



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Antecedents, implications, and professional development of teachers' multiculturalism

Abacioglu, C.S.

Publication date
2022

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Abacioglu, C. S. (2022). *Antecedents, implications, and professional development of teachers' multiculturalism*.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Funding and Author Contributions
Summary
Nederlandse Samenvatting
Acknowledgments



Funding and Author Contributions

Funding

The studies of this dissertation were supported by the 'Yield Graduate Programme' grant [project number 022.006.013] funded by the Netherlands Organization for Scientific Research (De Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek; NWO). The project proposal was written by Ceren S. Abacioglu, Monique Volman, and Agneta Fischer.

Author Contributions

Chapter 2 is based on:

Abacioglu, C. S., Isvoranu, A., Verkuyten, M., Thijs, J., & Epskamp, S. (2019). Exploring multicultural classroom dynamics: A network analysis. *Journal of School Psychology, 74*, 90-105.

Ceren S. Abacioglu developed the concept for this manuscript, with input by Adela-Maria Isvoranu and Sacha Epskamp. The data for this study was provided by Maykel Verkuyten and Jochem Thijs. Ceren S. Abacioglu, Adela-Maria Isvoranu, and Sacha Epskamp analyzed and interpreted the data. Ceren S. Abacioglu wrote the manuscript. All authors provided valuable comments and revisions and approved the final manuscript for submission.

Chapter 3 is based on:

Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A., & Volman, M. (2019). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102887.

Ceren S. Abacioglu developed the design for this manuscript, with input from all authors. Ceren S. Abacioglu and Marjolein Zee analyzed and interpreted the data. Ceren S. Abacioglu wrote the manuscript. All authors provided valuable comments and revisions and approved the final manuscript for submission.

Chapter 4 is based on:

Abacioglu, C. S., Epskamp, S., Fischer, A., & Volman, M. (under review). Effects of multicultural education on student engagement in low and high concentration classrooms: The mediating role of student relationships.

Ceren S. Abacioglu developed the design for this manuscript, with input from all authors. Ceren S. Abacioglu and Sacha Epskamp analyzed the data. Ceren S. Abacioglu interpreted the data and wrote the manuscript. All authors provided valuable comments and revisions and approved the final manuscript for submission.

Chapter 5 is based on:

Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. (2019). Teacher interventions to student misbehaviours: The role of ethnicity, emotional intelligence, and multicultural attitudes. *Current Psychology*, 1-13.

Ceren Su Abacioglu, Monique Volman, and Agneta Fischer developed the design of this study and the concept for this manuscript. Ceren S. Abacioglu collected, analyzed, and interpreted the data with the help of Thomas Pronk. Ceren S. Abacioglu wrote the manuscript. All authors provided valuable comments and revisions and approved the final manuscript for submission.

Chapter 6 is based on:

Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. (2020). Teacher multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752.

Ceren Su Abacioglu developed the design of this study and collected, analyzed, and interpreted the data with input from all authors. Ceren S. Abacioglu wrote the manuscript. All authors provided valuable comments and revisions and approved the final manuscript for submission.

Chapter 7 is based on:

Abacioglu, C. S., Fischer, A., & Volman, M. (under review). Professional learning in multicultural education: What can we learn from the Australian context?

Ceren Su Abacioglu developed the concept for this manuscript, with input from all authors and Megan Watkins. The data for this study was obtained from Megan Watkins, who, together with Greg Noble, Kevin Dunn, and Garth Lean, collected the data as part of the Australian Research Council Linkage Project Rethinking Multiculturalism/Reassessing Multicultural Education (RMRME). Ceren S. Abacioglu analyzed the data with methodological guidance from Terrence Jorgensen and Sacha Epskamp. Ceren S. Abacioglu interpreted the data and wrote the manuscript. All authors, as well as Megan Watkins, provided valuable comments and revisions and approved the final manuscript for submission.

Summary

Current educational institutions are struggling to create environments in which all students experience equal levels of opportunities, representation, and belongingness (Huijnk & Andriessen, 2016). Interpersonal biases from peers and teachers, and structural barriers such as mainstream education that does not relate to minoritized students' personal experiences and frames of reference (Stevens et al., 2019) seem to be at the core of this challenge. Among their many roles, teachers create guidelines for children's social behavior (Ryan & Patrick, 2001), give explicit messages about their peer interactions, and ideally strive for equal representation of cultures and identities (Jennings & Greenberg, 2009). Teachers' approach to diversity can influence students' sense of relatedness (Furrer & Skinner, 2003), belonging to social groups (Osterman, 2000), and their motivation (Deci & Ryan, 1985).

One approach to diversity is multiculturalism, depicting an ideology, or a reform movement, in which differences are acknowledged and seen as a source of richness. Multicultural education offers a set of practices through which teachers can apply multiculturalism in their classrooms. It has been designed to improve both students' intergroup relations and educational achievement through equal representation of cultural groups in curriculum and instruction, creating critical consciousness over social inequalities (Banks, 2004). While much of the extant quantitative research focusses on the role of school diversity policies (e.g., multiculturalism, colorblindness) on minoritized students' school adjustment or intergroup relations, how teachers implement multicultural practices, and how these practices relate to students' social and academic experiences are not well explored. With a focus on Dutch primary school classrooms, the current dissertation tried to fill this gap by offering an analysis of 1) the relationship between teachers' multiculturalism and student experiences, 2) which teachers are more likely to adopt multicultural practices, and 3) whether professional learning can motivate teachers to endorse a multicultural approach.

Across three studies, the first part of this dissertation focuses on multicultural practices that pertain to curriculum, teaching pedagogies, and classroom interactions, in relation to students' peer relationships and their motivation (manifested as school engagement). Specifically, I focused on three of the five dimensions of multicultural education delineated by Banks (2004): i) *content integration* from a variety of cultures; reflecting the diversity of students in texts, histories, values, beliefs, and varying perspectives (Koshy, 2017); ii) *prejudice reduction* through modifying students' attitudes with teaching methods, materials, and dialogue that actively counteract social biases (i.e., prejudice, stereotyping, discrimination) and improve positive intergroup relations; and iii) *equity pedagogy* through avoiding standardized, one-size-fits-all approaches to teaching and learning, and modifying teaching to include various teaching and assessment styles to facilitate the learning and academic achievement of all students.

Central to this part are the propositions of two influential psychological theories: i) in situations in which individuals come together on fairly equal terms (i.e., *equal status*), with the support of social and institutional authority figures, intergroup contact can help to reduce intergroup bias and improve interpersonal interactions (Intergroup Contact Theory; Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006); ii) improved interpersonal peer relationships can contribute to students' feelings of *relatedness* – a basic psychological need of all students, and the fulfillment of this need can motivate students to engage in learning and the learning environment (i.e., *student engagement*; Self-Determination Theory; Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2012). Chapters 2 to 4 support these propositions by demonstrating the positive relationship between a multicultural approach to diversity, peer relationships, and motivation. At the same time, we draw boundary conditions under which multicultural education is most likely to have success.

Chapter 2 charts reciprocal relationships between teachers' *prejudice reduction* practices, students' peer relationships, and students' motivation, conceptualizing classrooms as complex systems. Through comparing the psychometric network structures of majority and minoritized groups, I identified mechanisms through which teachers' multicultural approach can influence different groups of students. In both networks, the positive effect of *prejudice reduction* and of peer relationships on student motivation was very clear. Notably, peer relationships especially emerged as a central factor for minoritized students' motivation.

Chapter 3 investigates the effect of *prejudice reduction* on students' engagement, with teachers' explicit multicultural attitudes and implicit attitudes towards ethnic minoritized groups as possible moderators to this relationship. The findings from this chapter further supported the positive influence of teachers' *prejudice reduction* practices on students' engagement, regardless of students' ethnic backgrounds. This was, however, only the case for teachers who exhibited stronger positive multicultural attitudes than average. In all likelihood, these teachers not only talk about multiculturalism as an abstract ideal, but they are also able to lead by example.

Chapter 4 investigates the effects of the *equity pedagogy*, *content integration*, and *prejudice reduction* on students' engagement, and their peer relationships as a mediator, in classrooms with high and low ethnic minoritized student concentrations. This chapter shows the positive effect of *equity pedagogy*. At the same time, a negative effect of *content integration* on peer relationships is found, and through these relationships on students' engagement, in classrooms with a relatively small number of students with a minoritized background. In such classrooms the status differences between students are likely to be noticeable. Status differences may explain both the need for more equitable teaching pedagogies that combat inequality (i.e., *equity pedagogy*), and the negative effect of *content integration*, which highlights diversity. This is in line with earlier research (Steffens et al., 2017) that found negative effects of highlighting diversity without also accentuating the unity of cultural groups around shared values and psychological needs (Bokhorst-Heng, 2007). In

classrooms characterized by relatively high number of students with a minoritized ethnic background, indeed, the mediation effects were not statistically significant, while *equity pedagogy* did have a direct positive effect on students' engagement. Unlike in Chapters 2 and 3, in none of these intergroup contexts did I find a significant effect of *prejudice reduction* on students. Unfortunately, I did not measure teachers' attitudes in Chapter 4. However, it is possible that the positive effect of *prejudice reduction* could only have been identified for teachers who held above average positive multicultural attitudes (as in Chapter 3).

In the second part of this dissertation, I focus on identifying and validating qualities that may predict whether teachers adopt a multicultural approach to diversity in their classrooms. These characteristics relate to how teachers interpret and act in social situations, such as their abilities to accurately understand emotional phenomena (i.e., *emotional intelligence*) and take perspective of the other (i.e., *perspective taking*), and their familiarity with and sensitivity to diversity (i.e., *multicultural attitudes*). Determining these teacher characteristics' relationships to teachers' multiculturalism is an important first step in shaping the content of future professional learning opportunities that aim to empower teachers for "teaching to and through cultural diversity" (Gay, 2013).

Chapter 5 inquires into teachers' classroom management strategies with majority and minoritized group students. In this chapter, I tested whether teachers differed in their reported interventions towards minoritized students compared to majority group students for the same kind of misbehavior that were described in short vignettes. I did not find differences in teachers' reports of interventions to misbehaviors carried out by students with or without a migrant background. Notably, however, teachers who held more positive multicultural attitudes reported significantly more tolerant than dismissive intervention strategies towards students, regardless of their ethnic backgrounds.

In Chapter 6, I sought quantitative evidence in support of multicultural attitudes and perspective taking abilities as important factors in multicultural curricular and instructional practices. Our results indicated that both teacher characteristics predicted practices that require willingness, effort, and ability to understand individual differences in the cultural backgrounds of their students. These characteristics were also found to predict practices in catering the students' social and academic needs that are not necessarily related to cultural background (e.g., understanding academic strengths and weaknesses of students, promoting positive relationships with classmates).

Together, findings from Chapters 5 and 6 showed that teachers who are more mindful of their own biases and cultural frames of reference, and who are comfortable with and sensitive to cultural pluralism (i.e., *multicultural attitudes*) are, in general, more understanding of their students and their behaviors during daily interactions, regardless of their ethnic backgrounds. Together with teachers' abilities to take other people's perspectives (i.e., *perspective taking*), these multicultural attitudes seem to also support teachers' attempts

to understand differences in their students' needs and effectively navigate through these differences in their curriculum and instruction.

In the third part of the dissertation, Chapter 7, I investigate whether teachers in Australia who have participated in professional learning in multicultural education differed in their approach to diversity, as reflected in their attitudes and beliefs, from teachers who did not have such professional learning. Two types of multicultural professional learning opportunities for teachers were distinguished: i) professional learning in *multicultural education* (ME) and ii) professional learning in teaching *English as a Second Language* (ESL). I examined the effects of the two types of professional learning in three time points, namely during pre-service training, in-service professional development, and as a postgraduate qualification. Our results indicated that the most effective time to receive professional learning is in during in-service years. In general, compared to teachers who did not receive any professional learning, teachers who received professional learning in ME, but also in ESL were found to be more likely to believe in the effectiveness of multicultural strategies in fostering cultural inclusiveness and recognize providing equitable chances for all students as an important goal of multicultural education. In addition, teachers who followed professional learning in ESL were less likely to support monoculturalism (as opposed to multiculturalism), compared to the teachers who did not receive any training. Having received professional learning in ME, however, did not have such significant effect on teachers' monocultural attitudes. These results signal that while learning about multicultural strategies can be an effective tool to change teachers' beliefs around the goals and effectiveness of these strategies, it may not be enough to change teachers' general multicultural attitudes. These findings may be explained by the extensiveness of Australian ESL programs, in which teachers have ample opportunities to engage in multicultural strategies, compared to sporadic professional learning in ME (NSW Department of Education, 2018).

In summary, in attempting to understand the multiple elements in a multicultural approach and its effects on students, I consider classrooms as complex systems and investigate different dimensions of multicultural education. I connected important teacher qualities to the use of a multicultural approach to diversity and established the possible positive effect of professional learning on improving these teacher qualities. Grounded on the complex systems approach, I believe that the educational experiences of students should not be considered in isolation from each other. Our findings indeed illustrate how intergroup contexts can determine classroom experiences and the effects of different dimensions of multicultural education on students (Chapter 4). Considering the influence of teachers on the learning environment of their students, and given the different dimensions of multicultural education, I have illustrated that many effects are context dependent. There is a need to further examine the effects of multicultural education on students' motivation and relational needs. Finally, it is important to know in what ways we can best empower teachers to effectively implement multicultural practices in response to their diverse environments.

Nederlandse Samenvatting

Scholen slagen er niet goed in leeromgevingen te creëren waarin alle leerlingen gelijke kansen hebben, en zich gezien en thuis voelen (Huijnk & Andriessen, 2016). Vooroordelen van medeleerlingen en leraren, en structurele barrières zoals een curriculum dat niet aansluit bij de persoonlijke ervaringen en referentiekaders van leerlingen uit minderheidsgroepen (Stevens et al., 2019) lijken de belangrijkste problemen. Leraren geven in de klas aan wat wenselijk gedrag is (Ryan & Patrick, 2001), geven expliciete boodschappen over interacties met leeftijdsgenoten, en streven idealiter naar zichtbaarheid van verschillende culturen en identiteiten (Jennings & Greenberg, 2009). De manier waarop leraren diversiteit benaderen kan van invloed zijn op de mate waarin leerlingen zich verbonden (Furrer & Skinner, 2003) en thuis voelen (Osterman, 2000), en op hun motivatie (Deci & Ryan, 1985).

Multiculturalisme is een benadering van diversiteit, een ideologie of hervormingsbeweging waarin verschillen worden erkend en gezien worden als een rijke bron. Multicultureel onderwijs verwijst naar een reeks praktijken waarmee leraren multiculturalisme in hun klas kunnen vormgeven. Het is bedoeld om zowel de groepsrelaties als de onderwijsprestaties van leerlingen te verbeteren door een gelijkere representatie van verschillende culturele groepen in het curriculum leerplan en de didactiek, en door het creëren van een kritisch bewustzijn van sociale ongelijkheid (Banks, 2004). Veel bestaand kwantitatief onderzoek richt zich op de relatie tussen hoe scholen omgaan met diversiteit (bijv. multiculturalisme, kleurenblindheid) en de positie of relaties van leerlingen met een migratieachtergrond. Er is echter weinig bekend over hoe leraren multiculturele praktijken implementeren, en wat deze praktijken betekenen voor de sociale en leerervaringen van leerlingen. Met een focus op Nederlandse basisschoolklassen, probeert dit proefschrift deze leemte op te vullen door een analyse te bieden van 1) de relatie tussen het multiculturalisme van leraren en de ervaringen van hun leerlingen, 2) welke leraren meer geneigd zijn om multiculturele praktijken toe te passen, en 3) of professioneel leren leraren kan motiveren tot een multiculturele benadering.

Het eerste deel van dit proefschrift richt zich aan de hand van drie studies op multiculturele praktijken van Nederlandse basisschoolleraars die betrekking hebben op het curriculum, de pedagogisch-didactische aanpak en interacties in de klas, en hoe deze praktijken gerelateerd zijn aan de onderlinge relaties tussen leerlingen en hun motivatie (zoals die tot uiting komt in schoolbetrokkenheid). Meer specifiek richt ik me op drie van de vijf dimensies van multicultureel onderwijs die door Banks (2004) zijn onderscheiden: i) *inhoudsintegratie* waarbij de diversiteit van leerlingen in het curriculum wordt weerspiegeld door de integratie van teksten, geschiedenis, waarden, overtuigingen en perspectieven vanuit verschillende culturen (Koshy, 2017); ii) *vermindering van vooroordelen* door de houding van leerlingen te veranderen met behulp van onderwijsmethoden, lesmaterialen en dialoog die actief sociale vooroordelen, stereotypering en discriminatie tegengaan, en

zo negatieve relaties tussen groepen verminderen en positieve relaties bevorderen ; en iii) *equity pedagogy*: het vermijden van gestandaardiseerde, one-size-fits-all benaderingen van onderwijzen en leren, door verschillende onderwijs- en beoordelingsstijlen een plaats te geven die het leren en de leerprestaties van alle leerlingen ondersteunen.

Centraal in dit deel staan de uitgangspunten van twee invloedrijke psychologische theorieën: i) in situaties waarin individuen een redelijk gelijke *status* hebben, met de steun van sociale en institutionele gezagsdragers, kan contact tussen groepen helpen om vooroordelen tussen groepen te verminderen en interpersoonlijke interacties te verbeteren (Intergroup Contact Theory; Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006); ii) goede interpersoonlijke relaties met medestudenten kunnen bijdragen aan een gevoel van *verbondenheid* bij leerlingen - een psychologische basisbehoefte van alle leerlingen, en de vervulling van deze behoefte kan leerlingen motiveren om zich in te zetten voor leren op school (i.e., *studentbetrokkenheid*; Zelfdeterminatietheorie; Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2012). De hoofdstukken 2 tot en met 4 ondersteunen deze uitgangspunten, doordat ze een positieve relatie aantonen tussen een multiculturele benadering, relaties met medeleerlingen en motivatie voor leren; tegelijkertijd schetsen ze randvoorwaarden waaronder multicultureel onderwijs werkt.

Hoofdstuk 2 brengt de relaties in kaart tussen de mate waarin leraren *vooroordelen bestrijden*, en de onderlinge relaties tussen en de motivatie van leerlingen. Hierbij worden klassen geconceptualiseerd als complexe systemen. Door de psychometrische netwerkstructuren van meerderheids- en minderheidsgroepen te vergelijken, identificeerde ik mechanismen waardoor de multiculturele benadering van leraren verschillende groepen leerlingen kan beïnvloeden. In beide netwerken was het positieve effect van *het verminderen van vooroordelen* en van goede relaties met leeftijdsgenoten op de motivatie van leerlingen zeer duidelijk. Maat met name voor de motivatie van leerlingen uit minderheidsgroepen bleek de relaties met medeleerlingen een centrale factor.

Hoofdstuk 3 onderzoekt het effect van *het verminderen van vooroordelen* op de betrokkenheid van leerlingen, met expliciete multiculturele attitudes van leraren en impliciete attitudes ten opzichte van gemarginaliseerde etnische groepen als mogelijke moderatoren voor deze relatie. De bevindingen uit dit hoofdstuk tonen dat *het verminderen van vooroordelen door* leraren positieve invloed heeft op de betrokkenheid van leerlingen, ongeacht de etnische achtergrond van de leerlingen. Dit was echter alleen het geval bij leraren die een bovengemiddeld positieve multiculturele houding vertoonden. Naar alle waarschijnlijkheid praten deze leraren niet alleen over multiculturalisme als een abstract ideaal, maar geven zij ook het goede voorbeeld.

Hoofdstuk 4 onderzoekt de effecten van *equity pedagogy*, *content integration* en *prejudice reduction* op de betrokkenheid van leerlingen, en hun relaties met medeleerlingen als mediator, in klasen met hoge en lage concentraties leerlingen uit gemarginaliseerde etnische groepen. Dit hoofdstuk laat een positief effect zien van *equity pedagogy*. Tegelijkertijd is er een negatief effect van *content integratie* op de relaties tussen leerlingen,

en via deze relaties ook op de betrokkenheid van leerlingen in klassen waar het aantal leerlingen uit minderheidsgroepen relatief klein is. In zulke klassen zijn de statusverschillen tussen leerlingen waarschijnlijk merkbaarder. Statusverschillen tussen groepen leerlingen in de klas kunnen een verklaring zijn voor zowel de noodzaak om ongelijkheid te bestrijden door middel van *equity pedagogy*, als voor het negatieve effect van *inhoudsintegratie*, een aanpak die diversiteit benadrukt. Dit is in lijn met eerder onderzoek (Steffens et al., 2017) dat negatieve effecten liet zien van het benadrukken van diversiteit zonder ook te benadrukken dat culturele groepen gedeelde waarden en psychologische behoeften hebben (Bokhorst-Heng, 2007). In klassen met een min of meer evenwichtige leerlingsamenstelling, waren de mediatieeffecten inderdaad niet statistisch significant, terwijl *equity pedagogy* wel een direct positief effect had op de betrokkenheid van leerlingen. Anders dan in hoofdstuk 2 en 3 vond ik in geen van beide situaties een significant effect van de *reductie van vooroordelen* op leerlingen. Helaas heb ik in hoofdstuk 4 de attitudes van docenten niet gemeten. Het is echter mogelijk dat het positieve effect van *vooroordelenreductie* alleen geldt voor docenten die een bovengemiddeld positieve multiculturele attitude hebben (zoals in hoofdstuk 3).

In het tweede deel van dit proefschrift richt ik me op kwaliteiten die kunnen voorspellen of basisschoolleraars in hun klas een multiculturele benadering hanteren. Ik kijk naar kwaliteiten die betrekking hebben op hoe leraren sociale situaties interpreteren en er in handelen, zoals hun vermogen om emotionele verschijnselen goed in te schatten (i.e., *emotionele intelligentie*) en het perspectief van de ander in te nemen (i.e., *perspectief nemen*), en hun vertrouwdheid met en gevoeligheid voor diversiteit (i.e., *multiculturele attitudes*). Het bepalen van de relaties tussen deze leraar kenmerken en de mate waarin et onderwijs dat leraren geven multicultureel is, is een belangrijke eerste stap in het vormgeven van toekomstige professionele leermogelijkheden die erop gericht zijn leraren te bekwalamen voor “lesgeven voor en door culturele diversiteit” (Gay, 2013).

Hoofdstuk 5 onderzoekt de klassenmanagement strategieën van leraren ten aanzien van leerlingen uit de meerderheids- en de minderheidsgroep. Leraren werd gevraagd om, naar aanleiding van korte vignetten waarin verschillende vormen van onwenselijk gedrag van leerlingen werd beschreven, aan te geven hoe ze zouden interveniëren. Ik onderzocht of de interventies ten aanzien van leerlingen met een minderheidsachtergrond en die uit de meerderheidsgroep verschilden. Ik vond geen verschillen in wat leraren rapporteerden over interventies bij onwenselijk gedrag van leerlingen met of zonder een migratieachtergrond. Opmerkelijk was echter dat leraren met een positievere multiculturele houding significant meer tolerante dan afwijzende interventiestrategieën rapporteerden ten opzichte van leerlingen, ongeacht hun etnische achtergrond.

In hoofdstuk 6 zocht ik naar kwantitatief bewijs voor de invloed van multiculturele attitudes en het vermogen om perspectief te nemen op multiculturele pedagogisch-didactische praktijken. Beide leraar kenmerken bleken te voorspellen in welke mate leraren gebruik maken van pedagogisch-didactische praktijken die vragen om inzicht in verschillen

tussen leerlingen die te maken hebben met culturele achtergronden. Deze kenmerken bleken ook te voorspellen in welke mate leraren gebruik maken van pedagogisch-didactische praktijken die tegemoet komen aan sociale en academische behoeften van leerlingen die niet noodzakelijk samenhangen met culturele achtergrond (bijv. aandacht voor sterke en zwakke punten van leerlingen, bevordering van positieve relaties met klasgenoten).

Samen tonen de bevindingen uit hoofdstuk 5 en 6 aan dat leraren die zich meer bewust zijn van hun eigen vooroordelen en culturele referentiekaders, en die zich op hun gemak voelen bij en gevoelig zijn voor cultureel pluralisme (d.w.z. *multiculturele attitudes*), in het algemeen meer begrip hebben voor hun leerlingen en hun gedrag tijdens dagelijkse interacties, ongeacht hun etnische achtergrond. Samen met het vermogen van leraren om het *perspectief van anderen in te nemen*, lijken deze multiculturele attitudes leraren ook te helpen om verschillen in de behoeften van hun leerlingen te begrijpen en daar in hun lessen effectief bij aan te sluiten.

In het derde deel van het proefschrift, Hoofdstuk 7, onderzocht ik of Australische leraren die hebben deelgenomen aan professioneel leren over multicultureel onderwijs en leraren die niet aan dergelijk professioneel leren hebben deelgenomen, verschillen in hun benadering van diversiteit. Er werden twee typen van multicultureel professioneel leren voor leraren onderscheiden: i) professioneel leren over *multicultureel onderwijs* (ME) en ii) professioneel leren over het onderwijzen van *Engels als een Tweede Taal* (ESL). Ik onderzocht de effecten van de twee soorten professioneel leren op drie verschillende momenten in de loopbanen van leraren, namelijk tijdens de lerarenopleiding, tijdens de beroepsuitoefening (nascholing), en als postdoctorale kwalificatie. Onze resultaten laten zien dat het meest effectieve moment voor professioneel te leren op dit gebied zich voordoet tijdens de beroepsuitoefening. Leraren die deelnamen aan professionalisering op het gebied van ME of ESL, geloofden, in vergelijking met andere leraren, meer in de effectiviteit van multiculturele strategieën voor het bevorderen van culturele inclusie en zagen het bieden van gelijke kansen voor alle leerlingen meer als een belangrijk doel van multicultureel onderwijs. Bovendien waren leraren die professionalisering in ESL hadden gevolgd minder geneigd om monoculturalisme (in tegenstelling tot multiculturalisme) te steunen, in vergelijking met leraren die niet aan professioneel leren hadden deelgenomen. Professioneel leren in ME had echter geen significant effect op de monoculturele attitudes van leraren. Deze resultaten wijzen erop dat, hoewel het leren over multiculturele strategieën een effectief middel kan zijn om de opvattingen van leraren over de doelen en effectiviteit van deze strategieën te veranderen, het misschien niet genoeg is om de algemene multiculturele attitudes van leraren te veranderen. Deze bevindingen kunnen wellicht worden verklaard door de uitgebreidheid van ESL-programma's in Australië waarin leraren ruimschoots de gelegenheid hebben om zich bezig te houden met en te reflecteren op multiculturele strategieën, in vergelijking met het meer sporadische professionele leren over multicultureel onderwijs (ME) (NSW Department of Education, 2018).

Samenvattend, in een poging om de vele elementen van een multiculturele benadering en de effecten daarvan op leerlingen te begrijpen, heb ik klassen als complexe systemen opgevat en onderzocht ik verschillende dimensies van multicultureel onderwijs. Ik heb belangrijke leraarkwaliteiten gerelateerd aan het gebruik van een multiculturele benadering van diversiteit in de klas en een positief effect van professioneel leren op het verbeteren van deze kwaliteiten vast te stellen. Op basis van de complexe systeembenadering geloof ik dat de onderwijservaringen van leerlingen niet los van elkaar moeten worden gezien. Mijn bevindingen illustreren hoe groepscontexten ervaringen in de klas en de effecten van verschillende dimensies van multicultureel onderwijs op leerlingen kunnen bepalen (Hoofdstuk 4). In toekomstig onderzoek, moeten de effecten van multicultureel onderwijs op de motivatie en relationele behoeften van leerlingen verder worden onderzocht. Ten slotte is het ook belangrijk te weten op welke manieren we leerkrachten het best in staat kunnen stellen om multiculturele praktijken effectief toe te passen als antwoord op hun diverse omgevingen.

Acknowledgments

This dissertation would not have been possible without the continuous support and guidance of many amazing people in my life. I want to thank them all, starting with expressing my gratitude to my promoters.

I have started working together with Agneta Fischer and Monique Volman while I was studying towards my master's degree. I want to thank them for believing in my ideas and skills while I was only a master's student. Since then, they have witnessed both my personal and academic development every step of the way, and, for many years, patiently read 10 drafts of a same manuscript over and over again (sorry about that!). They have created the space for me to experiment and grow as an independent researcher, and yet were there for me whenever I needed support and guidance, which I have noticed, is a rare combination. I am grateful to have had such cool and strong women to look up to for so many years. I would like to extend my thanks to Helle Larsen and Frans Oort for creating the opportunity to work under the Research Priority Area Yield during my PhD, and Sanne Bentvelzen for all her efforts on me as a master's student and for making the transition to being a PhD candidate as smooth as possible!

During my master's years, I have also met many competent, smart, hardworking, interesting, and caring people who have made it possible for me to even get to a point where I felt like I had the skill set and emotional capacity to start a PhD. And lucky for us that this small Amsterdam family grew even bigger in the years that followed. I call these people my home away from home, and I would like to thank them all from the bottom of my heart for making me feel like I never have to face anything in life alone. Maien Sachisthal, Max Kortlander, Ravi Selker, Adela-Maria Isvoranu (now Epskamp), Sacha Epskamp (yes, they are married), Alessandro Santoro, Dario Santoro (yes, they are brothers), Eliza Dernovskaya, Erdem Ozan Meral, Dirk Verweij, Eliala Salvadori, Alexandre Coulon, Claire Baxter, Daniel Foster, Davide Beraldo, Petter Törnberg, Juliana Chueri Barbosa Correa, Laura Osenroth, Quentin Gronau, Johnny Boy van Doorn, Jonas Haslbeck, Ruben van Beek, Leonie Vogelsmeier, Damiano D'Urso, Edgar Camaño, Tom Forster, Daniel Sentow, Katherine Alysandratou, Çisem Gürel, Gustav Hedstrom, Jonathon Love, Vlad Stan, and our friend Zara Bamdad who left us too early, thank you for making my life fuller!

Then I want to continue with thanking my colleagues, not the least for making being in an office bearable for me (I actually liked working from home during the corona pandemic). First of all, I have shared my office with some brilliant and passionate people who continue to inspire me with how they move through life. To start with, Semiha Sözeri, who became more than a colleague to me throughout these years. Then, Marielle le Mat, Jan Baan, Natalie Browes, and Els Kuipers, I greatly enjoyed sharing coffee walks and personal stories with you. Thank you for being my office mates and for putting up with me eating in the office all

day long! Next, I would like to thank my colleagues within the Research Priority Area Yield for many nice meetings and discussions, ever since we started as a group.

I also wish to thank my colleagues Fadie Hanna, Marjolein Zee, Judith Bekebrede for the opportunities to collaborate. Special thanks to Inti Soeterik for taking on many projects together and creating a safe space for me to learn through our work and friendship. I must also thank Frank Cornelissen for creating the opportunity for me to start my teaching journey. I would especially like to thank Mariska Knol and Hülya Altınyelken for extending their mentorship and support to me within and outside the university. I have learned and keep learning a great deal from you.

Further, I want to thank the people who have made my visiting scholarship period in Australia once in a lifetime experience. I want to start by thanking Megan Watkins, my host supervisor, for accepting me into her research group and making my visit possible, and for her assistance in exploring the Australian education system. In addition, my bright colleagues Bhavya Chitranshi, Skye Marie, Marina Khan, and Anisah Madden, Amrita Limbu, Vanicka Arora, Gina Gatarin, thank you for welcoming me to your university and your friend group with no hesitation. My friends, Jonathon Love and Rosanne Banks, it was great to be together again, this time in Australia. Thank you for your lasting friendship and support. Tom Rudge, João Mosqueira, and Codie Croasdale thank you for coming into my life during this period and making great memories together.

Next, I would like to thank my parents Asuman and Hakan Abacıoğlu. They are always proud of me, and they never fail to show it. Thank you for celebrating with me even the smallest accomplishments even if you are 3,189 kilometers away. You make me feel special each and every day (being an only child helps)!

I would also like to thank myself. This has been a long journey and, like everyone else, I have been through ups and downs. Through these years, I grew more patient with and compassionate towards myself. And I believe it is at least as big of an achievement as finishing my PhD.

Lastly, I want to express my deepest appreciation to my committee members who took the time to read and evaluate my dissertation; and extend my thanks to my friend Phillip Morris for his patience to read through my dissertation and inspiring conversations around race.

