lesgeven in gebieden waar een anti-immigranten beleid wordt doorgevoerd zal multicultureel onderwijs minder snel worden aangeboden door leerkrachten, omdat zij hier zelf niet achter staan (Agirdag et al., 2014). De attitudes van deze leerkrachten zijn dan minder positief met betrekking tot alle vijf dimensies.

Door de vele voorbeelden met de daarbij behorende attitudes die worden aangedragen door de leerkrachten in de studies kunnen leerkrachten en Pabo-opleidingen deze

overzichtsstudie gebruiken in hun eigen praktijk. Implementaties kunnen worden overgenomen, maar er kan ook kritisch gekeken worden naar de implementaties uit de geselecteerde studies. Door middel van casussen kan er op leerkrachtopleidingen gekeken worden naar de beste manier om de vijf dimensies te implementeren en er kan gekeken worden naar welke moeilijkheden je als leerkracht kan verwachten in de klas. Daarnaast kan uit deze overzichtsstudie geconcludeerd worden dat multicultureel goed uitvoerbaar is in het primair onderwijs en dat leerkrachten de culturele diversiteit als rijkdom moeten zien voor hun lessen.

Discussie

In deze overzichtsstudie is gekozen om enkel studies te selecteren die de attitudes van leerkrachten hebben gemeten. Als gevolg hiervan zijn er in deze studie tien empirische studies meegenomen om te onderzoeken. Dit is een klein aantal studies, waardoor er ook maar voorzichtig conclusies getrokken kunnen worden. Tegelijkertijd laat het kleine aantal zien dat er nog veel onderzocht dient te worden over onder andere de verschillende soorten implementaties van multicultureel onderwijs in landen met een diverse populaties en de situatie in het Nederlands primair onderwijs. Een onderzoeksvraag zou kunnen zijn ‘Welke attitudes met betrekking tot multicultureel onderwijs tonen leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs?’ Door deze vraag te onderzoeken komt er een completer beeld naar voren over de attitudes van leerkrachten met betrekking tot multicultureel onderwijs.

De tien studies die zijn meegenomen in dit onderzoek zijn afkomstig uit acht landen. Er bestaan geen universele regels over het implementeren van multicultureel onderwijs met als gevolg dat elk land zijn eigen curriculum ontwikkelt. Dit curriculum verschilt vaak ook nog binnen een land (Agirdag et al., 2014; Forrest et al., 2017; Irwin, 1999). In elk land wordt er dus op een andere manier naar multicultureel onderwijs gekeken en dit kan ervoor gezorgd hebben dat er in bepaalde landen positiever gekeken wordt naar het behandelen van bepaalde dimensies. Zo vinden leerkrachten in Kenia het eng om bepaalde onderwerpen aan te snijden, omdat er zo veel verschillende meningen naar voren zullen komen. Terwijl in België dit minder het geval lijkt te zijn, omdat ze daar geen diverse stammen hebben met verschillende religies en culturele gebruiken.

Voor volgend onderzoek zou het daarom ook zinvol zijn om de resultaten van meerdere onderzoeken uit hetzelfde land met elkaar te vergelijken. Op deze manier kan je de resultaten beter met elkaar vergelijken, omdat er hetzelfde curriculum geldt voor deze leerkrachten en zo kunnen er conclusies getrokken worden die gegeneraliseerd kunnen

worden naar de samenleving in dat land. Leerkrachtopleidingen kunnen op deze manier aandacht besteden aan de moeilijkheden die leerkrachten ervaren met het implementeren van bepaalde dimensies, zodat de ‘nieuwe’ leerkrachten hier beter op voorbereid zijn als ze zelf voor de klas staan.

Wel is het in deze overzichtsstudie ook juist interessant om te zien hoe leerkrachten in de verschillende landen multicultureel onderwijs implementeren. Zo wordt er duidelijk op welke manieren dit allemaal gebeurt en welke verschillen én overeenkomsten leerkrachten in verschillende landen ervaren.

In de internationale literatuur is geen studie gevonden waarbij de attitude met betrekking tot de dimensies van multicultureel onderwijs van Nederlandse leerkrachten is gemeten. De conclusie van dit onderzoek kan dus niet een op een gebruikt worden om iets te zeggen over de situatie in het primair onderwijs in Nederland. Voor vervolgstudie wordt dan ook aangeraden om onderzoek te doen in het Nederlandse primaire onderwijs, zodat we zicht krijgen op de attitudes met betrekking tot multicultureel onderwijs van leerkrachten hier.

Wel kan deze overzichtsstudie gebruikt worden door leerkrachten en leerkrachtopleidingen in Nederland. In de resultaten worden namelijk aan de hand de dimensies van multicultureel onderwijs voorbeelden gegeven van verschillende manieren waarop leerkrachten in andere landen deze dimensies implementeren in hun klas. De leerkrachten uit de geselecteerde studies benoemen hun ervaringen en hun bijbehorende attitudes en op deze manier kunnen leerkrachten in Nederland deze implementaties meenemen voor hun eigen praktijk. Ook kunnen er voorbeelden uit deze overzichtsstudie gebruikt worden om tijdens de leerkrachtenopleiding om te bespreken op welke manier een bepaalde dimensie succesvol geïmplementeerd kan worden.

Literatuurlijst

- Agirdag, O., Merry, M., & Van Houtte, M. (2014). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582. doi: 10.1177/0013124514536610
- Aktoprak, A., Yiğit, P. & Güneyli, A. (2018) Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity*, 52, 181–194. doi:10.1007/s11135-017-0600-x
- Bagceli Kahraman, P., & Onur Sezer, G. (2017). Relationship between Attitudes of Multicultural Education and Perceptions Regarding Cultural Effect of Globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148893.pdf>
- Banks, J. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. doi:10.3102/0091732X019001003
- Banks, J. (2001) Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 52(1), 5–16.
doi:10.1177/0022487101052001002
- Banks, J. (2006). *Democracy, diversity, and social justice*. In: J.A. (Ed.), *Race, culture, and education: The selected works of James Banks*. New York: Routledge.
- Banks, J., & Banks, C. (2019) *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
<https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=ceGyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP17&dq=james+banks+multicultural+education+2019&ots=TsLE0IgvwA&sig=bMzK2D47O>

[0Jugn6DSpg_XmsSu6o#v=onepage&q=james%20banks%20multicultural%20education%202019&f=false](https://www.researchgate.net/publication/312111111)

Basarir, F., Mediha, S., Cetin, A. (2014) Examination of Teachers' Perception of Multicultural Education. *Pege Journal of Education & Instruction*, 4(2).

doi:10.14527/pegegog.2014.011

Eldering, L., Rijcke, F., & Zuck, L. (1983) *Multicultural education: a challenge for teachers*.

Dordrecht, Nederland: Foris.

Fong, A., & Sheets, R. (2004). Multicultural Education: Teacher Conceptualization and Approach to Implementation. *Multicultural Education*, 12(1), 10–15.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ781909.pdf>

Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K. (2016) Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638, doi: 10.1080/13613324.2015.1095170

Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2017) Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia. *The Australian journal of teacher education* 42(5), 17–34,

<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.2>

Gayle-Evans, G. (2004) It Is Never Too Soon: A Study of Kindergarten Teachers' Implementation of Multicultural Education in Florida's Classrooms." *Professional Educator* 26(2): 1–15. [https://web-b-ebsohost-](https://web-b-ebsohost-com.proxy.uba.uva.nl:2443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3bd40f0a-442c-464d-b569-9081e4b9933b%40pdc-v-sessmgr06)

[com.proxy.uba.uva.nl:2443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3bd40f0a-442c-464d-b569-9081e4b9933b%40pdc-v-sessmgr06](https://web-b-ebsohost-com.proxy.uba.uva.nl:2443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3bd40f0a-442c-464d-b569-9081e4b9933b%40pdc-v-sessmgr06)

- Gezer, M. (2018) An analysis of correlations between prospective teachers' philosophy of education and their attitudes towards multicultural education, *Cogent Education*, 5(1). doi: 10.1080/2331186X.2018.1475094
- Goodman, B. M. (2008) Teachers' Perceptions Of Multicultural Education. *Master Thesis*. 598. <http://thekeep.eiu.edu/theses/598>
- Grant, C., & Sleeter, C. (1986). Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2): 195-211. doi:10.3102/00346543056002195
- Irwin, L. (1999) Do Rural and Urban Elementary Teachers Differ in Their Attitudes Toward Multicultural Education in Elementary Schools? *Contemporary Education* 70(3), 38, <http://search.proquest.com/docview/1291671689/>
- Koç, C., & Köybasi, F. (2016). Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning and Their Attitudes towards Multicultural Education. *Educational Research and Reviews*, 11(22), 2048–2056. doi:10.5897/ERR2016.3009
- Kuppens, L., Ibrahim, S., & Langer, A. (2018). Teachers' views on Multicultural education in Kenya. *CRPD Working Paper*, 56. https://www.researchgate.net/profile/Line_Kuppens/publication/325120338_Teachers'_View_on_Multicultural_Education_in_Kenya_CRPD_Working_Paper_vol56/links/5af96472aca2720af9ef2268/Teachers-View-on-Multicultural-Education-in-Kenya-CRPD-Working-Paper-vol56.pdf
- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T., & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs: evaluatie van het Project Intercultureel Leren in de Klas*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

- In Thijs, A., Langberg, M., Berlet, I. (2009) *Leren omgaan met culturele diversiteit: aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. SLO
<http://downloads.slo.nl/Repository/leren-omgaan-met-culturele-diversiteit-aandachtspunten.pdf>
- Ngai, P. (2004) A Reinforcing Curriculum and Program Reform Proposal for 21st Century Teacher Education: Vital First Steps for Advancing K-12 Multicultural Education. *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321-331. doi:10.1080/10665680490518858
- Phoon, H., Abdullah, M., & Abdullah, A. (2013). Multicultural Early Childhood Education: Practices and Challenges in Malaysia. *Australian Educational Researcher*, 40(5), 615–632. doi:10.1007/s13384-013-0120-1
- Smith, E. B. (2009) “Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching.” *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Sogunro, O. A. (2001) Toward Multiculturalism: Implications of Multicultural Education for Schools. *Multicultural Perspectives* 3(3), 19–33. doi: 10.1207/S15327892MCP0303_5
- Thijs, A., Langberg, M., Berlet, I. (2009) *Leren omgaan met culturele diversiteit: aandachtspunten voor een kansrijke aanpak..* SLO
<http://downloads.slo.nl/Repository/leren-omgaan-met-culturele-diversiteit-aandachtspunten.pdf>
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 13.
doi:10.1080/2331186X.2016.1172394

Bijlage 1

Overzicht van de geselecteerde empirische studies.

Artikel	Soort onderzoek	Grootte onderzoek	Participanten & Onderwijscontext	Meetinstrumenten	Resultaten attitude	Banks
Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders (2014). Agirdag, O., Merry, S., Van Houtte, M.	Mixed-methode 1. kwalitatief diepgaande interviews - begrip MO - hypothese maken over kenmerken lk/school 2. vragenlijsten - over leerkracht/school kenmerken over de integratie van MO	706 lk. van 68 scholen	- Op scholen in Flanders, België. - Vooral Turkse/Marokkaanse lln. - all elk. (behalve 1) autochtone Belgen (26-58 jaar) - 26 diepgaande interviews lk.	- vragenlijsten kenmerken lk. - En met vijf-punten Likertschaal over inzetten MO (expres zonder dimensies van Banks → zou invloed hebben) - interview met reflectie op lk. Zelf en MO	- voorkeur LK van MO inzetten in alle verschillende vakken om er zo elke dag mee bezig te zijn. - Vooral religie en religieuze diversiteit bespreken - Feestdagen en bijzondere dagen - Goed om meer verandering in namen/foto's in tekstboeken te hebben (naar niet-Nederlandse namen) - lk. Met minder diverse klassen vinden het lastiger om MO in te zetten - lk. Uit etnische minderheid vaker MO - attitude van schoolleiders/lk worden beïnvloed door politiek in bepaalde stad (juist links/of rechts) Heel positief! - (Banks, 2001) Lk met negatieve attitudes tegenover andere culturele groepen gebruiken minder vaak multiculturele materialen. - Vooral gebleven bij veilige onderwerpen - transformatieve en social action benadering → terughoudend vanwege politieke conflicten	- Contributies aanpak komt voor bij bespreken feestdagen en bijzondere dagen - Verandering van namen in tekstboeken is de additieve aanpak - Expliciet genoemd dat andere dimensies niet bij deze leerkrachten voorkomen. → gelimiteerd tot dimensie van integratie van content. <u>Content:</u> - makkelijk, ene dag voorbeelden van een bepaalde stam, andere dag andere stam - wel ingewikkeld omdat er 'te' veel stammen zijn - moeilijk onderwerpen (vrouwenbesnijding) worden lastig gevonden en vaak vermeden <u>Kennis:</u> - terughoudend over verhalen/vooroordelen die 'gemaakt zijn door anderen' - bang voor negatieve reacties (door geschiedenis van conflicten tussen groepen) Prejudice: - goed te doen door groep in te
Teachers' views on Multicultural education in Kenya (2018). Kuppens, L., Ibrahim, S. & Langer, A.	Multi-methode 1. stellingen over MO 2. interviews over - etnische diversiteit - antwoorden van stellingen beter begrijpen	925 lk. Vragenlijsten 68 lk. Diepgaande interviews	Op scholen in Nairobi, Kenia 43 verschillende stammen/etnische groepen	- Stellingen op 7-punten schaal - Interviews over etnische diversiteit en antwoorden van stellingen begrijpen - Om gegevens te coderen gebruik gemaakt van tabel met indicaties van dimensies van Banks.		

						<p>delen in diverse groepen (samenwerken)</p> <p>Equity: - goed om het beste uit een lln. te halen - sommige negatief omdat je dan al een minset hebt tegenover een lln.</p> <p>Empowering: - als de schoolcultuur heel open over culturele diversiteit is dan meer bereidheid om MO te integreren</p>
<p>Attitudes of primary school teachers towards multicultural education (2018). Aktoparak, A. Yigit, P. & Güneyli, A.</p>	Vragenlijst	186 lk.	Op scholen in Güzelyurt, Cyprus	<p>Vragenlijst: - demografische kenmerken lk. - Teacher Multicultural Attitude Servey (TMAS) van Ponterotto et al. (1998) aangepast aan Turkse cultuur door (Yazici et al. 2009) →om naar attitude MO te kijken</p>	<p>Heel positief - zowel mannen als vrouwen</p> <p>Positief: - brengt wat op - verantwoordelijk om culturele verschillen in acht te nemen - ik kan veel leren van lln. met andere culturele achtergrond - ik ben me bewust van de culturele diversiteit in mijn klas en ik werk ermee - zorgt niet voor alleen maar conflicten - verantwoordelijk van lk. Op lln. Trots te laten zijn op wat ze doen in hun cultuur - lln. moeten niet alleen leren communiceren in het Turks</p>	
<p>Challenging racism through schools: teachers attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia (2016). Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K.</p>	Vragenlijst - inclusief stellingen	1309 lk. En andere medewerkers op school	Op scholen in Sydney, Australië	<p>Vragenlijst over inzetten MO</p> <p>7 stellingen over behoefte MO met vijf-punten Likert schaal</p>	<p>- school kan cruciaal zijn bij het ontwikkelen van strategieën me als doel multicultureel begrip en vermindering van racisme - leerkrachten hoger geschoold en in Australië wordt dit gewoonlijk geassocieerd met meer positieve attitudes tegenover</p>	<p>- vinden dat school moet kijken naar lln. en hun behoeften met betrekking tot MO en problemen</p> <p>- betrekking Aboriginals</p> <p>- betrekking ouders met diverse culturele achtergronden</p>

<p>Toward multiculturalism: implications of multicultural education for schools (2001). Sogunro, O.</p>	<p>Deels gestructureerde interviews - over multiculturalisme en MO</p>	<p>31 leerkrachten, directeurs en administratieve MO programma's (verschillende schoolsoorten)</p>	<p>Op scholen in Canada Hele diverse groep leerkrachten</p>	<p>Interviews - over multiculturalisme en MO</p>	<p>culturele diversiteit/MO - belangrijkste doelen MO: - gelijkheid in kansen - verbetering relaties tussen verschillende groepen - aanpassen aan verschillende leerstijlen lln. - belangrijk om perspectieven van Aboriginals toe te voegen in curriculum - betrokkenheid van ouders met culturele diversiteit van belang</p> <p>- meer positieve attitude op scholen in Sydney waar veel verschillende etnische/culturele groepen leven → vinden MO belangrijk en effectief - maar ook op scholen waar dit minder is vinden ze MO belangrijk en hebben ze er behoefte aan</p> <p>44% vindt dat MO in alle vakken naar voren moet komen - 26% vindt dat MO een apart vak moet zijn - Meer dan 70% bezorgd over MO op scholen → gelimiteerd tot economische/politieke ontwikkelingen van een paar landen → 1/2 dagen per jaar MO over eten, dans, muziek, kunst uit bepaalde culturen - Als lk. (door egocentrisme/vooroordeel) MO niet belangrijk en/of relevant vinden, zijn ze minder gemotiveerd om te leren over diversiteit en dit ook door te geven. - schoolleider moet beslissen over invulling MO</p>	<p>- Niet goed als het alleen over leven van bepaalde cultuur gaat/ economische/politieke ontwikkelingen van een paar landen - enthousiast om te leren van lln. met andere culturele achtergronden → scheidt vertrouwen</p> <p>- succes van MO start bij positieve verandering van vooroordelen over bepaalde culturele groepen</p> <p>- leerkrachten hebben als doel om lln. te helpen bij het onderzoeken van hun eigen biases en stereotypen in relatie tot verschillende culturele groepen</p>
---	--	--	---	--	---	--

→MO om lln.
Bloot te stellen
aan andere
culturen

<p>Attitudes of classroom teachers to cultural diversity and multicultural education in Country New South Wales, Australia (2017). Forrester, J., Lean, G., & Dunn, K.</p>	<p>Vragenlijsten met mening over doelen MO</p>	<p>668 lk.</p>	<p>Op scholen in New South Wales, Australië</p>	<p>Vragenlijst met mening over doelen MO in te vullen met een vijf-punt Likert schaal</p>	<p>Focus MO in NSW: integratie van lln. Van alle culturele achtergronden in alle aspecten van Australische maatschappij en lln. van diverse culturele achtergronden te assisteren</p> <p>→Lk: belangrijk, maar ook racisme/discriminatie bestrijding</p> <p>- kennis MO/promulticulturele attitudes positiever/groter in gebieden met meer culturele diversiteit</p>	<p>Goed : -cross-cultureel curriculum</p> <p>- culturele diversiteit vieren</p> <p>- toevoegen van perspectieven Aboriginals</p> <p>Doelen: - verbeteren interculturele relaties - verbeteren onderwijsprestaties</p> <p>- ant-iacisme strategieën implementeren - meer betrokkenheid van ouders met verschillende culturele achtergronden</p>
<p>Do rural and urban elementary teachers differ in their attitudes toward multicultural education in elementary school? (1999) Irwin, L.</p>	<p>Vragenlijsten over attitude MO</p>	<p>10 landelijke scholen, 19 stedelijke scholen in Canada (278 vragenlijsten)</p>	<p>Scholen rond Alberta, Canada (landelijke én stedelijke scholen)</p>	<p>Vragenlijst over attitude met betrekking tot MO, 20 stellingen/vragen Met vier-punten Likert schaal</p>	<p>- voornamelijk heel positief</p> <p>- hoogste item 'oneens' : MO moet alleen thuis aangeboden worden</p> <p>- vinden <u>niet</u> dat cultureel bewustzijn al op basisschool benadrukt hoeft te worden (vooral stedelijke lk)</p> <p>- vinden niet dat het moeilijk is MO te implementeren</p> <p>- Er is een groep lk die denkt dat je voor het elimineren van discriminatie/voor oordelen geen blootstelling aan andere culturen nodig hebt.</p>	<p>Minder goede doelen: - ontwikkelen van een toewijding aan de Australische identiteit - ontwikkelen van talen anders dan Engels</p> <p>- vinden <u>niet</u> dat cultureel bewustzijn al op basisschool benadrukt hoeft te worden (vooral stedelijke lk)</p> <p>- Er is een groep lk die denkt dat je voor het elimineren van discriminatie/voor oordelen geen blootstelling aan andere culturen nodig hebt.</p>

<p>Multicultural Early Childhood Education: Practices and Challenges in Malaysia (2013) Phoon, H. Abdullah, M., Abdullah, A.</p>	<p>Vragenlijsten over implementeren van MO door lk. (ook 2 open vragen)</p>	<p>854 lk van kleuterklassen</p>	<p>Penlis, Kedah, Penang, Maleisië</p>	<p>Vragenlijsten over hoe lk MO implementeert in klas</p>	<p>- stedelijke lk: meer culturele diversiteit en ook meer MO</p>	<p>Zie hiernaast</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 groepen verschillende perspectieven bij MO - veel groepen contributies (alleen richten op openlijke manifestaties van cultuur) → feesten, kunst, eten - 1 groep transformatieve benadering (door promoten van sociale kansen tussen lln. en promoten van interculturele relaties en bijbrengen van respect over verschillende waarden van culturen → te zien bij lk. Die hun lln. Leren over het elimineren van vooroordelen en discriminatie
<p>Teachers' perceptions of multicultural education (2008). Goodman, B.</p>	<p>Professional Belief About Diversity Scale (ProBADs) - om attitude van lk. Te meten over het belang van cultuur in het onderwijs</p>	<p>95 lk.</p>	<p>Scholen (70% basisschool) uit verschillende gebieden (landelijk, buitenwijken, stedelijk) in het midwesten van Amerika</p>	<p>ProBADs met vijf-punten Likert schaal (25 items)</p>	<p><u>Lk: wel MO</u> - door thematisch lesgeven → rituelen, gewoontes, feesten van culturen (foto's, verhalen, toneel enz.) - gebruik van meerdere talen in de klas voor instructie (anders kunnen lln. niet meekomen) - ook implementeren van positieve overtuigingen en attitudes van lln. over verschillende culturen → diverse groepjes, respect aanleren, vooroordelen en racisme indammen <u>LK: geen MO</u> - onduidelijkheid over uitvoeren - twijfels over bereidheid lln. - zorgen om achtergrond lln. en niveau van acceptatie - 'kleuters zijn hier nog niet klaar voor' - gebrek aan materialen - angst dat lessen in tegenspraak zijn met religieuze manier van lesgeven bijvoorbeeld bij moslims. - vinden MO niet passend voor klassen zonder culturele diversiteit - er was geen verschil in de ondersteuning voor MO in de verschillende gebieden - leerkrachten die ooit trainingen hadden gevolgd, scoorden positiever</p>	

Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions (2016). Yilmaz, F.	Case study Met deels gestructureerde interviews	12 vierdejaars studenten die opleiding tot leerkracht doen	Turkije	Deels gestructureerde interviews - 1: persoonlijke details - 2: 7 vragen over multiculturalisme en MO	- er moet een onderwijsstelsel worden waarbij er geen culturele buitensluitingen zijn. - In. moeten leren over onze hedendaagse, multiculturele samenleving - zien MO als basis van sociale tolerantie - belangrijk om vooroordelen te elimineren - belangrijk om activiteiten te hebben die gemaakt zijn voor alle verschillende culturen - belangrijk om k. Te hebben die culturele verschillen als rijkdom zien - belangrijk is om te weten hoe grote rol jij als k. Speelt in een onbevooroordeeld e maatschappij.
--	--	--	---------	---	--
