

Diversiteit in Vakmanschap

Opleiden met gevoel voor diversiteit



Diversiteit in Vakmanschap

Opleiden met gevoel voor diversiteit

Pauline Naber
Veerle Knippels

Met medewerking van:

Hogeschool Inholland

Mieke van Heerebeek

Miriam Moons

Hanneke Oostwoud Wijdenes

Peter Peeters

Simone Peper

Ido Sap

Hogeschool van Amsterdam

Carine Ex

Thilo Simadari

Februari 2013

Inhoud

Voorwoord	7
1 Opleiden met gevoel voor diversiteit	9
1.1 Intro: waarom aandacht voor de ontwikkeling en opvoeding van migranten- tenjeugd?	10
1.2 Kenniswerkplaats Tienplus Amsterdam & Diversiteit in Vakmanschap	12
1.3 Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs	14
1.4 Diversiteit in opleidingen van preventieve jeugdzorg	16
1.5 Doel en opzet van het rapport	18
Deel I Theoretisch kader en projectuitvoering	21
2 Visie op diversiteit en onderwijs: basis van handelen	21
2.1 Intro: visie en praktijk	21
2.2 Visie op diversiteit en onderwijs	22
2.3 Niveaus van diversiteitgevoelig onderwijs	24
2.4 Diversiteitcompetenties	27
2.5 Van theorie naar praktijk van onderwijs en diversiteit	31
2.6 Naar zelfonderzoek en verbetering	36
3 De gevolgde werkwijze	37
3.1 Intro: kritische zelfanalyse	37
3.2 Startsituatie: diversiteit in curriculum	38
3.3 Stapsgewijze ontwikkeling van diversiteitgevoelig onderwijs	40
3.4 Vragen voor (zelf)onderzoek	41
3.5 Projectuitvoering	42
Deel II Analyse en verbetering van het curriculum	45
4 Kennisoverdracht over diversiteit	45
4.1 Intro: keuzes in kennisoverdracht	45
4.2 Welk type kennis, welke body of knowledge?	45
4.3 Literatuurkeuze opvoedingsondersteuning	51
4.4 Literatuurkeuze interculturele communicatie	57
4.5 Toepassen van kennis	61
4.6 Samenvatting body of knowledge en keuze van literatuur	61

5	Diversiteit in werkvormen	65
5.1	Intro: activerende werkvormen	65
5.2	Wat is het probleem?	66
5.3	Zoeken naar diversiteit in werkvormen	69
5.4	Diversiteitgevoelige werkvormen: wat en hoe te kiezen?	72
5.5	Gebruiken van werkvormen: durven en doen	77
5.6	Samenvatting keuze en toepassing werkvormen	80
6	Diversiteit in casuïstiek en praktijkvoorbeelden	83
6.1	Intro: levensechte voorbeelden	83
6.2	Wat is het probleem?	83
6.3	Zoektocht naar diversiteit en casuïstiek	85
6.4	Diversiteitgevoelige casuïstiek: wat en hoe te kiezen?	87
6.5	Samenvatting keuze en toepassing casuïstiek	90
Deel III Blijven werken aan diversiteit		93
7	Feedback studenten over diversiteitgevoelig onderwijs	93
7.1	Intro: studenten aan het woord	93
7.2	Diversiteit in de klas	94
7.3	Diversiteit in de lessen	97
7.4	Diversiteit in het curriculum	99
7.5	Diversiteitgevoelige docenten	106
7.6	Werken in een diverse beroepspraktijk	107
7.7	Samenvatting en toepassing studentenfeedback	111
8	Lesgeven met gevoel voor diversiteit: hoe leer je dat?	115
8.1	Intro: professionaliseren in diversiteit	115
8.2	Leren in een kerngroep: hoe doe jij dat?	117
8.3	Leren via training, oefening en intervisie: hoe kan ik veranderen?	122
8.4	Externe training en advies	130
8.5	Samenvatting en toepassing professionaliseringsvormen	132
9	Implementatie diversiteit in curriculum	135
9.1	Intro: van goede voorbeelden naar beleid	135
9.2	Draagvlak voor diversiteitgevoelig onderwijs	136
9.3	Elementen en routes van onderwijsverandering	137
9.4	Rol van docenten in implementatie	142
9.5	Managen van diversiteitgevoelig onderwijs	144
9.6	Samenvatting en toepassing van implementatie	147

10	Samenvatting en conclusies	151
10.1	Intro	151
10.2	Waarom aandacht voor diversiteit in het beroepsonderwijs?	151
10.3	Visieontwikkeling vraagt tijd en aandacht	153
10.4	Diversiteit in body of knowledge en onderwijsinhoud	155
10.5	Didactiek, werkvormen en casuïstiek	157
10.6	Studentevaluaties	159
10.7	Individueel en teamleren over diversiteit	160
10.8	Verandering, verankering en implementatie	162
Bijlagen		
1	Literatuurlijst	165
2	Geanalyseerde onderwijsonderdelen 2011-2012	176
3	Deelnemers Diversiteit in Vakmanschap	178

Voorwoord

‘Integratie vraagt van gemeenten een beleid dat voortdurend en in alle onderdelen uitgaat van de diversiteit onder hun inwoners. Van de noodzaak dat alles wat de gemeente doet, op welk beleidsterrein dan ook ‘diversiteitsproof’ hoort te zijn.’

Bron: VNG - visie Integratie 2007 - 2017.

Van instellingen mag verwacht worden dat zij in staat zijn maatwerk te leveren.

Bron: Minister voor immigratie, integratie en asiel, Gerd Leers, brief aan de Tweede Kamer, 16 februari 2012.

Dertig jaar geleden wees de overheid er voor het eerst op dat ‘algemene voorzieningen zodanig aangepast moeten worden dat minderheden er met evenveel rendement van gebruik kunnen maken als andere ingezetenen’ (nota Minderhedenbeleid van 1983). Sindsdien staat in vrijwel elke integratienota: onze algemene voorzieningen moeten toegankelijker en effectiever worden voor nieuwe Nederlanders, ‘diversiteitsproof’, zoals de VNG het noemt in bovenstaand citaat.

Maar de praktijk blijkt uitermate weerbarstig, ook al zetten velen zich dagelijks voor verbetering in. Dit geldt ook voor het onderwijs. Veranderingen die blijkens internationaal en nationaal onderzoek noodzakelijk zijn, komen veelal niet verder dan tijdelijke experimenten en projecten. Vernieuwend werk is sterk afhankelijk van enkele betrokken professionals, docenten en directeuren. Bij hun vertrek of einde aan de subsidie waarmee de inspanningen worden betaald, dreigt de aandacht voor diversiteitsproof maatwerk weer te verwateren. Ondanks beleidsvoornemens in nota’s van overheden, hogescholen en universiteiten, is van verankering van een diversiteitgevoelig curriculum nauwelijks sprake. En toch zouden juist daar de professionals van de toekomst op hun werk in de - toenemend gekleurde steden en wijken - moeten worden voorbereid. Zij vormen immers de belangrijkste schakel in het leveren van het benodigde maatwerk, waarop de vorige minister van integratie duidt.

Het project Diversiteit in Vakmanschap van Kenniswerkplaats Tienplus waarvan dit rapport verslag doet, beoogde hierin verandering te brengen, daartoe gefinancierd door ZonMw binnen het programma ‘Diversiteit in het Jeugdbeleid’. Met vereende krachten hebben leidinggevendenden, docenten én

studenten, onder leiding van het lectoraat Leefwerelden van Jeugd van Hogeschool Inholland, gewerkt aan verbetering. De focus lag op onderdelen van de Bachelor Pedagogiek en Social Work binnen deze hogeschool en van de Bachelor Pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam. Het proces en het resultaat zijn in dit rapport neergelegd. Het vormt een indrukwekkend relaas van de stappen die zijn gezet naar het bijstellen van het curriculum en de verankering daarvan. Niet alleen lezen we wat concreet is bereikt, maar vooral ook welke lering uit het proces zelf te trekken is en welke praktische tips en aanwijzingen het project heeft opgeleverd. Het rapport vormt daarmee een waardevolle handreiking voor beroepsopleidingen die hun studenten beter willen voorbereiden op een werkveld waarin kwaliteit en effectiviteit voor elk kind en gezin vanzelfsprekend zou moeten worden.

Dit project kon alleen gerealiseerd worden met enthousiaste en deskundige inzet van onderzoekers, leidinggevend en docenten van de betrokken opleidingen, ondersteund door de partners van de Kenniswerkplaats Tienplus. Ook experts uit de wereld van onderzoek, beroepspraktijk en opleidingen hebben op waardevolle wijze bijgedragen. En niet in de laatste plaats blijkt de *voice* van studenten onmisbaar voor het realiseren van onderwijsvernieuwing.

Prof. Dr. Trees Pels

Hoogleraar Opvoeden in de multi-etnische stad, Vrije Universiteit Amsterdam
Senior onderzoeker Verwey-Jonker Instituut Utrecht.

1 *Opleiden met gevoel voor diversiteit*

'Ik doe zo'n boek open en dan staat er: 'Surinamers en Antillianen hebben meerdere partners, de Surinaamse mannen blijven nooit bij één vrouw. En de Turkse vrouwen doen dit en de Marokkaanse vrouwen dat. Dan krijg je gewoon een stempel.'

Antilliaans-Nederlands student, 4e jaar Pedagogiek

'Hoe praat je over een cultuur die niet de jouwe is, hoe kan ik als blanke, westerse docent vertellen over opvoeding in Marokkaanse gezinnen, met Marokkaanse studenten in de klas?'

Docent Pedagogiek

'Je kan het niet hebben over opvoeding, zonder uit te gaan van de multi-culturele samenleving als gegeven. Er is niet zoiets als de Nederlandse samenleving en opvoeding, en dan nog iets als een multiculturele opvoeding. Tegelijkertijd moet je oppassen om het voortdurend over culturele diversiteit te hebben, om niet-westerse gezinnen altijd apart te benaderen. Dit kan segregatie in de hand werken.'

Docent Pedagogiek

Hoe studenten op te leiden tot professionals die kunnen omgaan met diversiteit in de beroepspraktijk? Die als gezinscoaches, opvoedadviseurs, jeugdzorgwerkers weten aan te sluiten bij uiteenlopende leefwerelden en leefsituaties van ouders, kinderen en jongeren? Hoe in de opleiding kennis over diversiteit op een niet-stereotype manier aan te reiken, en studenten de houding en vaardigheden laten ontwikkelen om met gezinsverhoudingen en opvoedingsstijlen van heel diverse bevolkingsgroepen om te gaan? Voor docenten van pedagogische en sociaalagogische opleidingen van het beroepsonderwijs is het nog geen vanzelfsprekendheid, eerder een zoektocht, om diversiteitgevoelig onderwijs in de alledaagse lespraktijk vorm en inhoud te geven. Dit inleidende hoofdstuk schetst het doel, de achtergrond en opzet van het project Diversiteit in Vakmanschap van de Kenniswerkplaats Tienplus. Toegelicht

wordt hoe gezocht is naar onmisbare ingrediënten en praktische werkwijzen om een diversiteitgevoelig curriculum te ontwikkelen. De directe aanleiding hiertoe is afkomstig uit de praktijk van opvoedingsondersteuning waar geconstateerd wordt dat de benadering van en omgang met migrantengezinnen specifieke competenties vraagt van professionals. Opleidingen die studenten voorbereiden op werken in een multi-etnische grootstedelijke omgeving, onderkennen dat het onderwijs in vorm en inhoud bijstelling nodig heeft. De navolgende paragrafen beschrijven hoe dat in het project Diversiteit in Vakmanschap heeft plaatsgevonden.

1.1 Intro: waarom aandacht voor de ontwikkeling en opvoeding van migrantenjeugd?

Hoe ouders en hun kinderen te ondersteunen bij hun opvoeding en ontwikkeling, zonder het stuur van hen over te nemen? Dit is een actuele en urgente kwestie in de jeugdzorg, omdat de komende jaren alle preventieve zorg en opvoedhulp in de directe leefomgeving van ouders en hun kinderen georganiseerd wordt (Bestuursakkoord VNG, IPO, UVW en Rijk, 2011). De beoogde stelselherziening jeugdzorg legt het accent op het voorkomen van problemen en het versterken van basisvoorzieningen die een ondersteunende functie kunnen vervullen in de ontwikkeling van jeugdigen en de opvoeding door ouders (Stam & Doodkorte, 2011). Doel hiervan is het vroegtijdig signaleren en inperken van probleemgedrag onder kinderen en jongeren en het versterken van de rol van ouders in de opvoeding, door het bieden van steun op maat, aansluitend op hun vraag en eigen kracht.

Laagdrempelige steun is van bijzonder belang in de leeftijd van 10 tot 16 jaar - de leeftijd waarop tieners meer gaan experimenteren en de kans op risicovol gedrag toeneemt, zoals alcohol- en drugsgebruik, risicovolle seks, ongezonde leefgewoonten (Van Dorsselaer e.a., 2010). Ook schooluitval, criminaliteit en overlastgevend gedrag op straat nemen toe vanaf 11 jaar. Een deel van de jeugd is steeds moeilijker te benaderen voor correctie en begeleiding. Vooral laagopgeleide en migrantenjongeren lopen het risico grensoverschrijdend en risicovol gedrag te ontplooiën, dat bij het ouder worden steeds lastiger bij te sturen is. In de praktijk blijkt dat directe ondersteuning van het opvoedgedrag van ouders een aantoonbare positieve invloed heeft op de ontwikkeling en het gedrag van kinderen in de tienerleeftijd. Dit is vooral zo wanneer de nadruk ligt op het voorkómen van problemen door een actieve en sterke ouderlijke aanpak (Del Valle, Bravo & López, 2010; Sentse, 2010).

Concrete informatie, voorlichting en tips, uitwisseling en onderlinge steun, doelgerichte training in communicatie- en opvoedvaardigheden, zijn goede voorbeelden van opvoedsteun aan ouders, waarmee bovendien een beroep op zwaardere (intensieve, langdurige, kostbare) zorg beperkt kan worden.

Bijzondere aandacht voor migrantenjeugd en hun ouders is nodig.

Onderzoek laat zien dat migrantenouders verhoudingsgewijs onzekerder zijn over hun opvoeding, vergeleken met autochtone ouders. Dit neemt toe naarmate hun kinderen ouder worden (Kleijnen & Van den Broek, 2010; Pels, Distelbrink & Postma, 2009). De overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs stelt ouders voor nieuwe vragen. Hoe hun kinderen in schoolzaken te begeleiden, toe te zien op de vrije tijd die ze buiten gezin en school doorbrengen, zicht te houden op de vrienden en vriendinnen waarmee ze omgaan? Meer in het algemeen vragen ze zich af hoe op te voeden in een Nederlandse samenleving met behoud van essentiële waarden uit de eigen cultuur en religie. Een deel van de ouders zoekt advies en steun. Groter is echter de groep die daaraan wel behoefte heeft, maar die dat uit zichzelf niet weet te vinden, en niet bereikt wordt door professioneel aanbod. Vanuit ouders kan er wantrouwen zijn en onbekendheid met Nederlandse voorzieningen, terwijl omgekeerd het aanbod niet altijd aansluit op de vraag van ouders, kinderen en jongeren (Distelbrink m.m.v. Essayah & Tan, 2009; Naber, Bijvoets & Van Heerebeek, 2009).

Professionals die werkzaam zijn in de preventieve sector van jeugdzorg en opvoedingsondersteuning of daartoe worden opgeleid, dienen van steeds meer markten thuis te zijn. Ze moeten kunnen samenwerken met andere voorzieningen die hulp bieden, zoals school en welzijnswerk. Met elkaar moet er integrale steun geboden worden waarin niet het aanbod, maar de vraag van cliënten centraal staat. Tot de partners waarmee wordt samengewerkt behoren professionele maar ook vrijwillige organisaties, waaronder migrantenorganisaties. Die staan in contact met ouders en jeugdigen en kunnen de sociale omgeving en informele netwerken activeren. Toekomstige professionals moeten leren schakelen tussen de rol van aanbieder, ondersteuner, bemiddelaar, organisator. In contacten met gezinnen moeten ze kunnen aansluiten bij ouders en jeugdigen van uiteenlopende opleidingsniveaus, sociale en culturele achtergronden. Ze moeten kunnen communiceren met ouders die niet gewend zijn zich in de Nederlandse taal uit te drukken, omgaan met zowel ouders als hun kinderen. Deze eisen aan toekomstige jeugdzorgwerkers vraagt om het actualiseren en herontwerpen van pedagogische en sociaalagogische opleidingen, met bijzondere aandacht voor de ontwikkeling van interculturele competenties en diversiteitgevoelig vakmanschap.

1.2 *Kenniswerkplaats Tienplus Amsterdam & Diversiteit in Vakmanschap*

In de academische Kenniswerkplaats Tienplus werken onderzoek, beleid en praktijk samen aan het verbeteren van de kwaliteit, toegankelijkheid en het bereik van preventieve pedagogische voorzieningen voor laagopgeleide en migrantenouders en hun kinderen in de tienerleeftijd. Via onderzoek in diverse deelprojecten ontwikkelt de Kenniswerkplaats Tienplus inzicht in de manier waarop die verbeteringen tot stand gebracht kunnen worden. Bijvoorbeeld door samenwerking tussen scholen voor voortgezet onderwijs en Ouder & Kind Centra (OKC's)¹, waarbij opvoedadviseurs laagdrempelige voorlichtings- en ondersteuningsactiviteiten voor ouders ondernemen. Een ander voorbeeld is het vergroten van de toegankelijkheid van een veelgebruikt programma voor opvoedingsondersteuning - Triple P - voor een brede groep ouders, en het onderzoeken en stimuleren van samenwerkingsrelaties tussen migrantenzelforganisaties en formele instellingen zoals scholen en OKC's. Kleinere projecten van de Kenniswerkplaats Tienplus richten zich op de aansluiting van voorzieningen op de behoeften van vaders, van alleenstaande moeders. De resultaten worden verspreid via publicaties, films, adviezen, workshops en presentaties.²

Kenniswerkplaats Tienplus

De Kenniswerkplaats Tienplus is een van de drie academische werkplaatsen die in 2009 zijn ingericht met middelen van het ZonMw-programma Diversiteit in het Jeugdbeleid. Deelnemers in deze werkplaats zijn het Verwey-Jonker Instituut (penvoerder), gemeente Amsterdam, Vrije Universiteit, Hogeschool Inholland en SO&T-kwaliteit in opvoeden en opgroeien. Het programma Diversiteit in het Jeugdbeleid is op verzoek van de toenmalige Ministers van Jeugd & Gezin en van Wonen, Wijken & Integratie geïnitieerd om via onderzoek en innovatieve projecten de ontwikkelingskansen van migrantenkinderen te stimuleren en hun ouders bij de opvoeding te ondersteunen. Diverse kennis- en ontwikkelprojecten zijn uitgezet, waarvan de resultaten breed verspreid worden².

1 Ouder en Kind Centra (OKC's) is de Amsterdamse benaming van Centra voor Jeugd en Gezin (CJG's).

2 ZonMw en Diversiteit in het Jeugdbeleid: <http://www.zonmw.nl/diversiteitjeugd>; Kenniswerkplaats Tienplus Amsterdam: <http://www.kenniswerkplaatstienplus.nl>.

Diversiteit in Vakmanschap

Een van de deelprojecten van de Kenniswerkplaats Tienplus betreft het verbeteren van de aansluiting van pedagogische en sociaalagogische opleidingen voor hoger beroepsonderwijs op de praktijk van opvoedingsondersteuning, met speciale aandacht voor migrantengezinnen. Met aanvullende middelen van ZonMw is dit deelproject verbreed naar het project Diversiteit in Vakmanschap waarin Hogeschool Inholland, Hogeschool van Amsterdam en de Vrije Universiteit samenwerken aan het versterken van diversiteit in de opleidingen Pedagogiek en Social Work en aan de professionalisering van docenten op dit gebied. Kern van dit project is het zoeken naar antwoorden op de vraag:

Wat moeten toekomstige opvoedadviseurs en gezinsbegeleiders leren om in een multi-etnische context adequate, preventieve ondersteuning te kunnen geven aan migrantengezinnen, hoe moet dat leerproces eruit zien en welke aanpassingen zijn daartoe nodig in het curriculum?

Gebruikmakend van nationale en internationale voorbeelden van diversiteitgevoelig onderwijs en gevoed door actuele praktijken van opvoedingsondersteuning, zijn de curricula van drie opleidingen geanalyseerd. Vervolgens zijn ze voorzien van verbetervoorstellen. De analyse en eruit voortkomende aanpassingen en adviezen hebben betrekking op de inhoud van de opleidingen (leerdoelen en toetscriteria), de opbouw en inhoud van onderwijsonderdelen, de keuze en toepassing van literatuur, evenals het gebruik van werkvormen en casuïstiek in lessen en opdrachten. Ook de wijze van lesgeven, interactie en communicatie met een cultureel en sociaal diverse studentenpopulatie is onderwerp van onderzoek en gesprek geweest.

Het project Diversiteit in Vakmanschap resulteert in diverse producten, die afzonderlijk maar ook in combinatie te gebruiken zijn. Bijvoorbeeld het rapport *Opleiden en Professionaliseren* waarin resultaten van literatuuronderzoek naar diversiteit en onderwijs aan de orde komen (Naber & Bijvoets, 2011). Andere voorbeelden zijn de *Meetladder Diversiteit Onderwijs*, een instrument ter analyse en verbetering van het onderwijs (Pels, Naber, Peeters & Radstake, 2012) en de screeningsresultaten van diversiteit in de academische bachelor opleiding Pedagogiek van de Vrije Universiteit die beschreven zijn in *Het opleiden van diversiteitsensitieve pedagogen aan de VU* (Radstake, 2012). De huidige rapportage *Opleiden met gevoel voor diversiteit* beschrijft de resultaten van de analyse en verbetering van het curriculum van de

betrokken hbo-opleidingen. Resultaten en presentaties zijn te vinden op de website van de kenniswerkplaats (<http://www.kenniswerkplaatstienplus.nl>).

De uitvoering van het project Diversiteit in Vakmanschap was onder aansturing van het lectoraat *Leefwerelden van Jeugd* van Hogeschool Inholland een gezamenlijk ontwikkel- en leerproces van de projectpartners. Zo'n leerproces is natuurlijk nooit afgerond. Het vraagt om vervolg in een voortgaand verbeterproces zodat de dagelijkse onderwijspraktijk beter gaat aansluiten bij veranderende beroepspraktijken en leefwerelden van cliënten. En om daartoe kennis aan te reiken, didactiek en lesvormen te gebruiken die studenten actief bij onderwijs en praktijk betrekken. Opdat een nieuwe generatie professionals toegerust wordt om te werken in een multi-etnische context, een generatie die in staat en gemotiveerd is ouders en hun kinderen van diverse sociale, culturele en religieuze achtergronden te begeleiden.

1.3 *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs*

Waarom is het nodig aandacht te besteden aan diversiteitgevoelig opleiden in het hoger onderwijs? Aan de leeromgeving waarin studenten kennis opdoen, aan de manier waarop ze begeleid worden, aan de lesstof die overgedragen wordt? Eerder noemden we drie aanleidingen die we als volgt samenvatten (Naber & Bijvoets, 2011).

De eerste aanleiding betreft de studie-uitval in het hoger onderwijs die onder niet-westerse allochtone studenten hoger is dan bij autochtone studenten, terwijl ook de verschillen in studierendement tussen niet-westerse allochtone en autochtone studenten groot zijn (Wolff, 2007; Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Wolff & Crul, 2003). Voor eerste generatiestudenten is de overgang naar een onderwijssysteem waarin zelfstandigheid en zelfsturing wordt gevraagd, vaak te groot. Ook factoren als taal- en rekenvaardigheid en persoonlijke omstandigheden kunnen belemmerend werken. Diverse initiatieven zijn genomen om het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten te vergroten (Ministerie van OCW, 2007-2012; Ministerie van OCW, Inspectie van het Onderwijs, 2009)³.

Een tweede aanleiding tot aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs betreft de onderkenning dat het schoolklimaat en de leeromgeving belemmerend kunnen zijn voor het studieverloop van studenten (Severiens e.a., 2006).

3 Met het G4/G5 programma zijn in de periode 2008-2012 extra middelen ter beschikking gesteld aan vijf hogescholen in vier grote steden (Amsterdam, Utrecht, Den Haag, Rotterdam) om de studieprestaties van niet-westerse allochtone studenten te bevorderen.

De *sociale integratie* die verloopt via informele contacten met medestudenten, docenten, begeleiders en adviseurs, is een essentiële voorwaarde voor het realiseren van *academische integratie*, zoals studiemotivatie en studieresultaat (Tinto, 1993; Tinto, 1998a, in Severiens e.a. 2006; Tinto, 1998b). De deelname aan een ondersteunend netwerk blijkt een kenmerkend onderscheid tussen afvallers en blijvers in het hoger onderwijs (Wolff & Crul, 2003). Verder gedijen niet-westerse allochtone studenten minder goed in opleidingen die een grote mate van zelfstandigheid en zelfsturing verwachten, dan in een leeromgeving die juist veel structuur en ondersteuning biedt. Hierin is de houding van de docent een bepalende factor. Niet alleen formeel contact, maar ook informele steun buiten reguliere les- en begeleidingsituaties heeft een positief effect op de studieresultaten van niet-westerse allochtone studenten (Severiens 2010; Severiens & Wolff, 2008). Het creëren van zo'n leeromgeving en schoolklimaat waarin alle studenten tot hun recht komen, met aandacht voor ondersteunende netwerken en oog voor verschillende leerstijlen, is van belang voor het schoolsucces van studenten en heeft bovendien waarde voor de gehele samenleving (Kortram, 2008).

Een derde, veel minder genoemde aanleiding betreft de noodzaak tot diversiteitgevoelige curricula, waarin het primair gaat om de *inhoud* van opleidingen en te verwerven competenties. Tot nu toe krijgt de ontwikkeling van multiculturele competenties vooral aandacht in pedagogische academies en lerarenopleidingen, maar wordt het multiculturele onderwijs vaak versmald tot het 'wegwerken' van achterstanden van niet-westerse allochtone leerlingen (Leeman, Lutz & Wardekker, 1996; Ten Dam, 2002; Leeman & Wardekker, 2004). In het beleid en de praktijk van het onderwijs ligt de nadruk op het verhogen van taal- en rekenvaardigheid en het begeleiden van anderstalige en niet-westerse allochtone leerlingen. Dit maakt dat 'integratie' verbonden wordt met 'achterblijven' en 'inhalen van achterstand' (Ledoux & Leeman, 2011). Verder wordt het verwerven van multiculturele competenties primair geassocieerd met cultureel gemengde scholen, terwijl dit op alle scholen, onderwijstypen en niveaus zou moeten plaatsvinden (Leeman e.a., 1996; Kortram, 2008). Weinig aandacht is er voor het tweezijdige karakter van sociale en academische integratie van alle leerlingen, studenten en docenten, in alle vormen van onderwijs, met inbegrip van de ervaringen en leefwerelden van de studenten zelf.

Samen leren en samen leven vraagt om nieuwe culturele praktijken waarvoor alle docenten en studenten, ongeacht sociale en culturele achtergrond, een inspanning moeten leveren (Leeman e.a., 1996). Dit vraagt om onderwijspraktijken waarin het curriculum, de leeromgeving en didactiek

steeds kritisch onder de loep genomen wordt. Welke inzichten in de ontwikkeling en opvoeding van jeugd worden overgedragen? Welke begeleidingsvaardigheden en omgangsvormen worden getraind en hoe vindt dat plaats? Hoe wordt het zelfbewustzijn van studenten gestimuleerd? Is er aandacht voor de ontwikkeling van diverse houdingsaspecten? Kortom: hoe worden jongvolwassen studenten voorbereid op een multi-etnische beroepspraktijk waarin ze kinderen, jongeren en ouders van diverse achtergronden begeleiden bij hun ontwikkeling en opvoeding, en stimuleren tot actieve deelname aan de samenleving (vgl. Banks e.a., 2001; Morey, 2000; Kortram, 2008; Ten Dam, 2002)?

1.4 Diversiteit in opleidingen van preventieve jeugdzorg

Beroepskrachten in de preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdzorg hebben in toenemende mate multiculturele competenties nodig om migrantengezinnen te kunnen begeleiden. Toch is voor het verwerven hiervan nog maar beperkte aandacht in de betreffende beroepsopleidingen⁴. Deze conclusie kunnen we trekken op basis van inventariserend onderzoek naar de aard, het aanbod en de kwaliteit van initiële opleidingen en bijscholingen in Nederland (Berger, Ince & Stevens, 2010a; Berger, Ince & Stevens, 2010b; Van de Haterd e.a., 2010). Wat naar voren komt is dat aandacht voor diversiteit in ongeveer de helft van de geïnventariseerde opleidingen aanwezig is, en dat dit varieert van het samenstellen van een divers docententeam, het organiseren van een specifieke week over diversiteit tot het geven van opdrachten over diversiteit in het onderwijs. Het verwerven van multiculturele competenties heeft geen formele rol en geen structurele plaats in het curriculum, formele leerdoelen ontbreken, de expertise berust bij enkele docenten. In het curriculum ligt de nadruk op kennisoverdracht over cultuur en communicatie, veel minder op de verwerving van vaardigheden, ontwikkeling van bewustzijn en attitude. De noodzaak tot structurele aandacht voor diversiteit in pedagogische en agogische opleidingen wordt door het onderwijsveld onderkend. Maar hierbij vragen diverse kwesties om ontwikkeling en uitwerking. Het gaat dan om een visie op de manier waarop dat gerealiseerd kan worden, met draagvlak op managementniveau, zicht op goede voorbeelden van opleiden, gerichte aansturing en de ontwikkeling van een flankerend kwaliteitskader.

4 Hoewel multiculturele competentie een ingeburgerde term is, geven we de voorkeur aan de meer omvattende en dynamische begrippen diversiteit, diversiteitcompetentie, diversiteitgevoelig onderwijs.

Ontwikkeling bottom-up

Gedurende anderhalf jaar (december 2010 - mei 2012) heeft een kerngroep docenten van twee bachelor opleidingen van Hogeschool Inholland (Pedagogiek en Social Work Amsterdam) en een bachelor opleiding van Hogeschool van Amsterdam (Pedagogiek) de diversiteitgevoeligheid van hun eigen onderwijsonderdelen en lessen kritisch geanalyseerd. Daarnaast heeft een groep docenten van de opleiding Pedagogiek van Hogeschool Inholland deelgenomen aan een professionaliseringstraject in diversiteit en via training en intervisie onderzocht welke vormen van bijscholing bijdragen aan het leren omgaan met diversiteit in de les en in de klas. In verschillende jaren hebben studenten van Hogeschool Inholland actief geparticipeerd in deelprojecten van de Kenniswerkplaats Tienplus. Studenten van beide hogescholen zijn geïnterviewd over hun ervaringen met diversiteit in het onderwijs. Expertmeetings met docenten en onderzoekers, professionals en experts uit de beroepspraktijk en wetenschap zijn gehouden over de vraag wat cruciale onderdelen en voorwaarden zijn voor diversiteitgevoelig onderwijs. We hebben gewerkt vanuit een bottom-up benadering: centraal stond het zelfonderzoek van de docenten, hierin begeleid door onderzoekers van de kenniswerkplaats, geadviseerd door experts uit onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk. Op grond hiervan zijn verbeteradviezen opgesteld die aan de betrokken opleidingen zijn voorgelegd.

De resultaten van de analyse en voorgestelde verbeteringen worden in dit rapport beschreven: aanbevelingen om het curriculum bij te stellen; werkvormen om via intervisie, coaching en teambijeenkomsten zichzelf als individuele docent en als team te (blijven) ontwikkelen; voorwaarden om in de opleidingen draagvlak te vinden, om curriculumcommissies en management te adviseren. Hiermee zijn we dichtbij de alledaagse onderwijspraktijk gebleven waarin de actualisering en bijstelling van het curriculum stapsgewijze plaatsvindt, gedragen door docenten, gevoed door studentevaluaties, met inbreng van externe expertise.

Dit bottom-up analyse- en ontwikkeltraject is gevolgd en gevoed door een projectgroep, waaraan projectleiders van de drie pilots van het project Diversiteit in Vakmanschap van de Kenniswerkplaats Tienplus elkaar geadviseerd hebben en voor afstemming zorgden. Deze projectgroep was tevens een platform voor het organiseren van rondetafelbijeenkomsten met een brede groep betrokkenen en deskundigen rondom diversiteit en onderwijs, waarvan de resultaten ook in dit rapport verwerkt zijn.

1.5 Doel en opzet van het rapport

In dit rapport beschrijven we hoe en met welke resultaten we gezocht hebben naar werkwijzen en voorbeelden om diversiteit in de genoemde opleidingen van beide hogescholen te versterken. We hebben kritisch gekeken naar de kennis die wordt overgedragen, naar werkvormen die gebruikt worden, en naar de aansluiting van voorhanden casuïstiek en ontwikkelde leeropdrachten op de multi-etnische beroepspraktijk. Goede voorbeelden die de houding, het zelfbewustzijn en de communicatievaardigheden van studenten omtrent diversiteit stimuleren zijn nauwkeurig onderzocht. Ook hebben we gekeken naar de competenties die docenten nodig hebben om zo'n leerproces van studenten op gang te brengen en te begeleiden, en welke vormen van scholing en intervisie daarin ondersteunend werken. Door de verschillende hoofdstukken heen zijn voorbeelden van inhoud, vorm en didactiek opgenomen waarmee diversiteitgevoelig onderwijs gerealiseerd kan worden. Ook komen studenten, docenten en leidinggevenden van opleidingen via citaten aan het woord, citaten die uitdrukking geven aan een zienswijze of ervaring. Deze citaten zijn soms ingekort omwille van de leesbaarheid, geanonimiseerd naar persoon en hogeschool, waar nodig naar functie, om herkenning te voorkomen.

De indeling en opbouw van het rapport is als volgt:

Deel I: Theoretisch kader en projectuitvoering

- Hoofdstuk 2 onderbouwt op basis van literatuurstudie de vraagstelling en opzet van het onderzoek.
- Hoofdstuk 3 gaat in op de wijze waarop het project is uitgevoerd.

Deel II: Analyse en verbetering van het curriculum

- Hoofdstuk 4 beschrijft het type kennis over diversiteit dat in het curriculum wordt aangeboden, hoe docenten dat beoordelen en welke bijstellingen wenselijk zijn.
- In hoofdstuk 5 komt aan de orde welke werkvormen in lessen gebruikt worden, welke verbeteringen mogelijk en wenselijk zijn.
- Hoofdstuk 6 gaat in op de functie en inhoud van casuïstiek in diversiteitgevoelig onderwijs.

Deel III: Blijven werken aan diversiteit

- In hoofdstuk 7 spreken studenten zich uit over diversiteit in de klas en in het curriculum, over het opdoen van inzicht en ervaring binnen en buiten de hogeschool.

- Hoofdstuk 8 beschrijft de verschillende vormen waarin docenten zichzelf en hun lespraktijk onder de loep nemen en zich professionaliseren in diversiteit in vakmanschap.
- Hoofdstuk 9 gaat in op de manier waarop de projectresultaten geïmplementeerd en benut kunnen worden in de opleidingen en welke voorwaarden daaraan bijdragen.

Samenvatting en conclusies

- Hoofdstuk 10 vat de hoofdpunten van het rapport samen en formuleert conclusies.

Deel I Theoretisch kader en projectuitvoering

2 Visie op diversiteit en onderwijs: basis van handelen

‘Diversiteit moet een vanzelfsprekend onderdeel zijn van de vraag: waartoe leiden we eigenlijk op? Die vraag stellen we te weinig. Wat moeten onze studenten straks kennen en kunnen? Pas daarna komt de vraag: wat stoppen we in het curriculum? Wanneer je je dit afvraagt, ontkom je niet aan de vraag, zeker niet in grote steden, wat we doen met de diversiteit van onze studenten, en deels van onze collega’s?’

Lector hogeschool

2.1 Intro: visie en praktijk

Een analyse- en verbetertraject om het onderwijs beter te laten aansluiten op de multi-etnische beroepspraktijk, het traject dat in deze rapportage centraal staat, vraagt om visie op diversiteit en onderwijs die richting geeft aan zo’n veranderproces. In *Opleiden en professionaliseren in diversiteit en opvoeding* (Naber & Bijvoets, 2011) hebben we diverse benaderingen en visies op een rij gezet en beschreven. Enerzijds zijn deze benaderingen te zien als tijdgebonden interpretaties die in de loop van 20 jaar intercultureel onderwijs en wetenschappelijk onderzoek hebben geleid tot moderne visies op diversiteit-gevoelig opleiden. Anderzijds zijn oude denkkaders niet geheel verdwenen, maar laten hun sporen na in hedendaags denken en handelen. Een oriënterende interviewronde met managers en docenten van pedagogische en sociaalagogische opleidingen van Hogeschool Inholland laat zien, dat in docententeams vaak meerdere, soms tegenstrijdige visies en opvattingen naast elkaar leven (Naber & Bijvoets, 2011). Bovendien kunnen individuele docenten, afhankelijk van onderwerp en context, wisselende standpunten innemen. Tegen deze achtergrond is het expliciteren van een visie méér dan een theoretische exercitie ter onderbouwing van een verandering die we nastreven, maar heeft het ook tot doel een handelingskader te ontwerpen om dat te realiseren. Tussen visie en handelen, opvatting en praktijk staat een zoektocht hoe dat te doen. Die zoektocht is een voortgaand proces, gevoed

door onderzoek en discussie, door doelgerichte veranderprocessen, maar ook door toevallige, alledaagse ervaringen in de klas.

Gebruikmakend van onze voorstudie *Opleiden en Professionaliseren in diversiteit en opvoeding* (Naber & Bijvoets, 2011), de *Meetladder Diversiteit en Onderwijs* (Pels, Naber, Peeters, Radstake, 2012) en aanvullend literatuuronderzoek, vatten we in dit hoofdstuk centrale begrippen, visies op diversiteit en onderwijs, resultaten van onderzoek samen. Het dient als kader voor het verandertraject dat we zijn ingegaan, de interviews en discussies die we met docenten, onderwijskundigen, onderzoekers gehouden hebben.

2.2 *Visie op diversiteit en onderwijs*

Visieontwikkeling op de betekenis van diversiteit in de samenleving en specifiek in het onderwijs, kent een traditie van meer dan twintig jaar. Hierbij is in de loop van de tijd het begrippenkader en denken over etnische en culturele diversiteit veranderd. Nationale en internationale publicaties laten een grote variëteit aan definities en begripsomschrijvingen zien, zowel 'smalle' als 'brede' (Naber & Bijvoets, 2011). 'Smal' verwijst in dit verband naar een sterke nadruk op etnisch-culturele diversiteit, 'breed' naar de opvatting dat meerdere dimensies en factoren van invloed zijn op de diversiteit en gelaagdheid in maatschappelijke en persoonlijke verhoudingen, zoals sekse en seksuele geaardheid, sociale en religieuze diversiteit. In recente publicaties domineert de opvatting dat diversiteit breed moet worden opgevat, waarbij veelal verwezen wordt naar Banks die diversiteit omschrijft als: *The wide range of racial, cultural, ethnic, linguistic, and religious variation that exists within and across groups that live in multicultural nation states*' (Banks e.a., 2005, p. 17).

Naast diversiteit - smal of breed - wordt het begrip multicultureel gebruikt om de culturele diversiteit van de samenleving te omschrijven die sinds de komst van migranten uit voormalig Nederlandse koloniën en het Middellandse Zeegebied vanaf de jaren tachtig Nederland kenmerkt (Kortram, 2008; Leeman, Lutz & Wardekker, 1996). In het vorm geven van die samenleving heeft het onderwijs een taak, door leerlingen en studenten te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die te maken hebben met culturele en etnische afkomst, teneinde stereotypering te voorkomen. Van belang is het bewustzijn van discriminatie en racisme te stimuleren.

Het begrip *intercultureel* wordt vooral in onderwijspublicaties gebruikt, benadrukt het tweezijdige karakter van culturele diversiteit dat een

wederkerig proces impliceert van elkaar leren kennen, openstellen en accepteren, in staat zijn tot perspectiefwisseling en interculturele communicatie. Dit vraagt inspanning van zowel autochtone als allochtone leerlingen en studenten (Leeman e.a., 1996; Ledoux & Leeman, 2001; Pinto, 2000). Zo'n leerproces gaat verder dan het bevorderen van prestaties en schoolloopbanen van leerlingen en studenten, beoogt de onderlinge verhoudingen in de klas, op school en in de samenleving te stimuleren.

Bij opleidingen die studenten voorbereiden op professionele begeleiding van ouders en kinderen in een multi-etnische context, past een intercultureel leerproces waarin studenten kennis nemen en leren omgaan met gezinnen die een andere achtergrond en oriëntatie hebben dan zichzelf van huis uit gewend zijn. Hierbij past ook dat studenten van elkaar leren: van elkaars persoonlijke en sociale kwaliteiten, leefsituaties en levenservaring. Zo leren ze zich verdiepen in uiteenlopende opvoedvragen en leefsituaties, in ouders en kinderen van diverse achtergronden. Dergelijke opleidingen vragen om de inrichting van een leeromgeving en curriculum die gevoed wordt door een pluralistische visie op diversiteit, waarin het niet alleen gaat om culturele en etnische diversiteit, maar ook om de invloed van sociale achtergrond en opleiding, gender en seksuele geaardheid, leeftijd en levensfase op het persoonlijke, sociale en maatschappelijke functioneren van professionals, burgers, cliënten. Zo'n *pluralistische* benadering onderscheidt zich van een meer statische *culturalistische* benadering, die ten aanzien van onderlinge communicatie en leerprocessen de nadruk legt op het leren kennen, begrijpen, accepteren en daarmee tevens benadrukken van onderlinge verschillen (Thijs e.a., 2008). Een brede benadering van onderwijs en diversiteit gaat uit van de zichtbare én onzichtbare verscheidenheid aan eigenschappen, achtergronden en leefsituaties die mensen - docenten en studenten, cliënten en collega's - met zich meebrengen, en waarbij zich naast verscheidenheid ook vele overeenkomsten voordoen.

Kruispuntdenken: een omvattende benadering van diversiteit

Een visie op diversiteit die in Nederland steeds meer terrein wint is het zogenaamde *kruispuntdenken* of *intersectioneel denken*. Identiteit en het bewustzijn ervan worden opgevat als 'kruispunt' van cruciale dimensies als sekse, sociale klasse, nationaliteit, etniciteit, seksuele voorkeur, al dan niet hebben van een beperking. Verschillen tussen mensen zijn niet dichotoom - zoals het onderscheid allochtoon-autochtoon, man-vrouw suggereert - maar zijn continu (Van Mens-Verhulst, 2009a en 2009b). Denk aan jongeren die zich verwant voelen met meerdere stijlen en culturen, die meerdere identiteiten

hanteren, afhankelijk van de context waarin ze zich begeven. Kenmerkend voor *kruispuntdenken* is de notie dat verschillen - vaak impliciet - macht geladen zijn. 'Jongeren' staat voor 'jongens', seksualiteit voor heteroseksualiteit, waarbij meisjes, homo's, moslims - ook in het curriculum van opleidingen - de uitzonderingen zijn. Een andere veronderstelling van kruispuntdenken is dat onderlinge verschillen dynamisch en veranderlijk, en meerdimensionaal zijn, zich voordoen op meerdere niveaus en gebieden. Zo zijn sekseverschillen zowel biologisch, psychologisch als maatschappelijk van aard, en ook politiek geladen. De verbetering van de positie van migrantenvrouwen betreft zowel haar opleiding en scholing, toegang tot de arbeidsmarkt, als haar positie in het gezin, de beeldvorming over migrantenvrouwen. Voor het ontwikkelen van een visie op onderwijs en diversiteit - welk type kennis moet aan de orde komen, welke voorbeelden en opdrachten in lessen te gebruiken, hoe de samenwerking in de klas te stimuleren - kan het kruispuntdenken een inspiratiebron zijn. Deze benadering gaat voorbij aan het denken in verschillen, legt nadruk op psychologische, sociale, maatschappelijke en politieke betekenissen die met diversiteit verbonden zijn, legt de machtsgeladenheid van diversiteit in brede zin bloot. Zo'n benadering is meer complex, maar ook meer inspirerend om onderwijsleersituaties en lesinhouden te herzien.

2.3 *Niveaus van diversiteitgevoelig onderwijs*

Volgens Banks (1993, 2001, 2005) vraagt diversiteitgevoelig opleiden (*multicultural education*) om meerdere typen veranderingen. Die veranderingen betreffen de inhoud van het curriculum (wat moeten studenten kennen en kunnen), het lesmateriaal en de werkvormen, de didactiek en lesmethoden, maar ook gedrag, houding en percepties van onderwijzend en administratief personeel. Uiteindelijk dient dit te resulteren in scholen en onderwijsinstellingen die alle studenten, ongeacht sekse, etnische, culturele en sociale achtergrond, gelijke onderwijskansen bieden. Dit impliceert niet alleen herzien van de inhoud van het onderwijs, maar meerdere typen veranderingen (Banks, 1993):

- Op het *niveau van de inhoud* gaat het bij de uitleg van kernbegrippen en theorieën om het gebruiken van concrete voorbeelden, belangrijke data en (historische) informatie over diverse groepen en culturen, én deze te verbinden met de geschiedenis en achtergrond van de studenten. Voorbeelden als vrouwenbeweging, studentenprotest, Arabische Lente spreken aan, laten zich theoretisch en maatschappelijk duiden.

- Op het *niveau van de kennisconstructie* gaat het om laten zien hoe kennis tot stand komt en beïnvloed wordt door percepties en paradigma's over de betekenis van etniciteit en invloed van sociale achtergrond. Het opnemen van de etnisch-culturele dimensie in het proces van kennisconstructie kan leiden tot het vieren van religieuze feesten, bieden van gebedsruimte, toevoegen van kenniselementen en praktijken aan een curriculum dat verder ongewijzigd blijft. Maar ook tot structureel herzien van het curriculum vanuit cultureel perspectief, tot een actieve rol van studenten in het onderzoeken, analyseren en oplossen van sociale kwesties.
- Op het *niveau van terugdringen van vooroordelen* gaat het om de ontwikkeling van democratische attitudes en waarden van studenten door het gebruiken van lesmateriaal en werkvormen die samenwerking en gelijkwaardige omgang stimuleren, die gemengde vriendschappen en interetnische contacten bevorderen, die bijdragen aan het terugdringen van stereotype beelden en vooroordelen.
- Op het *niveau van de pedagogiek en didactiek* gaat het om het gebruiken van methoden en technieken die de academische ontwikkeling van studenten bewerkstelligen, ongeacht ras, etniciteit, sociale klasse, sekse.
- Op het *niveau van schoolcultuur en sociale structuur* gaat het om het versterken van de school als cultureel en sociaal systeem waarin de vier voorgaande dimensies zijn opgenomen en wat kan leiden tot een proces van herstructurering van de cultuur en organisatie van de school. Hiermee zouden studenten van diverse achtergronden dezelfde onderwijskansen krijgen en empowerment ervaren.

Pedagogisch-didactische paradigma's

Op het niveau van pedagogiek en didactiek zijn diverse paradigma's in het onderwijs dominant geweest, zoals:

- Het culturele deprivatieparadigma uit de jaren zestig, waarbij schoolachterstand verklaard werd uit sociale en culturele achterstand en waarbij vroegtijdige socialisatie de remedie zou zijn.
- Het culturele verschillenparadigma, waarbij achterstand werd verklaard uit verschil tussen thuiscultuur en schoolcultuur, waarbij extra taalonderwijs de remedie zou zijn. De moderne variant van dit paradigma gaat uit van veel 'at risk' studenten, wat mede gevoed wordt door de aanwezigheid van een rijke subsidiebron.

- Het reproductieparadigma dat verwijst naar de reproductie van ongelijkheid in en door de school door uit te gaan en voort te bouwen op verschillen in sociaal en cultureel kapitaal van leerlingen. Via schoolcultuur, formeel en verborgen lesplan, kennistoetsen wordt maatschappelijke ongelijkheid gereproduceerd.

Bron: Banks, 1993.

Banks bepleit fundamentele veranderingen in de structuur en inhoud van onderwijsinstellingen, waardoor *alle* studenten voorbereid worden op adequaat functioneren in de samenleving. Zijn benadering wordt vaak aangehaald en toegepast (vgl. o.a. Morey, 2000; Kitano, 1997). Zo werkt Kitano in de lijn van Banks een model van curriculumontwikkeling uit waarmee inhoud, instructie en activiteiten in de les, interactie in de klas, maar ook kennistoetsing op meer of minder ingrijpende manieren herzien kunnen worden. In de minst ingrijpende (exclusieve) wijze van curriculumontwikkeling brengt de docent *mainstream* kennis in een klas in, waarbij hij/zij vooral aan het woord is, er weinig interactie plaatsvindt, en studenten worden getoetst op deze kennis. In een verdergaande (inclusieve) vorm van curriculumontwikkeling voegt de docent nieuwe materialen, bronnen en gastsprekers toe, brengt nieuwe visies en concepten in, stimuleert interactie, gebruikt meerdere instructie- en toetsvormen. De meest vergaande (getransformeerde) wijze van curriculumontwikkeling stimuleert studenten nieuwe manieren van denken te ontwikkelen, gangbare en traditionele visies te herzien, waarbij de hiërarchie in de klas egalitair is en nieuwe vormen van assessment worden gebruikt. Onderwijsontwikkeling wordt hiermee opgevat als een dynamisch proces dat in interactie tot stand komt en waarin de inbreng en actieve deelname van studenten een voorwaarde is voor het ontwikkelen van een brede visie op wat 'kennis' is. Studenten leren de werkelijkheid vanuit verschillende perspectieven zien, worden zich ervan bewust dat hun specifieke 'lens' van invloed is op hun overtuigingen, waarden, houding en gedrag. Zowel Banks' benadering van onderwijs en diversiteit, als andere internationale en nationale publicaties liggen aan de basis van het analysekader dat de *Meetladder Diversiteit Onderwijs* aanreikt om (onderdelen van) het onderwijs door te lichten op diversiteitgevoeligheid. De meetladder geeft aanwijzingen om het curriculum (w.o. leerdoelen, materialen, werkvormen), pedagogische voorwaarden (w.o. docent-studentverhoudingen, omgaan met conflicten), en algemene voorwaarden (w.o. beroepscompetenties en profielen) te analyseren

en herzien. De benoeming van diversiteitcompetenties, zowel van studenten als docenten, vat de kern ervan samen.

2.4 *Diversiteitcompetenties*

In het Nederlandse beroepsonderwijs is het principe van competentiegericht onderwijs (CGO) richtinggevend voor de manier waarop de leeromgeving, het curriculum, de studiebegeleiding, de praktijkopdrachten, de wijze van toetsing van een opleiding zijn ingericht. Kern van het CGO is dat studenten zich in de opleiding competenties eigen maken die ze als toekomstige professionals in de beroepspraktijk nodig hebben. Het profiel van een opleiding en de te verwerven competenties zijn afgestemd op de eisen en kwalificaties die door beroepsverenigingen, overheid, sociale partners en onderwijs aan specifieke beroepsgroepen gesteld worden. Op pedagogisch domein is dat bijvoorbeeld het beroepsprofiel van een pedagogisch adviseur die in het preventieve veld informatie, advies en begeleiding geeft aan kinderen, jongeren en ouders, op sociaal agogisch domein het profiel van een jeugdzorgwerker die op het brede veld van preventie, zorg en behandeling werkzaam is met kinderen, jongeren en ouders, in vrijwillig en gedwongen kader. Voor beroepen in het sociaal agogisch domein zijn te verwerven competenties (competentieprofielen) in de beroepenstructuur (beroepsgroepen en beroepsvarianten) uitgebreid beschreven (Vlaar, Hattum, Van Dam & Broeken, 2006; zie ook <http://www.competentieweb.nl>).

Het begrip competenties wordt op verschillende manieren ingevuld. Wij sluiten ons aan bij Onstenk (2005) die competenties relateert aan alle kennis, inzichten, vaardigheden, kwaliteiten en attitudes die nodig zijn om in beroepssituaties adequaat te handelen. Welke situaties kritisch en bepalend zijn, wat er nodig is om adequaat te kunnen handelen en daarop te reflecteren, is afhankelijk van de basisopgaven van het beroep. Aan deze omschrijving van competenties voegen Vlaar, Hattum, Van Dam & Broeken (2006) persoonlijke eigenschappen toe die onmisbaar zijn voor een beroep. Competenties worden als individuele vermogens beschouwd die in opleiding en beroepspraktijk verworven worden door het eigen maken van kennis, houding, motivatie en vaardigheden, én door reflectie daarop.

Ook van diversiteitcompetenties of multiculturele competenties zijn meerdere omschrijvingen voorhanden (Azghari, 2009a; Van Putten & Meerman, 2006; Kramer, 2007; Pinto, 2000). Vaak aangehaald is die van Kramer (2007): *‘Competenties waarmee hulpverleners adequate hulp en zorg*

kunnen verlenen aan cliënten met een andere etnische of culturele achtergrond dan zichzelf' (aangehaald in Berger e.a., 2010a; Berger e.a., 2010b). De nadruk ligt op specifieke kennis, vaardigheden en houding om effectief en adequaat te kunnen handelen in beroepssituaties waarin wordt gewerkt met cliënten en collega's van diverse achtergronden. Naast relevant voor de beroepssituatie van (aankomend) professionals, zijn deze competenties ook van belang voor docenten die lesgeven aan studenten van diverse achtergronden en hen opleiden voor de multiculturele samenleving. Thijs e.a. (2008) vatten de kern als volgt samen:

- Bij *kennis* gaat het om kennis over eigen en andere culturen en ermee verbonden waarden en normensystemen, over het belang van sociale omgang en communicatie, over specifieke onderwerpen als discriminatie en vooroordelen, migratie en illegaliteit, huiselijk en eer gerelateerd geweld. Alleen kennis echter brengt geen verandering teweeg, kan tot stereotypering, wij-zij-denken leiden. Ook houding en motivatie zijn van belang.
- Bij *bewustwording, houding en motivatie* gaat het om open te staan voor andere opvattingen en referentiekaders en die van zichzelf te kunnen relativiseren. En om de bereidheid, persoonlijke en beroepsmatige bereidheid en neiging om zich in anderen te kunnen verplaatsen en met verschillen om te gaan.
- Bij *vaardigheden* gaat het om het vermogen tot samenwerken, vertrouwensrelatie opbouwen, aansluiten bij diverse leefstijlen, en in taalgebruik en houding aansluiten aan de cliënt (kind, jongere, ouder).

Diversiteitcompetenties dienen deel uit te maken van opleidings- en beroepsprofielen die concretiseren welke culturele kennis, vaardigheden en houdingsaspecten van professionals in bepaalde functies en taken, op specifieke werkvelden verwacht worden (Van Nispen & Van Stralen, 2009; Van de Haterd, Poll & Felten, 2010). Zo wordt een aanzet gegeven om de algemene en vakspecifieke competenties van (toekomstige) professionals in de preventieve, ontwikkelingsgerichte jeugdsector nader in te vullen (Van de Haterd, Poll & Felten, 2010). Hierbij gaat het om *algemene* interculturele competenties zoals in staat zijn diversiteit in referentiekaders van zichzelf en cliënten te herkennen, om te kunnen gaan met (eventuele) barrières in communicatie, vertrouwensrelaties met cliënten aan te gaan, samen te werken in een cultureel divers team. Bij *vakspecifieke* competenties gaat het om kunnen aansluiten bij de diversiteit in kennisniveaus en opvoedingspraktijken van gezinnen, in staat

Diversiteitcompetenties studenten

Meetladder Diversiteit Onderwijs biedt op basis van literatuur een kader om de diversiteitgevoeligheid van de opleiding te analyseren, benoemt cruciale diversiteitcompetenties en hoe deze in de opleiding te verwerven:

- *Kennis* over de theorie, empirie en praktijk van diversiteit. Zoals:
 - Kruispuntdenken, meervoudige identiteit en meertaligheid.
 - Diversiteit in opvoeding, opvoedingsondersteuning en methodieken.
 - Context en organisatie van het werkveld.
 - Relevante demografische gegevens en ontwikkelingen.
- *Bewustwording* van diversiteit, zowel in visies en praktijken van opvoeding. Bewustwording alsook van eigen sociaal-culturele achtergrond, identiteit en de invloed ervan op percepties en ervaringen in het werkveld.
- *Attitudevorming* ten aanzien van diversiteit, zoals een open en respectvolle houding, actieve tolerantie (wil om verschillen te verdragen en te bevragen), de bereidheid enige onzekerheid, ongemak en onbeholpenheid te accepteren in sociale interacties en beroepsuitoefening.
- *Oordeelsvorming* over het effect van het eigen gedrag op anderen en op ervaringen in het beroepenveld. En hierbij leren van elkaars goede praktijken en handelwijzen daarop aanpassen.
- *Vaardigheden* op het gebied van:
 - Verbale en non-verbale (interculturele) communicatie.
 - Vraagarticulatie en vinden van oplossingsrichtingen die aansluiten op de percepties, ervaringen en mogelijkheden van ouders, kinderen en jongeren. Hen ondersteunen in eigen kracht.
 - Betrekken van familiesystemen en netwerken bij de ondersteuning van ouders, kinderen en jongeren.
 - Verbinden van informele initiatieven (zelforganisaties) en activiteiten met formele voorzieningen.

Bron: Pels, Naber, Peeters & Radstake, 2012.

zijn tot signaleren van specifieke beperkingen en problemen die zich in etnisch diverse gezinnen kunnen voordoen, om alert en flexibel interventies en instrumenten toe te kunnen toepassen, in staat zijn om het bereiken van diverse cliëntengroepen te bevorderen. Deze competenties zijn nader gespecificeerd in kennis, vaardigheden en houdingsaspecten. In het *Landelijk uitstroomprofiel van de jeugdzorgwerker* worden ‘themacompetenties’

diversiteit benoemd zoals kennis hebben van specifieke problemen die opvoeders en jeugdigen uit minderheidsgroepen kunnen ervaren, bewustzijn van de invloed van denkbeelden, vooroordelen, levensbeschouwelijke en normatieve kaders, zowel van zichzelf als van het gezin (Zwicker, Van de Haterd, Hens & Uyttenboogaard, 2009; Snel, Koeter & Jansen, 2010)⁵.

In de praktijk blijkt dat het benoemen *welke* competenties verworven dienen te worden, nog niet betekent dat er een onderbouwde visie en brede ervaring is *hoe* dat te doen. Eerder wezen we op landelijke inventarisaties van het aanbod, de aard en kwaliteit van initiële opleidingen en de na- en bijscholing in de preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdzorg (Berger, Ince & Stevens, 2010a; Berger, Ince & Stevens, 2010b; Van de Haterd, Poll & Felten, 2010). Deze publicaties laten zien dat de verwerving van diversiteitcompetenties geen formele rol en geen structurele plaats heeft in het curriculum, dat formele leerdoelen ontbreken, dat de expertise bij enkele docenten berust. Nadruk ligt op kennisoverdracht over cultuur en communicatie, veel minder op de ontwikkeling van vaardigheden, houding en bewustwording.

Van de genoemde competenties is vooral de *houding* van de toekomstige professional van belang. Dit concludeert Siemons (2010) op basis van literatuurstudie en gesprekken met leidinggevendenden, docenten en studenten van een masteropleiding voor speciaal onderwijs, een werkveld dat veel met kinderen en ouders van diverse culturele achtergronden te maken heeft. Een open houding, tonen van respect en waardering aan alle leerlingen en hun ouders, creëren van kansen voor alle leerlingen, is de meest cruciale competentie die verworven dient te worden. Dit geldt ook voor de beroepspraktijk van pedagogisch adviseurs en gezinsbegeleiders, waartoe studenten van pedagogische en sociaal agogische opleidingen worden opgeleid, studenten die zelf in toenemende mate diverse culturele achtergronden vertegenwoordigen. Dit vraagt aandacht voor diversiteit in de klas, in het curriculum, in de begeleiding van studenten.

5 In het Landelijke uitstrooprofiel jeugdzorg worden naast generieke en vakspecifieke competenties ook themacompetenties onderscheiden die zich richten zich op situaties die 'niet als regulier te bestempelen zijn'. Het betreft uitzonderlijke of lastige situaties waar extra aandacht voor nodig is'. (...) Tot die competenties behoren 'omgaan met (culturele, levensbeschouwelijke, genderspecifieke en seksuele diversiteit' (Snel, Koeter & Jansen, 2010, p. 39). Een benadering van diversiteit als 'lastig' en 'afwijkend' van het algemene beeld, zonder te omschrijven wat daaronder verstaan wordt. De specifieke gedragskenmerken van zo'n themacompetente jeugdzorgwerker, worden minder normerend beschreven.

Diversiteitcompetenties docenten

Meetladder Diversiteit Onderwijs benoemt op basis van nationale en internationale literatuur ook de diversiteitcompetenties die voor docenten van belang zijn en hoe deze te verwerven. Zoals:

- Ontwikkeling van een onderbouwde *visie op diversiteit* in het onderwijs en deze tot uiting brengen in de opleiding (o.a. in curriculum, pedagogisch klimaat, docentgedrag, begeleiding studenten).
- Aansluiten van professionalisering op achtergrond en aanwezige competenties van docenten, en op de diverse rollen waarin docenten opereren.
- Professionalisering richten op vermeerderen van *kennis, bewust worden* van vooroordelen, reflecteren op eigen gedrag, samenwerken met beroepspraktijk, ontwikkelen van *didactische vaardigheden* zoals:
 - Ruimte geven aan verschillende perspectieven.
 - Inzetten van diverse werkvormen en leeractiviteiten.
 - Scheppen van een positief pedagogisch klimaat.
 - Stimuleren van reflecteren op binnen- en buitenschoolse ervaringen.

Deze competenties hebben in feite betrekking op de algemene beroepsprofessionaliteit van de docent, met nadruk op en uitgewerkt naar diversiteit. Realiseren van duurzame en effectieve professionalisering vraagt erkenning van het belang ervan door het management, om een lerende organisatie waarin intervisie in docententeams, kennis hebben en delen van goede lespraktijken, begeleiding door expertdocenten structurele onderdelen zijn.

Bron: Pels, Naber, Peeters & Radstake, 2012.

2.5 *Van theorie naar praktijk van onderwijs en diversiteit*

Nationaal en internationaal onderzoek laat zien dat het opleiden van studenten tot diversiteitgevoelige en competente professionals een breed gedragen, gedeelde visie op diversiteit en onderwijs veronderstelt van management, curriculumontwikkelaars en docenten. Maar ook dat daarvan in de praktijk zelden sprake is. Banks zelf betitelt de typologie die we hiervoor (2.3) bespraken als een ideaalconstructie, als een hulpmiddel om het onderwijs te analyseren en niet als een beschrijving van de werkelijkheid. Zo ook is de *Meetladder Diversiteit Onderwijs* (2.4) een hulpmiddel om het onderwijs op

verschillende niveaus te analyseren. In de alledaagse onderwijspraktijk wordt zelden voldaan aan alle voorwaarden voor optimaal diversiteitgevoelig onderwijs, waaronder een expliciete visie en koers om dat te realiseren. Tegelijkertijd is een duidelijke en gedeelde visie op diversiteit en onderwijs van belang om tot een gemeenschappelijk handelingskader voor curriculumontwikkeling, inrichting van leeromgeving en onderlinge communicatie te komen. Twee onderzoeken laten zien hoe zo'n zoektocht in het beroepsonderwijs kan plaatsvinden, brengen het instellingsbeleid, visie van management, meningen en ervaringen van docenten en studenten in beeld.

Verschillen tussen opleidingen

Meerman, Spierings, Segers & Bay (2009) onderzochten hoe in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs in Amsterdam wordt omgegaan met de toenemende multiculturalisering van het onderwijs, of er sprake is van gericht personeelsbeleid, en of er in onderlinge contacten in de opleidingen en met het diverse beroepenveld geleerd wordt. Uit hun onderzoek komt naar voren dat in de visie en het instellingsplan van de Hogeschool van Amsterdam multiculturalisering een prominente plaats heeft, vanwege het belang ervan voor de beroepspraktijk en de kennisontwikkeling die daartoe gevraagd wordt. Hogeschoolbreed wordt ingezet op aanvullend taalonderwijs, studentmentorprojecten en vergroting van het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten. In de praktijk wordt de uitwerking van de missie in personeelsbeleid en onderwijs aan de domeinen (geclusterde eenheden van opleidingen) overgelaten, die onderling grote verschillen laten zien. Terwijl de ene opleiding streefcijfers voor de samenstelling van het docentencorps opstelt, training en begeleiding van docenten organiseert, stuurt de andere opleiding veel minder of niet op diversiteit in het personeelsbestand. In de onderzochte organisatie voor middelbaar beroepsonderwijs - het ROC Amsterdam - is diversiteit niet in de missie benoemd, is het aan de werkmaatschappijen (geclusterde eenheden van opleidingen) om het onderwijs zó in te richten dat aan de vele niet-westerse allochtone studenten die aan het mbo deelnemen, optimale studiekansen geboden worden om door te stromen naar het hbo of de arbeidsmarkt. Ook in het middelbaar beroepsonderwijs is zichtbaar dat de ene opleiding veel aandacht besteedt aan diversiteit - met name in de begeleiding en het onderwijs aan de leerlingen - terwijl de andere opleiding vooral in actie komt wanneer zich 'problemen' voordoen. De onderzoekers concluderen dat visie en missie bij goede voornemens zijn gebleven, dat personeelsbeleid nog in de kinderschoenen staat, dat het vertalen van visie op onderwijs en diversiteit vooral in de praktijk door docenten en in teams

plaatsvindt. Docenten worden hierin primair geleid door de veranderde samenstelling van de studentenpopulatie die dwingt tot heroriëntatie op omgangsvormen, begeleidingswijzen, aanvullend (taal)onderwijs, inhoud van curriculum. Dit laatste is gaande in opleidingen voor zorg en welzijn, waar de multiculturele beroepspraktijk invloed heeft op onderwijsonderdelen en lessen.

Deze tendens is ook gesignaleerd in onze voorstudie waarin we visie, beleid en praktijk van twee opleidingen in beeld brachten (Naber & Bijvoets, 2011). De geïnterviewde staf onderkent dat het noodzakelijk en wenselijk is dat er in de opleidingen structureel aandacht is voor diversiteit in de aanstelling en scholing van docenten, voor de begeleiding van studenten, voor de inhoud van het curriculum, maar dat in de praktijk de nadruk ligt op het voorkomen van studie-uitval en verhogen van rendement. Studierendement, met bijzondere aandacht voor die van niet-westerse allochtone studenten, is een van de speerpunten van de hogeschool. Hierin is dan ook met extra middelen uit het G4/G5 programma veel geïnvesteerd (zie noot 3). De samenstelling van een multicultureel personeelsbestand en doorlichting van de inhoud van het curriculum, komen minder goed van de grond. Wel wordt dit noodzakelijk gevonden, net als nader inzicht in de competentieontwikkeling en leerstijlen van studenten van diverse achtergronden.

Individuele opvattingen zijn leidend

Meerman e.a. (2009) constateren dat docenten vooral individueel leren, op de werkvloer, in kernteams of projectteams, in informeel verband, dat er van doelgericht, collectief leren in de opleidingen geen sprake is. Individuele opvattingen van zowel managers als docenten, die gevoed en geconstrueerd worden in de alledaagse praktijk waarin gewerkt en geleerd wordt, zijn van grote invloed op het vormgeven van de onderwijspraktijk. Meerman vat deze opvattingen in drie prototypische opvattingen samen.

Wanneer er sprake is van cultureel gemengde studentenpopulaties in opleidingen, verschillen docenten onderling vaak in opvattingen over culturele diversiteit in de samenleving, het werkveld en hoe ermee in de klas om te gaan, wat erop lijkt te wijzen dat diversiteit dwingt tot het ontwikkelen van een visie en opvatting (Meerman e.a., 2009).

In ons vooronderzoek waarin we met docenten spraken over hun visie op diversiteit, over omgaan met diversiteit in de klas en in het curriculum, is de door Meerman genoemde driedeling herkend, maar zijn individuele docenten en hun opvattingen niet in één prototype onder te brengen (Naber & Bijvoets,

2011). Veeleer passen docenten *dán* in het ene en *dán* in het andere prototype, afhankelijk van de kwestie of het onderwerp dat aan de orde is. Zo constateren docenten die *liever geen verschillen zien*, dat er naast culturele diversiteit ook sprake is van verschillen tussen studenten die afkomstig zijn uit de stad of uit de regio, tussen studenten die van havo/vwo komen dan wel een mbo-vooropleiding hebben. Ze wijzen op studieprestaties, niveauverschillen in taal, kennis en houding die volgens hen vooral samenhangen met sociale achtergrond, minder met cultuur en sociale integratie.

Drie prototypische opvattingen van multiculturalisering

- *Geen verschil zien* tussen mensen van verschillende culturele achtergronden, uit onverschilligheid of bewust geen verschil willen zien. Gangbare routines worden tot norm verheven, streven naar gelijkheid leidt tot handhaving van ongelijkheid. In curriculum en onderling contact wordt geen bewustwording en verandering nagestreefd.
- *Verskil wordt vooral gezien als er problemen* zijn die om een oplossing vragen. Maatregelen die genomen worden zijn bijvoorbeeld het invoeren van een taalprogramma, specifieke gedragsregels. Discriminatie of achterstelling komt in het onderwijs aan de orde wanneer studenten of beroepenveld daarom vragen.
- *Onderlinge verschillen naar culturele achtergrond worden gezien, gewaardeerd en er wordt van geleerd.* Studenten ontwikkelen een etnische identiteit als onderdeel van een bredere (sociale en persoonlijke) identiteit, gaan er bewust mee om. Het docententeam staat open voor (leren over de) multiculturele samenleving, betreft bewust expertise bij de vormgeving en inhoud van het onderwijs.

Bron: Meerman e.a., 2009.

Degenen die *diversiteit als probleem zien*, wijzen op studiemotivatie, op houding en gedrag van niet-westerse allochtone studenten (*'ze zijn claimend, te assertief'*), op kleding en uiterlijk (gesluierd), op omgang in de klas (felle reacties in multiculturele lessen en debatten). En ten slotte meent een groot deel van de docenten dat *diversiteit een verrijking* is, dat studenten van elkaar kunnen leren en zich zo voorbereiden op de diverse arbeidsmarkt en samenleving.

Invloed van visie op onderwijspraktijk

Individuele opvattingen en ervaringen geven richting aan de manier waarop docenten hun lessen invullen, formeel en informeel omgaan met studenten, theorieën behandelen, de multi-etnische beroepspraktijk de klas inbrengen. In de door Meerman e.a. (2009) onderzochte opleidingen wordt in beperkte mate collectief geleerd, worden cursussen of trainingen voor geïnteresseerde docenten of incidentele teamdagen rond dit onderwerp ad hoc georganiseerd. Onduidelijk is of en hoe de opgedane kennis toegepast en gedeeld wordt in de onderwijspraktijk. Vooral in de door Meerman onderzochte hbo-opleidingen opereren docenten tamelijk autonoom, vindt leren over diversiteit niet plaats via georganiseerde leerprocessen met expliciete doelstellingen. In de onderzochte mbo-opleidingen worden opvattingen en ervaringen wel gedeeld en besproken, zowel individueel als in groepsverband, maar is er evenmin sprake van gestructureerde leerprocessen. Geformuleerd diversiteitsbeleid - op het niveau van de hogeschool en de afzonderlijke opleidingen - garandeert echter niet dat visie en beleid vertaald worden in de onderwijspraktijk. De topdown visie in het hbo heeft een enkele keer z'n weg gevonden naar de onderwijspraktijk, terwijl het ontbreken van een beleidskader in het mbo niet belemmert dat op de werkplek ervaringen worden gedeeld. Overigens leidt dit delen van ervaringen niet tot een beweging waarin kennis en ervaring van de werkvloer z'n weg vindt naar beleidskaders, concludeert Meerman. Het is vooral de multiculturele beroepspraktijk die van invloed is op diversiteit in het curriculum, wat per beroepssector en opleiding sterk kan verschillen. Vooral in de zorg- en welzijnsopleidingen wordt aandacht voor diversiteit - kunnen omgaan met, openstaan voor, respecteren van een multiculturele clientèle - afgedwongen door de beroepspraktijk. Tegelijkertijd vinden de geïnterviewde teams het benoemen van speciale multiculturele competenties doorgaans niet belangrijk, wordt gemeend dat kennis over culturen al aanwezig is in het onderwijs, dat deze competenties voor de beroepsuitoefening niet relevant zijn of geen prioriteit hebben. Afhankelijk van stafsturing, teamsamenstelling, aanwezigheid van gezaghebbende docenten, van de manier waarop kennisdeling in teams plaatsvindt, wordt er in mindere en meerdere mate met en van elkaar geleerd.

2.6 *Naar zelfonderzoek en verbetering*

Ons vooronderzoek laat zien dat het management van de betrokken opleidingen de rol van de docent in de voorbereiding van studenten op de multi-etnische beroepspraktijk cruciaal vindt (Naber & Bijvoets, 2011). Deze rol betreft het aanreiken van relevante kennis, functioneren als rolmodel hoe met beroepseisen om te gaan, leren communiceren en omgaan met diversiteit in de klas. Kennis van en sensitiviteit voor de achtergronden van studenten, collega's en cliënten is er niet bij iedereen, wordt in de teams niet collectief gedeeld en besproken. Professionaliseren in diversiteitgevoelig onderwijs, vraagt om meningsvorming en visieontwikkeling, maar ook om het delen van ervaringen. Dit laatste veronderstelt vertrouwen en openheid om in teamverband ervaringen uit te wisselen, te willen leren van studentervaringen, vraagt om inbreng vanuit de beroepspraktijk en andere externe expertise. Van doelgerichte professionalisering via teamleren is geen sprake, al is er zeker commitment onder een deel van de docenten zich hierin te bekwamen en te ontwikkelen.

Het is dus niet alleen de multi-etnische beroepspraktijk maar ook de diversiteit in de klassen die dwingt tot bijscholen en leren, hoewel er geen beleid en praktijk is hoe dat het beste kan plaatsvinden. Uit ons vooronderzoek komt naar voren dat docenten en management het nodig vinden met elkaar een visie op diversiteitgevoelig opleiden te ontwikkelen en te delen, en op basis daarvan stappen te nemen tot aanpassing van het curriculum van de opleidingen. Er is behoefte aan (meta)kennis over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren vanuit intercultureel perspectief, aan actuele kennis over begeleiding van migrantengezinnen, aan didactiek en werkvormen om theoretische kennis op een actieve manier aan studenten over te dragen, aan goede praktijkvoorbeelden en casuïstiek, aan training in multiculturele vaardigheden en houding. Vooral is er behoefte om die kennis samen op te doen, met inbreng van deskundigen en gerichte sturing. Zodat het curriculum weloverwogen en onderbouwd aangepast kan worden, waarbij diversiteit niet anekdotisch, docentafhankelijk en gefragmenteerd aan de orde komt, maar als een rode draad met het curriculum verweven is. De hoofdstukken in het tweede deel van deze rapportage beschrijven de zoektocht naar de rode draad en tot welke resultaten dat heeft geleid.

3 *De gevolgde werkwijze*

‘Studenten moeten leren om met allerlei ouders in alle mogelijke situaties om te kunnen gaan. Met samengestelde gezinnen, alleenstaande ouders, allerlei gezinnen die misschien niet lijken op hun thuissituatie. Dat ze er open binnen durven stappen, mensen niet veroordelen. Daarom is het belangrijk dat ze zichzelf leren kennen, hun eigen opvoeding, misschien met herkenning van pijnpunten erin, met de rol van hun ouders erin. Ze moeten vooral leren om de normen en waarden die ze thuis hebben meegekregen, niet zomaar op een gezin te leggen dat ze gaan begeleiden.’

Docent Pedagogiek

3.1 *Intro: kritische zelfanalyse*

In het project Diversiteit in Vakmanschap is gekozen voor een bottom-up benadering, waarin de inhoud van onderdelen van drie opleidingen van twee hogescholen door docenten is geanalyseerd en doorontwikkeld. Focus ligt op die onderwijsonderdelen die betrekking hebben op de pedagogische advisering en begeleiding van gezinnen in het preventieve veld, en op de verwerving van interculturele communicatieve vaardigheden. Voortbouwend op de bevindingen van het vooronderzoek (Naber & Bijvoets, 2011) heeft een kerngroep docenten de eigen onderwijsonderdelen doorgelicht, benoemd welke aspecten behouden en/of verbeterd dienen te worden. Gekeken is naar de kennis die overgedragen wordt, het lesmateriaal dat ontwikkeld is, de didactiek en werkvormen die gebruikt worden, de manier waarop getoetst wordt. Aan dit analyse- en verbetertraject is input gegeven door de beroepspraktijk en door experts op het gebied van onderzoek, onderwijsontwikkeling en diversiteit. Daarnaast zijn collega-docenten en studenten betrokken bij de evaluatie en bijstelling van onderwijsonderdelen. Via interviews, adviesgesprekken en expertmeetings zijn verbetervoorstellen voor de inrichting en inhoud van het onderwijs gedaan. Dit hoofdstuk beschrijft de screening van de opleidingen op diversiteit en de manier waarop de analyse en voorstellen tot verbetering tot stand zijn gekomen.

3.2 *Startsituatie: diversiteit in curriculum*

Wat is de stand van zaken in de opleidingen? Is er in het curriculum aandacht voor de verwerving van diversiteitgevoelige competenties, voor diversiteit in de opbouw en leerlijnen van het curriculum, in de voorgeschreven literatuur en werkvormen, in leerdoelen, in toetscriteria en toetsvormen? Onze screening van diversiteit in de opleidingen Pedagogiek en Social Work Amsterdam van Hogeschool Inholland heeft de opbouw van het curriculum in beeld gebracht, enkele onderdelen zijn preciezer bekeken (Naber & Bijvoets, 2011). Dit betreft onderdelen die gericht zijn op de preventieve en ontwikkelingsgerichte zorg voor jeugd en gezinnen: opvoedingsondersteuning, gezinsanalyse, crossculturele psychologie en multiculturele gezinsinterventies.

Beschrijving van de opbouw en inhoud van onderwijs aan de hand van studiegids, handleidingen en roosters, laat via titels van onderwijsonderdelen en literatuurlijsten, alleen de ‘buitenkant’ van het curriculum zien. Zo is er in beide opleidingen gekozen voor een vak ‘Intercultureel Perspectief’ of ‘Intercultureel Werken’, wat nog niet zoveel zegt over de competenties die studenten ermee verwerven en de toetsing ervan. Maar omgekeerd betekent de afwezigheid van begrippen als ‘diversiteit’, ‘intercultureel’ of ‘multicultureel’ in de beschrijving van een onderdeel als Gezinsanalyse of Opvoedingsondersteuning *niet*, dat er geen aandacht is voor diversiteit in inhoud, leerdoelen en werkvormen. Daarom is in de voorstudie via analyse van documenten en interviews met stafleden, docenten en studenten van beide opleidingen onderzocht, of en hoe er sprake is van diversiteitgevoelig opleiden. Dit heeft geleid tot de volgende bevindingen:

- In de beide opleidingen komt kennisoverdracht en verwerving van diversiteitcompetenties aan de orde, al is dat in beperkte mate zichtbaar in de omschrijving van de specifieke onderdelen. Er is geen sprake van bewuste keuze en sturing op diversiteit in het leerplan, waar en hoe diversiteitonderwijs in de vier leerjaren van de opleiding aan te bieden. Er zijn geen competenties benoemd voor alle studenten in gemeenschappelijke onderdelen, stages, supervisie, beroepspraktijkvorming, afstudeeropdrachten verworven, of in specifieke minoren, geconcretiseerd naar specifieke werkgebieden, zoals opvoedingsondersteuning of gezinscoaching.
- Van een gerichte en weloverwogen keuze van didactiek die diversiteitgevoelig onderwijs stimuleert en ondersteunt, waaronder activerende werkvormen en leeractiviteiten, wijze van instructie en behandeling van onderwerpen, interactie en samenstelling van groepen in de klas, is

evenmin sprake. In de onderwijsonderdelen die nader geanalyseerd zijn, komt kennis nemen van en leren omgaan met diversiteit soms maar ook vaak niet in de leerdoelen aan de orde, kunnen toepassingsopdrachten ontbreken, wordt er niet gericht op diversiteitcompetenties getoetst.

- In de praktijk is de keuze van literatuur, verwerkingsopdrachten, werkvormen en beoordeling van de resultaten, afhankelijk van de individuele docenten die het onderwijs verzorgen. Veel docenten zien het als een *must* om doelgericht en adequaat aandacht te besteden aan diversiteit, omdat het werkveld en de samenleving om zulke beroeps- en burgerschapscompetenties vragen. Maar hoe dat te doen, is voor de meesten een vraag en een worsteling. Hoe kennis en voorbeelden van cultuurspecifieke opvoedingspraktijken en stijlen over te dragen, zonder te stereotyperen? Hoe geschikt lesmateriaal te vinden, boeken en artikelen te kiezen die niet eenzijdig de nadruk leggen op 'de' opvoeding in 'de' Marokkaanse en Turkse gezinnen, maar die ontwikkeling en opvoeding in een migratiecontext plaatsen? Hoe opvoedingsvragen en problemen van Surinaamse en Antilliaanse ouders laten zien, maar ook de 'doorsnee' ontwikkeling en opvoeding van de meeste kinderen? En hoe dit te verbinden met de grote diversiteit aan opvoedingspraktijken die zich ook in autochtone Nederlandse gezinnen voordoet?
- Vooral les geven over diversiteit in cultureel gemengde klassen wordt als lastig ervaren, omdat studenten kritische vragen kunnen stellen en fel reageren wanneer ze zich niet herkennen in het beeld van de opvoeding en opvoedingsproblemen dat van migrantengezinnen wordt geschetst. Er vindt heel weinig scholing en intervisie plaats hoe les te geven in diversiteit, hoe diversiteitcompetenties te verwerven in mono- en multiculturele schoolklassen, om te gaan met conflicten, hoe gedrags- en omgangsregels te hanteren, een positief en veilig klimaat in de klas te creëren. Goede voorbeelden van stimulerende lespraktijken zijn niet bekend en zichtbaar, ervaringen worden vooral informeel - in de docentenkamer, bij de koffiemachine - gedeeld.

In beide opleidingen wordt de urgentie tot diversiteitbewust onderwijs gevoeld, enerzijds omdat de toenemende culturele diversiteit in de schoolklassen daartoe 'dwingt', anderzijds omdat het werkveld erom vraagt. Sinds de afronding van onze voorstudie, heeft de onderwijsontwikkeling niet stil gestaan, en zijn enkele van de hiervoor genoemde punten voor verbetering aangepakt. Hieraan hebben de activiteiten van het project Diversiteit in Vakmanschap bijgedragen, activiteiten waarvan de resultaten tussentijds gedeeld en ingebracht zijn.

3.3 *Stapsgewijze ontwikkeling van diversiteitgevoelig onderwijs*

Hoe diversiteitgevoelig onderwijs in de praktijk te ontwikkelen en toe te passen en vervolgens op resultaten te beoordelen? Voortbouwend op de voornoemde bevindingen van het vooronderzoek, is via een tweetal pilots - één in Hogeschool Inholland en één in Hogeschool van Amsterdam - onderzocht hoe diversiteitgevoelig onderwijs in opleidingen versterkt en verankerd kan worden. De nadruk lag op een kritische (zelf)analyse en stapsgewijze doorontwikkeling van enkele opvoedings- en gezinsondersteunende onderwijsonderdelen van pedagogische en sociaalagogische opleidingen van twee Amsterdamse hogescholen. Op deze manier heeft een kerngroep docenten vergelijkenderwijze en doelgericht van elkaar geleerd, is er vanuit de ervaren handelingsverlegenheid actief gezocht naar verbeterpunten door het bevragen van een adviserend netwerk van deskundigen uit onderzoek, beleid en praktijk. Vervolgens zijn voorstellen geformuleerd om verbeteringen aan te brengen en deze te verankeren in de opleidingen. Die voorstellen hebben betrekking op het eigen onderwijsonderdeel van de betrokken docenten, en daarnaast op algemene pedagogische, didactische en organisatorische voorwaarden in de opleidingen.

Focus op opvoedingsondersteuning, gezinsbegeleiding en interculturele communicatie

Gekozen is voor een stapsgewijze analyse en bijstelling van enkele bestaande onderwijsonderdelen van drie betrokken opleidingen. Enerzijds zijn dit onderdelen opvoedondersteuning en gezinsbegeleiding waarin aandacht voor diversiteit enigszins aanwezig is. De docenten zoeken naar onderbouwing, verdieping, verbetering en praktische uitwerking ervan, geleid door de vraag: hoe leren we studenten opvoedsteun en gezinsbegeleiding geven in een multi-etnische context? Anderzijds zijn ook onderdelen onder de loep genomen die betrekking hebben op interculturele communicatie: hoe leren we studenten communiceren en omgaan met cliënten van diverse sociale, culturele en religieuze achtergronden? Bij de start van het project zijn vragen voor analyse en verbetering geformuleerd, die in de loop van het project zijn aangescherpt. De doorontwikkeling in de drie opleidingen heeft zich geconcentreerd op de minoren Opvoedingsondersteuning van de opleidingen Pedagogiek van Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool Inholland, de minor Multiculturele Gezinsinterventies van de opleiding Social Work van Hogeschool Inholland, het vak Intercultureel Perspectief van de opleiding

Pedagogiek van Hogeschool Inholland en de module Intercultureel Werken van de opleiding Social Work van Hogeschool Inholland (bijlage 2).

De onderwijsonderdelen zijn verschillend gepositioneerd in de opleidingen: in diverse leerjaren, primair theoretisch of een combinatie van theorie en praktijkonderwijs, verschillend in aantallen EC's en toetsvormen, in aantallen en achtergronden van de studenten, in betrokken docenten en gastdocenten uit de praktijk, in ruimte voor projectonderwijs en praktische opdrachten, als keuzevak, minor of als verplicht onderdeel.

3.4 *Vragen voor (zelf)onderzoek*

Zes docenten van drie betrokken hbo-opleidingen hebben hun onderwijsonderdeel onder de loep genomen. Ieder van hen heeft de opbouw en inhoud in de kern beschreven, aangegeven wat voor hem/haar verbeterpunten zijn en deze onderzocht. Die verbetervragen laten zich als volgt samenvatten:

- Welk *type kennis over diversiteit* past in dit onderwijsonderdeel, hoe vind ik daarbij geschikte literatuur, op welke manier kan ik deze kennis overdragen, laten verwerken en toetsen?

Deze kennisvraag is op verschillende manieren en op vele momenten aan de orde geweest, omdat het diverse andere vragen omvat. Welke visie op diversiteit, gezinnen en opvoedsteun wil ik stimuleren en laten ontdekken, welke visie heb ikzelf als docent hierop? Welke theoretische en praktische kennis moeten studenten minimaal tot zich nemen, in welke lesopbouw, met welke opdrachten?

- Welke *werkvormen* stimuleren studenten tot actieve verwerking en toepassing van aangereikte kennis, tot interactieve leerprocessen in de klas, en hoe pas ik die werkvormen in de lessen toe?

Deze vraag betreft de werkvormen die studenten helpen om de aangeboden kennis actief en met elkaar te verwerken, om vaardigheden in gezinsanalyse, gespreksvoering en opvoedondersteuning te oefenen, om in groepsverband te functioneren, om feedback te geven en te ontvangen. Deze vraag gaat ook over actieve sturing en begeleiding van groepsprocessen in de klas door de docent: hoe doe ik dat met diversiteitgevoelige onderwerpen in een mono- of

multiculturele klas? Hoe stimuleer ik uitwisseling en discussie, hoe voorkom ik conflicten en stemmingmakerij?

- Welke *praktijkvoorbeelden (casuïstiek)* van opvoeding en ontwikkeling, van communicatie en ondersteuning, zijn geschikt en beschikbaar om het les- en leerproces te ondersteunen (verlevendigen, concretiseren, confronteren)? En - weer een didactische vraag - hoe bespreek en behandel ik die casuïstiek?

Deze vraag betreft de behoefte aan voorbeelden uit de beroepspraktijk en leefsituaties van gezinnen, om theorieën uit te kunnen leggen, om studenten werkopdrachten te geven, om leerstof te toetsen. Deze vraag verwijst zowel naar de handelingsverlegenheid van docenten rond het onderwerp diversiteit (*weet ik er voldoende van, hoe kan ik dit met de praktijk verbinden, hoe doe ik dat op een 'goede' manier*) als naar de behoefte aan levensechte en rijke casuïstiek die uitnodigt tot onderzoek, reflectie en toepassing.

3.5 *Projectuitvoering*

Het project is uitgevoerd via maandelijkse bijeenkomsten van de kerngroep docenten waarin de voortgang van het zelfonderzoek gerapporteerd en besproken werd. Regelmatig delen en uitwisselen van vragen, ideeën en suggesties was een onmisbaar onderdeel van het zelfonderzoek, begeleid en aangestuurd door onderzoekers die de bijeenkomsten voorbereidden. Via literatuurstudie, interviews met docenten en adviezen van deskundigen uit praktijk en wetenschap, verzamelden de docenten ideeën en voorstellen hoe verbeteracties te realiseren, hierin begeleid en ondersteund door onderzoekers die bijeenkomsten voorbereidden, interviewleidraden hielpen opstellen, resultaten analyseerden en samenvatten. Daarnaast zijn in samenwerking met de Vrije Universiteit expertmeetings gehouden over de specifieke onderwerpen: keuze en het gebruik van literatuur, gebruik van activerende werkvormen, vinden en toepassen van bruikbare casuïstiek. En tenslotte zijn gesprekken met studenten van onmisbare waarde voor het onderzoek en eruit voortkomende verbeteringen geweest.

Samenwerking en aansturing

In het project Diversiteit in Vakmanschap is samengewerkt tussen onderzoekers en docenten van vier opleidingen van vier instellingen: de bachelor

opleidingen Pedagogiek en Social Work van Hogeschool Inholland, de bachelor opleiding Pedagogiek van Hogeschool van Amsterdam, de bachelor opleiding Pedagogiek van de Vrije Universiteit, en het Verwey-Jonker Instituut (bijlage 3). De samenwerking heeft geresulteerd in diverse activiteiten en producten, is aangestuurd door een projectgroep waaraan projectleiders van Diversiteit in Vakmanschap en managers van de betrokken opleidingen deelnamen en die tevens initiatieven nam voor rondetafelbijeenkomsten met een brede kring deskundigen rondom diversiteit en onderwijs. Penvoerder van Diversiteit in Vakmanschap was het Verwey-Jonker Instituut, projectleider Hogeschool Inholland (lectoraat Leefwerelden van Jeugd). Tijdens de projectuitvoering zijn tussenproducten besproken, is kennis over diversiteit in het hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs gedeeld, zijn expertmeetings gezamenlijk voorbereid en uitgevoerd.

Opleiding en scholing tijdens projectuitvoering

Professionalisering van docenten en onderzoekers in kennis over diversiteit en onderwijs, in bewustwording van houding en rol in de lessen, was onderdeel van het project. Een kerngroep docenten heeft literatuur gelezen, nieuwe lesopzetten en begeleidingsvormen uitprobeerde en met elkaar besproken. Met een bredere groep docenten is deze kennis en ervaring gedeeld, zijn verbeterplannen in de opleidingen voorgelegd. Daarnaast heeft een groep docenten Pedagogiek van Hogeschool Inholland deelgenomen aan een trainings- en intervisietraject waarin hun zelf benoemde handelingsverlegenheid in het omgaan met diversiteit centraal stond. Zowel doelgerichte training als intervisie 'on the job' zijn zinvolle vormen van bijscholing gebleken. Ontwikkelen van visie, verder gaan met professionalisering, delen van goede voorbeelden van onderwijsontwikkeling en studentbegeleiding, is ook na afloop van het project gaande, hierin ondersteund door het management van de opleiding.

Leren van studentparticipatie

Aan de uitvoering van deelprojecten van de Kenniswerkplaats Tienplus hebben in verschillende jaren 37 studenten van diverse opleidingen van Hogeschool Inholland deelgenomen. Ze hebben geparticipeerd in de uitvoering van onderzoeksprojecten, er hun afstudeerscripties over geschreven en indirect bijgedragen aan de rapporten die verschenen zijn. De studenten zijn getraind en begeleid in contactlegging en gespreksvoering met professionals, ouders en tieners van diverse sociale en etnische achtergronden. Naast actieve deelname aan onderzoek van de Kenniswerkplaats Tienplus zijn 69 studenten van

Hogeschool Inholland en de Hogeschool van Amsterdam in groepsgesprekken geïnterviewd over hun onderwijservaring met diversiteit. Deze studentinbreng is bijzonder waardevol geweest bij het opstellen van verbeteringsvoorstellen voor afzonderlijke onderwijsonderdelen en voor de opleidingen. Hun ervaringen met diversiteitgevoelig onderwijs komen in hoofdstuk zeven aan de orde.

Implementatie resultaten

Het project Diversiteit in Vakmanschap heeft geresulteerd in diverse activiteiten, producten en adviezen die zowel tijdens de projectuitvoering als na afronding hun weg naar het onderwijs gevonden hebben. De resultaten variëren van praktische tips en voorbeelden die direct in het onderwijs te gebruiken zijn, onderdelen die op basis van *Meetladder Diversiteit Onderwijs* zijn bijgesteld tot aan implementatieadviezen aan de opleidingen van de betrokken instituten. Zo is advies uitgebracht aan de faculteitsraad van de Vrije Universiteit, zijn de projectresultaten onder de aandacht gebracht van de teams, curriculumcommissies en management van de betrokken hogescholen. Hiermee zijn belangrijke stappen gezet in de ontwikkeling van onderwijspraktijken waarin actief ervaring wordt opgedaan met diversiteitgevoelig opleiden. Nodig is blijvende en duurzame aandacht voor diversiteit, zowel vanaf de werkvloer (bottom-up), gedragen door management en HRM-beleid, als gestimuleerd door de beroepspraktijk.

Deel II Analyse en verbetering van het curriculum

4 Kennisoverdracht over diversiteit

‘Wij als volwassenen doen er bijna ons hele leven over om te weten te komen wie je nog meer bent dan wat je doet, hoe je heet of waar je vandaan komt. Het is een enorme opdracht voor studenten om in korte tijd te leren op een andere manier naar zichzelf en de ander te kijken.’

Docent Social Work

4.1 Intro: keuzes in kennisoverdracht

Dit hoofdstuk gaat in op de vraag welk type kennis over diversiteit in de onderzochte onderwijsonderdelen wordt overgedragen en of dat bijstelling behoeft, met nadruk op de theoretische kennisbasis die voor toekomstige opvoedadviseurs en gezinsbegeleiders van belang is. Aan de orde komen overwegingen en keuzes die docenten daarin maken, de manier waarop de kennis wordt aangeboden en getoetst, en hoe docenten dat beoordelen. Omdat kennis over diversiteit verweven is (of: zou moeten zijn) met de inhoud en leerdoelen van het onderwijs, en de onderzochte onderdelen inhoudelijk van elkaar verschillen, maken we in de beschrijving een onderscheid tussen enerzijds de minoren Opvoedingsondersteuning en Multiculturele Gezinsinterventies waarvoor studenten (meestal in het vierde jaar) kunnen kiezen, en anderzijds de onderdelen Intercultureel Werken en Intercultureel Perspectief die (in het eerste of tweede jaar) een verplicht onderdeel zijn van de opleidingen.

4.2 Welk type kennis, welke body of knowledge?

De ontwikkeling en inrichting van de *minoren* Opvoedingsondersteuning en Multiculturele Gezinsinterventies is bij de start niet gebaseerd op een gedeelde visie op het type kennis over diversiteit in opvoeding, opvoedingsondersteuning en gezinsbegeleiding dat in colleges, projecten en trainingen aan de orde moet komen. Dat er op de literatuurlijst diverse Nederlandstalige en

internationale titels over diversiteit in opvoeding en opvoedingsondersteuning te vinden zijn, dat er in de lessen aandacht is voor opvoeding in migratiecontext, heeft te maken met de kennis en interesse van de docenten die de minoren ontwikkeld hebben. Lezen van vakliteratuur, volgen van actuele discussies, contacten met de beroepspraktijk, leiden ertoe dat verschillende publicaties over opvoeding in migrantengezinnen op de lijst zijn gezet. De docenten hebben gekozen voor titels die hun leerzaam en informatief leken, maar laten ook weten dat er geen uitgesproken visie aan ten grondslag heeft gelegen. Dit komt ook naar voren in de leerdoelen en toetscriteria van de drie minoren, waarin diversiteit ontbreekt of in algemene, weinig concrete omschrijvingen aan de orde komt.

‘Of studenten via kennisoverdracht en training kunnen aansluiten bij een cultureel diverse groep ouders, weten we niet, omdat studenten daarop niet expliciet getoetst worden.’

Docent Pedagogiek

Bij de *theoretische onderdelen interculturele communicatie en intercultureel perspectief* die gegeven worden in het tweede studiejaar, is wel actief en doelbewust gezocht naar geschikte literatuur die studenten kennis aanreikt over onderwerpen als migratie, interculturele gespreksvoering, identiteitsvorming. Maar ook voor deze onderdelen geldt, dat er geen sprake is van een onderbouwde en gedeelde opvatting over het type kennis dat overgedragen dient te worden, welke literatuur daarvoor geschikt is en hoe die getoetst moet worden.

Voor de genoemde onderwijsonderdelen geldt, dat deze zowel uit theoretische en praktische onderdelen bestaan, die door verschillende docenten gegeven worden. Deze docenten dragen een eigen selectie van literatuur aan, een coördinerend docent ziet toe op de zwaarte (vooral paginaomvang), er wordt niet overlegd en afgestemd hoe diversiteit als terugkerend thema in de literatuurlijst, lessen en toetsing aan de orde moet komen. Ook de veronderstelde basiskennis over diversiteit die in voorgaande jaren verworven is en waarop wordt voortgebouwd, is bij de start geen onderwerp van gesprek. Docenten die de minoren ontwikkelen, zijn niet bekend met de literatuur over diversiteit die in eerdere studiejaar wordt aangeboden en met de manier waarop deze wordt getoetst. Maar ook docenten die in het eerste of tweede jaar een onderdeel intercultureel werken verzorgen, gaan ervan uit dat de studenten al ‘iets’ over communicatie en diversiteit weten, schrijven

onbekendheid en onwennigheid van studenten met het onderwerp toe aan lacunes in voorgaande jaren of aan de algemene ontwikkeling van de studenten.

Kennisbasis diversiteit

Docenten constateren dat het van belang is de kennisbasis over diversiteit in een minor of verplicht onderdeel vast te stellen. Dit veronderstelt enerzijds dat docenten die betrokken zijn bij dat onderwijsonderdeel met elkaar overleggen en afstemmen welke kennis in welke modules aan de orde komt, welke literatuur daarvoor geschikt is en getoetst wordt. En anderzijds dat bekend is op welke kennisbasis in voorgaande studie jaren voortgebouwd kan worden.

Zoektocht naar visie op diversiteit

Een terugkerende vraag van docenten is welke visie zijzelf op diversiteit hebben, hoe ze naar diversiteit in de ontwikkeling en opvoeding van kinderen kijken, naar de professionele begeleiding van uiteenlopende gezinnen. En ook welke manieren van kijken en denken ze bij hun studenten willen stimuleren. Kijken en denken in verschillen, of juist in overeenkomsten, kijken naar onderliggende waarden en normen die met cultuur en opvoeding verweven zijn? Naar de onmacht die met opvoeding in migratiecontext gepaard kan gaan? Of juist naar de kracht van migrantenouders die hun kinderen in een westerse context begeleiden? Of is het vooral zinvol de nadruk te leggen op veel voorkomende vragen en dilemma's die zich in elke opvoeding kunnen voordoen, maar die zich in gezinnen op verschillende manieren kunnen manifesteren? En naar welke opvoedingscontexten kijken we dan? 'Onbereikbaar' voor professionele opvoedsteun komt immers niet alleen voor onder Ghanese en Marokkaanse ouders die de voorkeur geven aan informele hulp in de eigen religieuze gemeenschap, maar ook bij hoogopgeleide ouders van de grachtengordel die sceptisch staan tegenover de kennis en doelmatigheid van professionele jeugdzorg.

Zoekend naar de eigen visie op diversiteit, op opvoeding in migratiecontext, constateren docenten dat veel literatuur die in pedagogische en sociaal-pedagogische opleidingen wordt gebruikt, de opvoeding in Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse, Chinese gezinnen benadert als 'anders' dan in Nederlandse gezinnen. Daarbij staat 'anders' voor problematisch, conflictueus, extra zorg en aandacht nodig hebbend. Ook literatuur over intercultureel werken en interculturele communicatie bevat nogal eens stereotype

voorbeelden van (mis)communicatie tussen westerse dienstverleners, docenten, hulpverleners of adviseurs met niet-westerse allochtone cliënten of klanten. Tegelijkertijd kan volgens docenten niet ontkend worden dat opvoeden in een migratiecontext nieuwe vragen en onzekerheden bij ouders kan oproepen. Onderzoek wijst uit dat cultuur en religie van invloed zijn op de opvoeding, op de manier waarop ouders met elkaar en hun kinderen communiceren, op waarden en normen die van huis uit worden meegegeven, en die kunnen botsen op hetgeen kinderen en jongeren in de buitenwereld tegenkomen. Hoe in het beroepsonderwijs zowel belang hechten aan een zienswijze waarin ‘cultuur’ als belangrijke factor in identiteitsontwikkeling, communicatie, gezondheidsbeleving en opvoeding aan de orde komt, als aan een bredere benadering waarin de nadruk ligt op diversiteit binnen diversiteit. Laten zien dat cultuur ertoe doet, maar niet op dezelfde wijze voor elke generatie, voor mannen en vrouwen, voor ouders en kinderen, voor elk individu? Op de achtergrond speelt de vraag: hoe kom je als individuele docent en docententeam tot een visie die richting geeft aan onderwijsvernieuwing?

Hoe ontwikkel je visie op diversiteit en onderwijs?

Het ontwikkelen van een visie op diversiteit is meer dan een theoretische exercitie waarin de ‘juiste’ zienswijze omarmd wordt. *‘Visieontwikkeling is geen eenmalige activiteit, maar een voortgaand proces waarmee ik al dertig jaar bezig ben’*, aldus een adviseur Diversiteit bij de Hogeschool van Amsterdam. Zo’n proces wordt gevoed door discussie met collega’s, lezen en nadenken, omgaan en praten met studenten, contacten met de beroepspraktijk en experts. Daarbij kan een te sterke nadruk op het formuleren van een theoretische visie op diversiteit belemmerend werken; het is van belang ook actief te zoeken naar didactiek en werkvormen die helpen diversiteit in de alledaagse lespraktijk vorm te geven, te borgen.

Aansprekende voorbeelden, handige tools en oefeningen, stimuleren docenten om in de klas aan de slag te gaan en te blijven met de diversiteit en daarop te reflecteren.

Ook in het project Diversiteit in Vakmanschap hebben interviews met docenten en studenten, onderzoek van het eigen onderwijs, voorbeelden die werken én lessen die minder goed lopen, en ook expertmeetings, bijgedragen aan visieontwikkeling op diversiteit in onderwijs, om vast stellen wat er wel en niet in het curriculum gebeurt, of en hoe dat plaatsvindt, welke verbeteringen waarom nodig zijn.

‘Van belang is dat docenten hun ervaringen delen, dat opvattingen over diversiteit niet beperkt blijven tot informele gesprekjes bij de koffie, maar dat docenten leren om op professionele manier met diversiteit in een lessetting om te gaan’, benadrukt een beleidsadviseur Diversiteit aan de Haagse Hogeschool. Een visie ontwikkel je samen, waarbij docenten - net als studenten - zowel kennis en inzicht nodig hebben, bewustwording van hun houding, handelen, taalgebruik.

Voorgaand kader laat zien dat de ontwikkeling van een visie op diversiteit en onderwijs geen theoretische aangelegenheid is die alleen op basis van kennis en argumenten tot stand komt. Eerder gaat het om het bespreekbaar maken van opvattingen en ervaringen, om discussie en uitwisseling, om bewustwording en zelfreflectie van docenten. Dat vraagt om het *‘verlaten van eilandjes waarop we als docenten ons werk doen’*, aldus een docent, noodzaakt het ontwikkelen van een visie en zienswijze in samenspraak. Onmisbaar daarin zijn docenten met visie en lef, die als koplopers een discussie en veranderingsproject trekken, ondersteund door het management.

Visieverschillen in docententeam

Het met elkaar eens zijn dát diversiteit in een minor of verplicht onderdeel aan de orde moet komen, wil nog niet zeggen dat er eensgezindheid is vanuit welke benadering en visie dat te doen. In een van de Pedagogiekteams komen grote verschillen in opvattingen naar voren over wat de rode lijn in diversiteit in de minor Opvoedingsondersteuning zou moeten zijn. Terwijl de een benadrukt dat het vooral om confrontatie met racisme en discriminatie moet gaan, om bewustwording van stereotypering en vooroordelen in intermenselijke communicatie, vindt de ander dat het moet gaan om *‘niet veroordelend en nieuwsgierig’* tegemoet treden van de ander. En terwijl de een het accent legt op basale kennis over andere culturen, liefst aangeboden door experts in diversiteit en interculturele communicatie, vindt de ander dat ervaringsleren van studenten juist belangrijk is, in alle onderdelen van de minor. Hoe diversiteit aan de orde moet komen, is sterk afhankelijk van de expertise van individuele docenten, en van de inhoud van hun onderdeel. Ontdekken dat er verschillen in visie en benadering zijn, is een eerste stap om als docententeam in gesprek te komen en de eigen onderwijs-eilandjes te verlaten. Lastig is dat er in de praktijk vaak een wisselend docententeam een onderwijs-onderdeel verzorgt, dat er meerdere ontwikkelaars, docenten en gastdocenten betrokken zijn.

Visieontwikkeling begint bij de vraag waarom kennis over cultuur, religie, acculturatie en migratie van belang is voor professionele opvoedondersteuners, gezinsbegeleiders, maatschappelijk werkers. Het antwoord op die vraag lijkt vanzelfsprekend: omdat we leven in een multiculturele samenleving en de beroepspraktijk daarom vraagt. Maar experts in diversiteit en onderwijs wijzen op doelen die dichterbij liggen, zoals:

- De opdracht van de opleiding om studenten uit hun *comfortzone* te halen, om hen kennis te laten maken met visies, leefwerelden, groepen mensen, die ze vanuit hun eigen leefomgeving en opvoeding niet kennen. Doel is het *oprekken van referentiekaders*, verbreding van horizons, verdieping van zelfbewustzijn en inzicht in wat anderen - om te beginnen hun klasgenoten - beweegt. Betekent loslaten van zekerheden, waaronder de neiging om te 'labelen', en ontwikkelen van een open houding.

Oprekken referentiekaders van alle studenten

Bij culturele diversiteit in de klas wordt vaak als eerste gedacht aan niet-westerse allochtone studenten in onderscheid tot autochtone studenten. Vooral de laatste zouden kennis moeten nemen van 'andere' culturen, terwijl hun Marokkaanse klasgenoten meer zouden moeten leren wat 'de' Nederlandse opvoeding inhoudt. Het *oprekken van referentiekaders* moet zowel betrekking hebben op de autochtone student die in Bussum of Urk is opgegroeid, niet eerder in contact is geweest met leeftijdgenoten die geboren en getogen zijn in een multiculturele wijk in een grote stad, als op de islamitische student uit Amsterdam-West die onbekend is met de leefwereld van Surinaamse en Antilliaanse leeftijdgenoten uit Zuidoost, als voor de christelijke student uit Nijkerk die buiten school alleen met geloofs- en dorpsgenoten omgaat.

In groepsinterviews met studenten komt keer op keer naar voren dat er onbekendheid is met elkaars achtergrond, en tegelijkertijd grote interesse om kennis te maken, te leren van elkaar. Dat komt in de opleiding te weinig aan de orde, zo wordt gemeend. Docenten van hun kant vinden dat studenten de vanzelfsprekendheid missen om te reflecteren op hun denken en handelen; juist het leren van eigen ervaring en van elkaar kan helpen zicht te krijgen op (voor)oordelen en aannames. Een belangrijk aandachtspunt is volgens docenten om 'wij-zij' denken te doorbreken - 'wij Nederlanders, wij Surinamers, jullie Marokkanen' - en door het stimuleren van zelfbewustzijn oog en oor te leren krijgen voor de leefwereld en achtergrond van anderen, te beginnen voor die van klasgenoten.

- De opdracht om *inclusief onderwijs* aan te bieden dat aansluit bij alle studenten, ongeacht achtergrond, fysieke beperking, geloofsovertuiging, sekse en seksuele geaardheid. Inclusief onderwijs houdt rekening met diversiteit in talent, in leerstijl, in achtergrond, stimuleert de kennis en kwaliteiten die individuen en groepen de klas en de opleiding inbrengen. Dit impliceert ook dat uitgangspunt is dat *alle* studenten leren over diversiteit.
- De onderkenning dat de multiculturele samenleving zich niet alleen in de buitenwereld bevindt, maar al in de *multiculturele klas*, in de groep aanwezig is. De hogeschool is zelf in toenemende mate een gemengde en gelaagde context van opleiden, samen leven en samen werken, wordt bevolkt door docenten en studenten met divers sociaal en cultureel kapitaal. Dit kan in onderling contact en kennis maken actief benut worden.

De ontwikkeling van een visie op diversiteit in het onderwijs en vast stellen welke kennisbasis toekomstige professionals nodig hebben, impliceert dat er aandacht is voor de omgeving waarin die leerprocessen plaatsvinden en voor de docent als cruciale factor in kennisoverdracht.

4.3 *Literatuurkeuze opvoedingsondersteuning*

Welke literatuur welk type kennis aanreikt over diversiteit, opvoeding en opvoedingsondersteuning is een vraag die docenten onderzocht en besproken hebben. Uiteraard hangt deze keuze samen met het onderdeel (colleges, training, praktijkproject) waarin die literatuur gebruikt wordt, met de wijze van instructie en toepassing (uitleg door docent, verwerken in schriftelijke en mondelinge opdrachten door student), met de wijze van toetsing (klassikale toetsing, projectverslag, mondelinge uitvoering en presentatie). Docenten concluderen op basis van zelfonderzoek en raadpleging van collega's en externe deskundigen, dat hun lijst verplichte en keuzeliteratuur te lang is, meer onderbouwing en samenhang behoeft, gepaard moet gaan met uitleg en opdrachten die aanzetten tot actieve verwerking.

Meerdere invalshoeken

Het ideale en complete boek is nog niet geschreven, verzuchten docenten regelmatig, wanneer ze hun literatuurlijst screenen en willen herzien. Dat boek zal er ook niet komen, omdat in de minoren meerdere invalshoeken aan

de orde moeten komen die niet altijd in één lesboek samen te vatten zijn. Het gaat bijvoorbeeld niet alleen om basisliteratuur over interculturele communicatie, maar om verbinding ervan met gezinsbegeleiding en opvoedingsondersteuning. Meerdere invalshoeken zijn van belang.

Allereerst is er een *theoretisch model* nodig om naar opvoeding, opvoedingsondersteuning en gezinsbegeleiding te kijken. Hierbij wordt geconstateerd dat meerdere modellen die niet specifiek vanuit cultureel perspectief ontwikkeld zijn, heel goed bruikbaar zijn als kijk- en denkkader voor diversiteit in gezinnen en opvoeding.

- Veel gebruikt is het *sociaalecologische model* van Urie Bronfenbrenner (besproken in Eldering, 2011) dat de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren in een sociale context plaatst. Niet alleen het gezin, maar ook de vriendengroep, de wijk, de school, de werksituatie van ouders, de bredere maatschappelijke omgeving, worden als cruciale invloedsferen gezien. Vanuit dit algemene model kan diversiteit in socialisatie- en opvoedingsstijlen verdiept en uitgelegd worden, waaronder etnische socialisatie die niet alleen met migratiegeschiedenis samenhangt, maar ook met opleiding, sociale en culturele achtergrond van ouders.
- Een ander voorbeeld is het *socialisatiemodel* van Cigdem Kagitcibasi (besproken in Eldering, 2011) dat laat zien hoe individualistische (verstedelijkte, westerse) en collectivistische (traditionele, agrarische) culturen en daarmee verbonden familieverhoudingen, leefwijzen en socialisatiewaarden, van invloed zijn op de identiteitsontwikkeling en opvoeding van jeugd. Dit model is volgens docenten bruikbaar, omdat het een kapstok biedt verschillen tussen ‘westerse’ en ‘oosterse’ opvoeding te plaatsen, maar ook tussen opvoedingspatronen in urbane en plattelandsomgevingen in westerse context. *‘Opvoeding in Amsterdam en Istanbul kan meer overeenkomst hebben, dan tussen Amsterdam en Oost-Groningen’*. Ondanks kritische kanttekeningen bij dit model (het geeft een wat versimpeld, stereotype beeld van cultuur; er is weinig oog voor diversiteit binnen culturen) is het goed bruikbaar.
- Een derde voorbeeld van een theoretisch model is het *kruispuntdenken* of caleidoscopisch denken (Botman e.a., 2001) dat als analysekader gebruikt kan worden.

Van belang is deze modellen niet als enige of juiste manier van denken over te dragen, óók niet als de docent meent dat dit model het meest compleet is.

Een model is ook maar een model, dat een manier van kijken aanreikt, stelt een deelnemer in een expertmeeting. Elk model schetst het functioneren van een samenleving, van de invloed ervan op gezinnen. Daarom is het van belang dat studenten kennis nemen van meerdere modellen die ze als mogelijke denkkaders leren gebruiken, niet als vaststaande schema's voor opvoeding en opvoedingsstijlen. Juist kennismaken met verschillende theoretische modellen stimuleert studenten een eigen visie te ontdekken.

Analysemodellen opvoeding en diversiteit

Meerdere modellen die in het onderwijs gebruikt worden om naar opvoedingssystemen te kijken, zijn volgens docenten goed bruikbaar als analysekader voor diversiteit en opvoeding, zoals:

- Het kruispuntdenken of caleidoscopisch denken (Botman e.a., 2001).
- Het sociaalecologische model van Bronfenbrenner (besproken in Eldering, 2011).
- Het socialisatiemodel van Kagitcibasi (besproken in Eldering, 2011).

Maar ook algemene modellen die niet op diversiteit ingaan, lenen zich als analysekader voor diversiteit:

- De systeembenadering (besproken in De Lange, 2006).
- Het balansmodel (Bakker e.a., 1997).
- Het schillen van de ui model (besproken in Nunez e.a., 2010).

Een tweede theoretische focus in de minoren Opvoedingsondersteuning en Multiculturele Gezinsinterventies, is aandacht voor de invloed van *versterkende en risicofactoren* op gezinnen en opvoeding (Bakker e.a., 1997). Juist vanwege de toenemende nadruk op de preventieve functie van begeleiding en ondersteuning van gezinnen, is er kennis nodig van de voorwaarden voor een 'gewone', niet-problematische opvoeding, en voor de risico's die een gezonde ontwikkeling bedreigen. Zo zijn armoede, echtscheiding, geen of lage opleiding, niet-westerse allochtone achtergrond, voorbeelden van risicofactoren die in combinatie kunnen leiden tot onmachtig opvoedgedrag, ontwikkelingsstoornissen en gedragsproblemen van kinderen en jongeren. Versterkende factoren zijn een sociaal netwerk (familie, burens, kerkgenootschap) dat kan inspringen als dat nodig is, een veilige buurt om op te groeien, een goede gezondheid van ouders. Studenten moeten leren versterkende en risicofactoren te wegen, daarbij oog te krijgen voor meerdere perspectieven om naar een gezinssituatie te kijken: dat van de ouders (ouderperspectief), dat van de kinderen (kinderperspectief), dat van omstandigheden (situationeel

perspectief). In de minoren leren studenten hoe ze ouders kunnen ondersteunen bij wat ze - binnen hun omstandigheden en mogelijkheden - aan positief opvoedgedrag te bieden hebben. Hierbij is ook kennis nodig van de invloed van migratie op de opvoeding, zoals het losgesneden zijn van vertrouwde sociale verbanden, waarbij de ene ouder neigt vast te houden aan tradities uit het land van herkomst, en de ander het 'oude' en 'nieuwe' mengt. Kennis nemen van diversiteit in opvoeding betekent ook leren zien dat het ontwikkelingsniveau van een land van herkomst meer bepalend kan zijn voor de opvoedkwaliteit van ouders, dan cultureel gebonden normen en waarden over opvoeding en socialisatie. Zo kan in een Somalisch gezin dat aan de armoede is ontsnapt, alle aandacht uitgaan naar het geven van voeding en kleding aan kinderen, omdat ouders niet geleerd hebben te kijken naar de psychosociale ontwikkeling van kinderen, niet weten wat opvoeden inhoudt. Zo ook kan een 'strengere' opvoeding door een alleenstaande moeder in een risicovolle wijk, heel effectief zijn. Het gaat erom te laten zien dat opvoeding in een bepaalde context betekenis en functie heeft.

Een derde focus van kennisoverdracht is die van diverse methodieken voor opvoedsteun en gezinsbegeleiding. In alle drie minoren maken de studenten kennis met erkende pedagogische interventies als *Triple P*, *Beter Omgaan met Pubers*, *Stevig Ouderschap*, *Voorzorg*, met individuele en groepsgerichte vormen van steun en begeleiding. In de minoren wordt uitgebreid ingegaan op de theorie en praktijk van dergelijke interventies. Er is nog weinig aandacht voor de diversiteitgevoeligheid van deze interventies, voor de eventuele noodzaak tot het aanpassen van algemene programma's en ontwikkelen van cultuursensitieve interventies, en evenmin voor het aanbod dat vanuit migrantenzelforganisaties ontwikkeld is om ouders te informeren, adviseren en ondersteunen bij hun opvoeding. Volgens docenten betreft de kern van kennismaking met opvoedondersteuning, om welk programma of welke interventie het ook gaat, dat studenten leren inzien dat de functie van opvoedadviseurs en gezinsbegeleiders niet primair bestaat uit vertellen of adviseren aan ouders hoe op te voeden, maar uit methodische ondersteuning van ouders bij zelf (leren) oplossen van hún opvoedvragen. Dit betekent dat de nadruk niet ligt op het geven van 'tips en trucs' ('adviesrecepten') hoe migrantengezinnen te benaderen en te begeleiden, hoe graag studenten dat ook wensen. Overigens herkennen docenten deze wens en behoefte wel, soms ook bij zichzelf, en vinden ze het lastig om in de les concreet te laten zien hoe erkende interventies methodetrouw toe te passen, daarbij rekening te houden met sociale achtergrond, taal- en communicatieproblemen, mogelijke

weerstand, wantrouwen en vooroordelen van de kant van cliënten, van ouders, jongeren en sociale omgeving.

Valkuilen in de keuze van literatuur

Het complete en ideale boek over opvoeding en diversiteit bestaat niet.

Valkuilen in beschikbare titels:

- Kennis over opvoeding in ‘andere’ culturen valt nogal eens samen met kennis over opvoeding en cultuur in de landen van herkomst, zoals in Turkije, Marokko, Suriname, de Antillen. Dit is echter iets anders dan opvoeding in een migratiecontext, waarin ouders ‘oude’ en ‘nieuwe’ waarden en contexten combineren. *‘Het behandelen van 186 culturen in Amsterdam is ondoenlijk en niet zinvol, wel voorbeelden van opvoed dilemma’s die ouders kunnen hebben’*, aldus Trees Pels, hoogleraar Opvoeden in de multi-etnische stad.
- Kennis over opvoeding in migratiecontext is vaak gebaseerd op kleinschalige, kwalitatieve studies van subgroepen migranten. Dat levert waardevolle inzichten op, maar van een overall beeld van opvoedingspatronen en gezinstypen in Marokkaans-Nederlandse, Turks-Nederlandse gezinnen kan niet gesproken worden. Er is geen universele kennis over ‘de’ Marokkaanse, Surinaamse, Turkse, Antilliaanse opvoeding. De gezinspatronen zijn in eerste, tweede en derde generatie gezinnen sterk aan het veranderen.
- Kennis over diversiteit in gezinnen en opvoeding, dreigt beperkt te blijven tot kennis over culturele diversiteit. Juist kennis over diverse gezinsvormen en opvoedingsstijlen, risico’s en belemmeringen die zich kunnen voordoen, laat zien dat ‘het’ gezin niet bestaat. Dat er zowel autochtone als niet-westerse gezinnen zijn die zich in de opvoeding onderhandelend of juist autoritair opstellen. Dat alleenstaand moederschap zich in alle bevolkingsgroepen voordoet, met verschillende risico’s (armoede, sociale uitsluiting) die ermee gepaard kunnen gaan.

Vooraf omdat studenten de behoefte kunnen hebben aan ‘labelen’, aan kennis over hoe het in ‘andere’ culturen aan toegaat, is het van belang kennis over ‘diversiteit binnen diversiteit’ aan te reiken, aldus docenten.

Kern is dat kennis over opvoeding de ‘diversiteit binnen diversiteit’ laat zien, studenten aanzet tot nieuwsgierig en open onderzoek naar wat opgroeien en opvoeden in verschillende contexten voor ouders en kinderen kan betekenen.

Dat basale waarden en normen van invloed zijn, maar ook de samenstelling van het gezin (alleenstaand, gehuwd, samengesteld), verhoudingen in het gezin, religieuze achtergrond, materiële omstandigheden, buurt en leefomgeving. Van belang is dat studenten ontdekken dat westerse denkbeelden over en tradities in opvoeding niet in alle gezinnen in Nederland vanzelfsprekend zijn. In het onderwijs is het voor docenten soms laveren tussen enerzijds het voorkomen van culturalistische kennisoverdracht, wat kan leiden tot stereotypering, en anderzijds het voorkomen van cultureel relativisme en kleurenblindheid, alsof cultuur en etniciteit er niet toe doen. Van belang is te laten zien dat maatschappelijke omstandigheden van grote invloed zijn op het integratieproces van migrantengezinnen, dat integratie een tweezijdig proces is.

Welke literatuur?

Er is geen standaardlijst geschikte literatuur voor een minor opvoedingsondersteuning of gezinsinterventies. Het gaat altijd om de combinatie van titels, die met elkaar inzichten over opvoeding aanreiken. Veel gebruikt worden Eldering (2011), Sloot (2005) en Van Keulen, Pels & Van Beurden (2010) over culturele diversiteit en opvoeding. Het eerste boek wordt 'compleet' gevonden, het tweede 'praktisch' en het derde 'toegankelijk'. Elk boek heeft z'n beperkingen, wordt door docenten zowel aanbevolen als afgeraden. Cruciaal is de *combinatie* van boeken die gebruikt worden, de uitleg en instructie door de docent, en de toepassingsopdracht voor studenten.

Ook algemene literatuur over opvoedingsondersteuning kan een goede kapstok bieden voor diversiteit in opvoedingssituaties, opvoedvragen en ondersteuningsvormen, zoals die van Blokland (2010), Burggraaff-Huiskes (2011) en de inaugurele rede van Hermanns (2009), Pels (2010) en Waile (2011).

Niet elke titel hoeft over diversiteit te gaan, maar kan in benadering, voorbeelden en opdrachten de diversiteit in leefsituaties, opvoeding en opvoedingsvragen van ouders laten zien. En uiteindelijk is de docent degene die in toelichting, voorbeelden en opdrachten, de kennis actief laat verwerken. Een stereotype of eenzijdige titel kan in de handen van een goede docent een prima middel zijn, maar omgekeerd kan een genuanceerd artikel door een niet-deskundige docent foutief geïnterpreteerd worden.

Thema's opvoeding & diversiteit

De nadruk in de minoren ligt op preventieve ondersteuning van ouders en kinderen: via interventies vroegtijdig advies en steun bieden bij eenvoudige vragen en lichte problemen van gezinnen. Naast het aanbieden van modellen om naar opvoeding te kijken, de keuze van literatuur, benoemen docenten diverse onderwerpen en thema's die in het onderwijs over opvoeding en diversiteit zoal aan de orde komen. Een deel van deze thema's is breder dan diversiteit, maar leent zich goed om diversiteit te onderzoeken en te bespreken, zoals:

- Hét gezin bestaat niet. Welke gezinstypen en opvoedstijlen zijn er te onderscheiden, waar doet zich wat voor?
- Top-10 opvoedvragen. Welke vragen hebben ouders zoal, welk aanbod past daarbij?
- Wat betekent de overgang naar het voortgezet onderwijs voor jongeren en ouders?
- Op welke manier kan religie van invloed zijn op de opvoeding?
- Opvoeddilemma's ouders. Welke komen veel voor, hoe ermee om te gaan?
- Opgroeien in armoede. Waar doet het zich voor, welke invloed heeft dit op de ontwikkeling van kinderen?
- Samenwerking tussen professionele en informele organisaties bij gezinsondersteuning. Hoe pak je dat aan?
- Rituelen en tradities rond huwelijk, zwangerschap, geboorte: welke zijn er, welke betekenis en functie hebben ze?
- Vaderschap: welke rol vervullen vaders van verschillende achtergronden in de opvoeding van hun kinderen?
- Moeders: welke betekenis heeft de uitspraak van de Profeet *'De hemel ligt onder de voeten van de moeder'*?
- Identiteitsontwikkeling in context: de invloed van de omgeving op de identiteitsvorming van kinderen en jongeren.
- Dé jongere bestaat niet: er zijn vele variaties in puberteit en adolescentie ontwikkeling.

4.4 Literatuurkeuze interculturele communicatie

In de drie betrokken opleidingen, vindt kennisoverdracht en training in intercultureel werken en interculturele communicatie plaats in het eerste of tweede studiejaar. De nadruk ligt op kennismaking met basale begrippen als vooroordelen en stereotypering, cultuurgebonden waarden en

omgangsvormen, bewustwording en identiteitsontwikkeling van studenten, oefening van communicatievaardigheden aan de hand van voorbeelden en casusmateriaal. Het is onderdeel van een breder theoretisch programma, waarin ook onderdelen sociologie, filosofie, psychologie of pedagogiek zijn opgenomen. De docenten vragen zich af op welke kennis ze voortbouwen, wat er in voorgaande jaren en studieonderdelen over diversiteit en interculturele communicatie aan de orde komt? Enerzijds wijzen ze op het gebrek aan basiskennis, een tekort aan conceptueel denken dat de individuele opvattingen en ervaringen van studenten overstijgt. Anderzijds geven de docenten aan het moeilijk te vinden studenten kennis aan te reiken over cultuur en interculturele communicatie. Vooral theoretische boeken en basismodellen interculturele communicatie worden als te zware kost beoordeeld, zeker voor eerste en tweedejaarsstudenten. Welke basale kennis over te dragen, hoe dit toegankelijk en concreet te maken en tevens de ‘culturalistische val’ (teveel nadruk op culturele verschillen) te vermijden? Gezien het normatieve karakter van de opleidingen Pedagogiek en Social Work is het volgens docenten van belang dat studenten zich bewust worden van hun eigen waardeoriëntaties en die van anderen, van de doorwerking ervan op het bewustzijn, gedrag en alledaags handelen. Maar ook dat ze in staat zijn contact te leggen en te communiceren met cliënten, ouders, kinderen, jongeren, collega’s die andere referentiekaders hebben dan zichzelf.

Kennis moet analysekaders aanreiken om naar cultuur en communicatiepatronen te kijken, om deze te doorgronden en te plaatsen.

‘Studenten hoeven geen expert te worden in interculturele communicatie, maar kennis maken met de invloed van cultuur op communicatie, praten en omgaan met elkaar.’

Docent Social Work

De leerdoelen van intercultureel werken en interculturele communicatie zijn volgens de docenten te algemeen geformuleerd, te weinig handelingsgericht. Het zijn er bovendien teveel, waardoor de kern niet duidelijk is. Inhoud en afstemming tussen de verschillende onderdelen ontbreekt, zowel in de keuze en behandeling van de literatuur als in de aangeboden werkvormen. Begrippen als ‘heterogeniteit van culturen’, ‘meervoudige deelidentiteiten’, ‘interculturele gespreksvoering’, ‘communicatiestijlen’, ‘cultuur en macht’, zijn abstract en vragen om actieve verwerking. De lessen waarin studenten via zelfonderzoek (maken van een genogram), kennismaken met elkaar (Stap

over de streep), spel (kaartspel Caleidoscopia), praktijkopdracht (interviews) actief aan de slag zijn, spreken meer aan. Concrete voorbeelden van cultuur en communicatie die dichtbij de leefwereld van studenten staan, zoals diverse vormen en betekenissen van jeugdcultuur, komen in deze lessen niet voor.

Keuze van theoretisch model en literatuur

Een terugkerende vraag die de docenten bij de theoretische onderdelen interculturele communicatie hebben, is welke literatuur te kiezen, hoe deze te behandelen en te (leren) toepassen. Net als bij de minoren Opvoedingsondersteuning en Multiculturele Gezinsinterventies, wordt geconstateerd dat het zinvol is meerdere analysemodellen aan te reiken. Gebruikt wordt onder andere het TOPOI-model van Hoffman (2009), dat laat zien hoe interculturele communicatie bepaald wordt door taalgebruik, zienswijze en opvattingen, motieven en bedoelingen van mensen die in een bepaalde context met elkaar te maken hebben. Interculturele gespreksvoering wordt benaderd als een vorm van communicatie tussen mensen, waarin cultuur één van de factoren is die van invloed zijn. Volgens de docenten is het een compleet boek, omdat het een breed theoretisch kader, vele praktijkvoorbeelden en oefenopdrachten aanreikt, voor meerdere studierichtingen bruikbaar is. Maar het wordt ook een complex model gevonden, met veel theoretische begrippen die om toelichting vragen. Te moeilijk voor 1e en 2e jaar hbo-studenten, zo wordt gemeend. Uitleggen van het model in enkele colleges aan een grote groep studenten, met beperkte interactiemogelijkheden, dreigt dan een doel op zich te worden.

Moeilijke en toegankelijke boeken

In de drie betrokken opleidingen worden in de onderdelen interculturele communicatie diverse lesboeken gebruikt. Voorbeelden van boeken die als (te) theoretisch en (te) moeilijk gevonden worden, zijn die van Hoffman (2009), Pinto (2007) en Shadid (2007) over interculturele gespreksvoering en communicatie.

Voorbeelden van boeken die toegankelijker en praktischer worden gevonden zijn die van Azghari (2009a, 2009b), Nunez, Nunez & Popma (2010), Tjin A Die & Zwaan (2010a, 2020b) die in casuïstiek en oefeningen toegevoegd zijn naar het veld van (maatschappelijke) dienstverlening en agogische begeleiding.

Volgens docenten zijn studenten vooral geïnteresseerd in de toepassing van communicatietheorieën in het directe contact met gezinnen. Dit geldt voor de interesse van Surinaamse en Antilliaanse studenten in Marokkaanse en Turkse opvoeding, voor Surinaamse en Marokkaanse studenten die willen weten hoe het er in Ghanese en Nederlandse gezinnen aan toegaat, wat er achter het gedrag en de gewoonten van ‘andere’ gezinnen schuilgaat. *Maar we kunnen niet alle 186 culturen van Amsterdam behandelen.* Docenten vinden het van belang om niet in culturele verschillen te blijven steken, om het denkkader te verbreden, waarbij theoretische inzichten onmisbaar zijn.

Bespreking van verschillende basisboeken over interculturele communicatie brengt docenten tot de conclusie dat deze primair geschikt zijn voor henzelf, als bron van kennis over communicatie en diversiteit. Maar voor gebruik in het onderwijs aan 1e en 2e jaarstudenten zijn ze moeilijk, mist de presentatie en toelichting vaak didactiek, zijn er in elk geval meer uren en actieve werkvormen nodig om met de modellen te werken. Ook zijn aansprekende verwerkingsopdrachten nodig, die niet alleen de vinger leggen op oorzaken en vormen van miscommunicatie, maar ook positieve voorbeelden van verbinden, aansluiten en werken met cliënten. Daarom wordt bijvoorbeeld het boek van Nunez e.a. (2010) een praktische en handzame introductie gevonden, die de uitleg van meerdere modellen van interculturele communicatie combineert met voorbeelden en opdrachten. Uiteindelijk *‘gaat het er niet om met welk model je werkt, maar hóe je ermee werkt’.*

Thema’s intercultureel werken en communiceren

De nadruk in *Intercultureel Werken* en *Intercultureel Perspectief* ligt op leren communiceren, samenwerken en omgaan met cliënten van diverse culturele achtergronden. Naast de keuze van modellen om naar interculturele communicatie te kijken, het gebruik van beeldmateriaal en casuïstiek, voorbeelden van rollenspelen en opdrachten, benoemen docenten diverse thema’s die in hun onderdelen aan de orde komen. Veel thema’s zijn breder dan diversiteit, maar lenen zich goed om diversiteit te onderzoeken en te bespreken, zoals:

- Eerste contact tussen hulpverlener en ouder: wat wel en niet te doen?
- Op huisbezoek: wat wel en niet te doen?
- Kenmerken en voorbeelden van cultuursensitieve gesprekstechnieken.
- Welk beeld hebben autochtone ouders van ‘gekleurde’ hulpverleners?
- Welk beeld hebben migrantenouders van ‘witte’ hulpverleners?
- Jongerentaal en straattaal: gebonden aan stad, cultuur, leeftijd, opleiding, sociaal milieu.

- Non-verbale communicatie: duiden van gebaren, gezichtsuitdrukkingen, houdingen, stiltes.
- Oorzaken van vooroordelen, stigmatisering, uitsluiting.

4.5 *Toepassen van kennis*

Docenten zijn een flink deel van hun lessen bezig met uitleggen van wat er in de gekozen literatuur aan de orde komt. Ze lopen aan de hand van PowerPoints (die naar eigen zeggen uit teveel slides bestaan) de theorie door, delen per les in welke onderwerpen aan de orde moeten komen, geven toelichting op centrale begrippen, gebruiken voorbeelden ter concretisering en illustratie. Vooral de grootte van de studentengroepen - die kan variëren van 15, 30 tot 100 studenten per minor en opleiding - is volgens docenten bepalend voor toepassingsmogelijkheden tijdens de colleges en lessen. Hoe groter de groep, hoe meer de docent op afstand staat en hoe minder interactie er is over de lesstof. Het leidt volgens de docenten tot passieve kennisoverdracht waarover zichzelf vaak niet tevreden zijn. Je moet als docent een inspirerende verteller zijn, die via voorbeelden, anekdotes en filmpjes, de theorieën en begrippen op een aansprekende manier kan uitleggen.

Een terugkerend punt dat docenten naar voren brengen, is de moeite die 1e en 2e jaarstudenten hebben om abstracte theorieën over diversiteit en interculturele communicatie te volgen en eigen te maken. Als ze daartoe niet verplicht worden, bereiden ze zich niet voor, kunnen ze de lessen niet volgen, haken ze mentaal af. Actieve toepassing - via diverse werkvormen - is nodig om theorieën te verbinden met eigen ervaringen en de beroepspraktijk. Daarom zou elke les een variatie aan actieve oefeningen en opdrachten moeten hebben, die aanzetten tot nadenken, inbrengen van eigen ervaring, verbinden met eerdere lessen, bespreken van opdrachten. Dit stimuleert verwerking van de inhoud, voorkomt dat studenten alles 'voor zoete koek slikken' of dat lesstof 'niet blijft hangen'.

4.6 *Samenvatting body of knowledge en keuze van literatuur*

Analyse van de onderwijsonderdelen maakt duidelijk dat het vaststellen van een literatuurlijst helderheid veronderstelt over het type kennis omtrent diversiteit dat beoogd wordt over te dragen, te verwerven en toe te passen. Hoewel de literatuurlijsten titels bevatten over diversiteit in opvoeding en

interculturele communicatie, is er geen sprake van een weloverwogen visie op diversiteit in het curriculum (inhoud, didactiek, relatie met beroepspraktijk), de te verwerven basiskennis in de brede bachelor en specialistische kennis in minoren en profielen. Zo'n visie zou richtinggevend moeten zijn voor de literatuurkeuze, waarbij er oog is voor samenhang en evenwicht in diverse leerlijnen en studie jaren. Van belang is ook dat de literatuurkeuze verbonden is met lesdoelen, leerdoelen en toetsvormen, dat concreet is wat in welke onderdelen geleerd en getoetst wordt. Het onderzoek naar de kennisbasis diversiteit in de onderzochte vakken en minoren heeft tot enkele bevindingen en conclusies geleid die ook in andere opleidingen en curricula toe te passen zijn. We hebben ze geordend naar keuze literatuurlijst, themakeuze diversiteit en de opbouw van een verplicht onderdeel of keuze-minor.

Samenstellen literatuurlijst

- Maak bij de keuze van lesmateriaal onderscheid tussen docentenliteratuur en studentenliteratuur. Niet elke titel die een docent inzicht geeft, is geschikt lesmateriaal voor studenten. Vaak ontbreekt in theorieboeken een didactische opbouw, aansprekende casuïstiek, praktische toepassing: het zijn kortom geen lesboeken. Bouw bij de keuze voort op de aanwezige kennisbasis. Eenzelfde boek kan in meerdere leerjaren gebruikt worden (via keuze hoofdstukken, variatie in de toepassing): de kracht van kennisverwerking zit in de herhaling.
- Reik zowel praktische en theoretische inzichten als metakennis aan over migratie, diversiteit in opvoeding en socialisatie. Introduceer meerdere theoretische modellen en invalshoeken: kennismaken met verschillende analyse- en denkmodellen stimuleert denken vanuit meerdere perspectieven.
- Het complete boek bestaat niet: een zelf samengestelde reader of selectie van artikelen en hoofdstukken kan diversiteit in type literatuur en kennis aanbrengen, voorzien van een inleiding die toelichting geeft op deze keuze. Pas daarbij op voor overvoeren: de omvang (pagina's), zwaarte (abstractie, Nederlandstalig/Engelstalig) en verscheidenheid (verschillende rapporten, boeken, artikelen) moeten te overzien zijn en passen bij het leerjaar.

Thema keuze in diversiteit

- Laat diversiteit in diversiteit zien: zowel verschillen als overeenkomsten die met sekse, leeftijd, stad-platteland, religie, sociale klasse en opleidingsniveau, inkomen en werk samenhangen, laat overeenkomsten tussen etnische groepen en verschillen binnen autochtone groepen zien.
- Voorkom problematiseren van diversiteit: laat kansen (eigen kracht, oplossingsvermogen) en risico's van diverse situaties van opgroeien en opvoeden zien, gebruik niet-stereotype, verrassende voorbeelden om wij-zij-denken te voorkomen en te doorbreken.
- Concretiseer ontwikkeling en opvoeding in migratiecontext: laat de opvoedvragen van ouders zien, de stapeling van problemen waarvan sprake kan zijn, het type steun dat gezocht wordt. Besteed aandacht aan de rol en taak van de professional in opvoedsteun en gezinsbegeleiding: die neemt niet de opvoeding over, laat adviezen (vaak achterwege, stimuleert en ondersteunt wat ouders en kinderen zelf kunnen.

Opbouw verplicht onderdeel of keuze-minor

- Een brede visie op diversiteit is zichtbaar in variatie in denkmodellen, theorieën, toepassingen (actieve verwerking van theoretische kennis), terwijl tegelijkertijd de rode draad bewaakt wordt.
- Gastdocenten brengen ervaringen met recente praktijkontwikkelingen in, maar tegelijkertijd moet gewaakt worden voor overmatig inschakelen van externe experts. Daarbij zorgt de vakdocent voor verbinding van de verschillende lessen en (laten) toepassen van de kenniselementen. De externe know how is ook te gebruiken voor kritische (zelf) evaluatie en doorontwikkeling van het onderwijsonderdeel.
- Plaats 'gezin', 'opvoedingsondersteuning' en 'gezinscoaching' in de bredere (ecologische) context waarin kinderen zich ontwikkelen en ouders opvoeden. Besteed zowel aandacht aan evidence based methodieken als aan practice based initiatieven die bottom-up - waaronder door zelforganisaties - ontwikkeld zijn.

5 *Diversiteit in werkvormen*

‘Regelmatig stap ik als docent in de valkuil om mijn lessen te besteden aan het uitleggen van boeken en toelichten van lange PowerPoints. Ik weet dat een cultuursensitieve houding niet alleen via het aanbieden van kennis tot stand komt, zeker niet aan de hand van een moeilijk boek. Ik moet meer aandacht besteden aan actieve werkvormen, aan het stimuleren van interactie tussen studenten onderling.’

Docent Pedagogiek

5.1 *Intro: activerende werkvormen*

Dit hoofdstuk gaat in op de vraag welke didactische werkvormen kunnen bijdragen aan actieve verwerking van de lesstof, aan interactie tussen docent en studenten en tussen studenten onderling. Deze vraag komt voort uit breed ervaren handelingsverlegenheid van docenten om diversiteit op een positieve en open manier in de lessen te behandelen, om wij-zij-denken en generalisaties te voorkomen, om gevoelige onderwerpen als racisme, vooroordelen en stereotype beeldvorming in een inclusieve en interactieve lespraktijk aan de orde te stellen. Hoe theoretische kennis via opdrachten te laten toepassen, te verbinden met ervaringskennis van studenten? Hoe de ervaringen van een diverse groep studenten in de lessen te bespreken? Aan de orde komen knelpunten en veranderingswensen die docenten constateren in hun lespraktijk, manieren waarop ze naar alternatieven zoeken, voorbeelden van actieve lessen en werkvormen die uitgetoet zijn. In dit hoofdstuk wordt het onderscheid tussen enerzijds minoren Opvoedingsondersteuning en Multiculturele Gezinsinterventies en anderzijds verplichte theoretische onderdelen intercultureel werken of intercultureel perspectief losgelaten. Beide typen onderdelen en lessen hebben gemeen dat ze vragen om een diversiteit aan toepassingsvormen. Zo heeft theoretische kennis de praktische toepassing nodig om te beklijven, vragen praktijkervaringen om (zelf)reflectie en door-denking, hebben communicatie- en adviesvaardigheden verbinding met theorie en praktijk nodig.

5.2 *Wat is het probleem?*

In het voorgaande hoofdstuk is aangegeven dat elk vak en elke minor die in dit project geanalyseerd is, een opbouw heeft, uit diverse lessen en onderdelen bestaat. Zoals een collegecyclus waarin theorieën worden toegelicht, een training waarin vaardigheden in communiceren, adviseren, ondersteunen en begeleiden worden geoefend, een project waarin kennis en vaardigheden in opvoedingsondersteuning, gezinscoaching en/of interculturele communicatie praktisch worden toegepast. Dit betekent dat docenten in alle onderdelen te maken hebben met de vraag: via welke werkvormen breng ik studenten van kennis tot toepassen, of juist van actie tot nadenken, van vaardigheid tot zelfbewustzijn en attitudeverandering? In feite is dit een vraag die betrekking heeft op al het onderwijs van de opleidingen, van jaar een tot en met vier, maar die in het kader van diversiteit dwingend naar voren komt. Hiervoor noemen de docenten meerdere redenen.

Stereotype voorbeelden

Allereerst ervaren - vooral - autochtone docenten in multiculturele klassen handelingsverlegenheid en twijfel om onderwerpen als cultuurgebonden waarden, tradities en stijlen in opvoeding te bespreken: *'hoe leg ik dit op een niet-stereotype manier uit?', 'ben ik goed genoeg geïnformeerd, ben ikzelf wel vrij van vooroordelen?', 'welke voorbeelden kan ik gebruiken om vragen en dilemma's die opvoeding in migratiecontext met zich mee kan brengen, toe te lichten?'* Wanneer docenten niet kunnen putten uit recente praktijkervaring, spelen dergelijke vragen in versterkte mate. En wanneer in de gebruikte literatuur stereotype gezinssituaties naar voren komen, wanneer etniciteit synoniem is met 'problemen' - Marokkaanse ouders die niet weten waar hun kinderen op school zitten, de Surinaamse tienermoeder die alleen voor haar kind zorgt, de Turkse dochter die tegen haar zin uitgehuwelijkt wordt - dan is het nog lastiger de theorie toe te lichten en prikkelende, uitdagende leervragen te stellen. Surinaamse en Marokkaanse studenten verzetten zich tegen de voorbeelden, zijn soms boos, geven aan dat ze zich totaal niet herkennen in de voorbeelden.

'Een Marokkaanse student in mijn klas is tweemaal gezakt voor een vak waarbij een boek over opvoeding in Marokkaanse gezinnen getentamineerd werd. Het lukte haar niet om de volgens haar stereotype en onjuiste opvattingen over Marokkaanse gezinnen weer te geven.'

Docent Pedagogiek

Ook niet-westerse allochtone docenten zoeken naar manieren om theorieën over cultuurgebonden opvoeding en interculturele communicatie op een *onpartijdige manier* - aldus een docent - uit te leggen. De valkuil is te blijven steken in abstracte en theoretische toelichting, als docent teveel aan het woord te zijn - *'ik maak veel te veel sheets die ik in hoog tempo behandel'* - waardoor er geen verbinding plaatsvindt met de dagelijkse realiteit van opgroeien en opvoeden in de multi-etnische wijk en stad, met de leefwerelden van studenten zelf. Welk type opdrachten en werkvormen helpen studenten om kennis te verwerken, om de conceptuele worsteling - *'wat staat er eigenlijk, wat wordt er bedoeld, wat moet ik met die begrippen'*- te verlichten?

Te weinig interactie

Een tweede reden waarom er juist ten aanzien van diversiteit behoefte is aan activerende en interactieve werkvormen, is de onderkenning dat kennis en ervaring met elkaar verbonden moeten worden. Voor het ontwikkelen van een cultuursensitieve houding is het aanreiken van kennis niet voldoende, moet er bewustwording op gang komen van de eigen socialisatieachtergrond, van die van anderen, van de onbewuste en onbedoelde invloed van vooroordelen en beeldvorming. De docenten zijn zoekend hoe dat te doen, gebruiken hiervoor diverse middelen waarover ze maar deels tevreden zijn. Zo worden er in colleges vaak plaatjes, filmfragmenten (uit documentaires) of korte filmpjes (YouTube) gebruikt om de docentmonoloog te onderbreken; *'studenten vragen ook: gaan we nu een filmpje kijken?'* Visueel materiaal als alternatief voor woorden, om de dagelijkse werkelijkheid van gezinnen in beeld te brengen, om de verbeelding van studenten ruimte te geven, omdat filmbeelden meer impact kunnen hebben dan woorden. Zo'n aanpak werkt wel, vinden docenten; de studenten zijn dan meer betrokken en actief bij de les aanwezig, maar dit zou meer doelgericht en didactisch ingezet kunnen worden, niet alleen als illustratie en onderbreking.

'We hebben de neiging om uit enthousiasme studenten te overvoeren met nieuwe artikelen, filmpjes, modellen, maar vragen ons te weinig af: wat willen we nu meegeven?'

Docent Pedagogiek

Een andere manier die docenten inzetten om studenten te stimuleren tot actief leren, is het houden van discussie tijdens de les. Doel ervan is dat studenten leren luisteren en kijken naar elkaar, zich verplaatsen in de positie en het perspectief van de ander en zich bewust worden van de invloed van eigen referentiekaders op hun manier van kijken. Docenten vinden het lastig een goede discussie te organiseren, vooral over diversiteit, omdat het onderwerp dichtbij komt. Niet alleen de grootte van de groep, maar ook de emoties die onder studenten kunnen oplopen, weerhouden docenten er nogal eens van om tot zulke uitwisseling te komen. Volgens de docenten hebben studenten moeite om naar elkaar te luisteren en leidt het al snel tot 'wij -zij' discussies, tot spanningen en conflicten. *'Jullie Marokkanen ... jullie Nederlanders ... wij Surinamers ...'* Hoe houd je een leerzame discussie in een grote groep, in een klas van dertig studenten, in een collegezaal van zeventig studenten? Enkele docenten zeggen dat ze in een etnisch diverse klas eerder geneigd zijn in te grijpen in een discussie wanneer die over een gevoelig onderwerp als homoseksualiteit, straffen in de opvoeding, jeugdcriminaliteit onder allochtone jongeren gaat.

'Samenklitten' van studenten

Alle vakken en minoren bevatten onderdelen waarin studenten in groepjes opdrachten uitvoeren: interviews met ouders voorbereiden en uitvoeren, adviesgesprekken met individuele ouders organiseren, een 'opvoedparty' beleggen waarin ouders met elkaar in gesprek gaan over een vraag of thema in de opvoeding, een vergadering van een professioneel buurtnetwerk voorbereiden. Docenten constateren dat studenten doorgaans groepjes vormen met klasgenoten van eenzelfde culturele achtergrond. Dit is zowel in informele contacten buiten de lessen het geval, als bij opdrachten die tijdens of ter voorbereiding van de lessen worden uitgevoerd. Die neiging is er ook onder studenten die in eenzelfde dorp of stadsdeel wonen, gewend zijn samen te reizen en te studeren. Studenten zoeken bij groepsopdrachten bij voorkeur bekenden op. De meeste docenten vinden deze groepsvorming onwenselijk, juist wanneer het gaat om diversiteit, omdat op deze manier de uitwisseling van ervaringen en opvattingen gemist wordt en er minder van elkaar geleerd wordt dan mogelijk is. Marokkaanse studenten nemen zo geen kennis van de thuissituatie van Surinaamse studenten, Nederlandse studenten horen niet over de opvoeding van Turkse of Antilliaanse klasgenoten, stedelingen en dorpelingen wisselen geen ervaringen uit, waardoor ieder in de eigen comfortzone blijft zitten en de reflectie op eigen opvoedingswaarden minder gestimuleerd wordt dan wenselijk is. De aanwezige diversiteit van

opvoedings- en gezinsachtergronden in de klas wordt niet benut als leerinstrument, zo menen meerdere docenten, kennis nemen van en leren over opgroeien en opvoeden gaat voorbij aan de onderlinge verschillen én overeenkomsten die studenten bij zichzelf en elkaar kunnen ontdekken, alvorens zich te richten op gezinnen in de buitenwereld. Deze neiging is ook aanwezig wanneer studenten de opdracht krijgen om ouders te benaderen voor een interview, adviesgesprek of groepsbijeenkomst; daarbij wenden de studenten zich tot bekenden uit het eigen sociale netwerk, dat doorgaans eenzelfde sociale en culturele achtergrond heeft.

Docenten vinden het lastig groepsvorming te doorbreken. Werkt dat wel, zo'n opgelegde vorm van samenwerken? Hoe leg je het studenten uit? Worden hiermee niet juist onderlinge verschillen benadrukt, niet als vanzelfsprekend genomen? Ook wordt gemeend dat studenten een veilige context nodig hebben om te leren, juist in opleidingen die een groot appèl doen op zelfonderzoek en zelfreflectie. 'Oprekken van referentiekaders', 'uit de comfortzone halen' kunnen mooie leerdoelen zijn, maar in welke mate is dat wenselijk en mogelijk? Daar tegenover zijn er ook docenten die menen dat doorbreken van groepsvorming noodzakelijk is, omdat er zo geanticipeerd wordt op een werkveld waarin professionals met een diversiteit aan collega's, gezinnen en opvoedingskwesaties samenwerken. Hiertoe kan de klas een leerzaam oefenterrein zijn, waarin actief van medestudenten geleerd wordt. Veel studenten komen pas op de hogeschool in contact met leeftijdgenoten van diverse culturele achtergronden; dit geldt voor autochtone studenten die buiten Amsterdam zijn opgegroeid, voor allochtone studenten die overwegend met elkaar de schoolbanken van het voortgezet onderwijs en mbo gedeeld hebben. Constateren dát het wenselijk is, betekent nog niet te weten hoe dat te doen en als docent hierin een coachende en sturende rol te nemen.

5.3 *Zoeken naar diversiteit in werkvormen*

Tijdens de zoektocht naar werkvormen die diversiteit op een uitdagende en niet problematiserende manier aan de orde stellen, wisselen docenten leuke, afwisselende en leerzame voorbeelden met elkaar uit. Tips over films, rollenspelen, lesopdrachten, spelvormen, praktijkbezoeken, discussievormen, verzamelen van levensverhalen, worden in bijeenkomsten, per mail en in de docentenkamer gedeeld, gretig genoteerd en uitgetoet. Positieve ervaringen zijn er bijvoorbeeld met de documentaire *Oud worden ver van huis*

(Kerklaan, 1984) die het integratieproces van Nederlanders in Australië en Nieuw Zeeland in de jaren vijftig laat zien. Daarin wordt duidelijk dat de eerste generatie vrouwen thuis zat, geen Engels sprak, dat Nederlandse emigranten tradities in ere hielden die in Nederland al achterhaald en folkloristisch gevonden werden. Via zo'n film is een parallel te trekken met de positie van bijvoorbeeld de eerste generatie Marokkaanse vrouwen, maar kan ook de snelle voortgang in ontwikkeling, opleiding en maatschappelijke positie van deze vrouwen getoond worden. Welke factoren zijn daarop van invloed, hoe is dat zichtbaar in emancipatie binnenshuis en buitenshuis? Een documentaire over de werving van gastarbeiders uit Spanje en Marokko in de jaren zestig is leerzaam, blijkt voor alle studenten een onbekend fenomeen.

Oog en gevoel krijgen voor diversiteit kan ook gestimuleerd worden door studenten de migratiegeschiedenis van Chinese, Italiaanse en Spaanse gemeenschappen in Amsterdam te laten onderzoeken, die van Kaapverdië in Rotterdam, van Assyriërs in Enschede, door het uitnodigen van initiatieven als buurtvaders of vrouwenzelforganisaties in de lessen. Of door het organiseren van een cultureel arrangement door een groepje studenten voor klasgenoten, zoals een bezoek aan een moskee, tempel of synagoge, met elkaar Afrikaans en Oosters eten in de Bazar, bezoeken van joodse en islamitische begraafplaatsen. Niet alleen de activiteit, maar ook het informele en sociale karakter ervan heeft meerwaarde in de klas. Goede ervaringen zijn ook opgedaan met het onderzoeken en bespreken van rituelen van geboorte, huwelijk, begraven en rouwen in diverse culturen, van de achterliggende betekenis die de rituelen vertegenwoordigen.

Wat doen we al: voorbeelden van werkvormen

Docenten van de drie opleidingen gebruiken diverse werkvormen om studenten een actieve rol te geven in het verwerven van kennis, verbinden van theorie met eigen ervaring, doen van zelfonderzoek, zelfbewustwording, ontwikkelen van een open en nieuwsgierige houding, verwerving van vaardigheden tot interculturele communicatie. Zoals:

- Training Interculturele Gespreksvoering, gevolgd door gesprekken met migranten of vluchtelingen. Alleen oefenen in de klas wordt als 'droog zwemmen', als weinig levensecht ervaren. Inbreng van een acteur of ervaringsdeskundige heeft de voorkeur.
- Diepte-interviews als variant op (interculturele) gespreksvoering, waarbij studenten levensverhalen optekenen. Interviews met migrantenouders en vluchtelingen die studenten niet in eigen omgeving tegenkomen, werken grensverleggend en bewustmakend.

- Organisatie en uitvoering van individuele advies- en groeps gesprekken, opvoedparty's voor ouders, buurtnetwerk in een wijk, bijeenkomst in een 'ouderkamer' van een school: het levensechte karakter stimuleert studenten tot grondige voorbereiding en opdoen van leerzame ervaringen.
- Diverse spel- en werkvormen:
 - *Caleidoscopia*: een kaartspel dat aanzet tot uitwisselen van persoonlijke ervaringen, leren kennen en respecteren van verschillen en overeenkomsten.
 - *Identiteitstaart*: invullen en inkleuren van levensgebieden en ermee verbonden deelidentiteiten van zichzelf.
 - *Stap over de streep*: ontdekken en delen van (verborgen) aspecten of ervaringen met elkaar, ontdekken dat ze zowel verschillen als overeenkomsten hebben.
 - *Cultuurspel*: benoemen van vijf kenmerken van de eigen cultuur en vijf van een andere cultuur benoemen. Dat laatste is makkelijker dan het eerste.
 - Bespreken van (door student gemaakte) observatie filmpjes van gezinnen: hoe spelen, lezen, zingen moeders met hun kind? Of filmpjes van adviesgesprekken met ouders. Laten de filmpjes diversiteit zien, welke?
- Kijken en nabespreken van documentaires, YouTube-filmpjes, speelfilms.

Zie voor meer voorbeelden: Bijkerk & Van der Heide (2007); Dirkse-Hulscher & Talen (2011); Flokstra (2006).

Tegelijkertijd wordt in deze zoektocht steeds duidelijker dat elke werkvorm 'leuk' en 'activerend' kan zijn, maar dat het vooral een hulpmiddel is in een leerproces dat door lesdoelen wordt gestuurd. Of meer gestuurd zou kunnen en moeten worden, zo menen docenten. Welke werkvormen verbinden theoretische kennis en abstracte begrippen over opvoeding, opvoedingsstijlen, gezinstypen met de alledaagse werkelijkheid van gezinnen en eigen ervaringen van studenten? Welke werkvormen activeren zelfonderzoek, bewustwording en zelfreflectie, een grondhouding die voor sociale professionals onmisbaar is? Welke werkvormen adresseren etnische en culturele diversiteit op een positieve, niet-problematiserende manier? Welke werkvormen stimuleren nieuwsgierigheid, een open houding die meerdere perspectieven toelaat? En hoe daarbij aan te sluiten op de studentenpopulatie in de klas, die

multicultureel of monocultureel kan zijn, uit voltijd studerende twintigjarigen of oudere, werkende deeltijdstudenten kan bestaan, afkomstig uit een grote stad, of uit kleinere steden binnen en buiten de Randstad?

5.4 *Diversiteitgevoelige werkvormen: wat en hoe te kiezen?*

Via expert- en intervisiebijeenkomsten waarin docenten en externe experts met elkaar in gesprek zijn geweest, stellen we vast dat de keuze van werkvormen die diversiteitgevoeligheid stimuleren niet anders zijn dan activerende werkvormen en didactische principes die voor het hele onderwijs van belang zijn. Juist voor het creëren van een leerklimaat waarin ruimte is voor bewustwording van diversiteit, kritische (zelf)reflectie op lesinhoud, inbreng van eigen achtergrond en ervaring, openstaan voor perspectieven en ervaringen van anderen, zijn deze werkvormen van belang en behulpzaam. Tegelijkertijd gaat het erom de keuze van deze werkvormen te verbinden met de leerdoelen die specifiek voor de ontwikkeling van diversiteitgevoelige competenties benoemd kunnen worden. Vorm en inhoud zijn niet los van elkaar te zien, dienen in elk onderdeel en elke les met elkaar samen te hangen. Zo vragen theorielessen over opvoedingstijlen, over meervoudige identiteitsontwikkeling, over interculturele communicatiepatronen om actieve toepassing, om de inhoud te begrijpen en te verwerken. Hieraan dragen (zelf)onderzoek, onderlinge discussie, concrete voorbeelden bij. Zulke werkvormen helpen studenten de inhoud op zichzelf te betrekken, diversiteit in referentiekaders en perspectieven te ontdekken, de invloed ervan op alledaagse leefsituaties van ouders, kinderen, jongeren te zien. Omgekeerd vragen praktische trainingslessen in gespreksvoering en buitenschoolse praktijkopdrachten in ouderbegeleiding juist om reflectie en conceptualisering, om evaluatie en doordenking van de effecten ervan.

De vraag welke werkvorm wanneer en waarom te kiezen, is onderdeel van het onderzoek Diversiteit in Vakmanschap. Hierbij zijn ervaringen van trainer/onderwijskundige Lia Bijkerk behulpzaam (*Verslag Expertmeeting Werkvormen 9 november 2011*, op de website van de Kenniswerkplaats Tienplus; Bijkerk & Van der Heide, 2007). Zoals de constatering dat de vele activerende werkvormen die er zoal te vinden zijn (Bijkerk heeft er zelf 130 verzameld en beschreven) in te delen zijn in diverse typen of soorten, die afhankelijk van het doel en de wijze waarop ze worden ingezet, leerprocessen in gang kunnen zetten. In feite zijn werkvormen ‘lege dozen’ die pas betekenis krijgen in de

Soorten activerende werkvormen

Bijkerk & Van der Heide (2007) onderscheiden vijf soorten werkvormen:

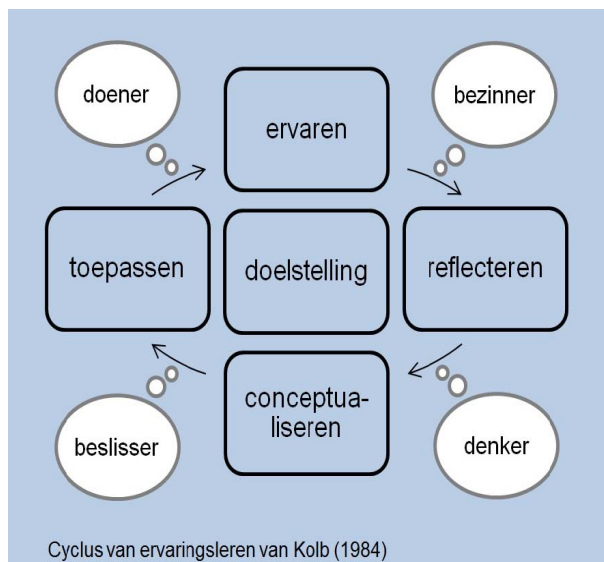
- *Ijsbrekers*: korte, onverwachte en ongedwongen activiteiten die studenten in beweging brengen, die stimuleren tot creatief meedenken en meedoen, waarbij gebruik gemaakt wordt van een foto, cartoon of citaat, actueel bericht, voorwerp of verhaal, muziekfragment. Ijsbrekers zijn nuttig als activerende start van een les, om deelnemers kennis met elkaar te laten maken, groepen in te delen, ter verhoging van het energieniveau in de groep, ter evaluatie van een les. Ze zijn bruikbaar in kleine groepen en grootschalige colleges.
- *Spelvormen*: dramaspelen, rollenspelen, simulatiespelen, gezelschapsspelen zorgen voor afwisseling en motivatie in de les, stimuleren de uitwisseling van ervaring, verbetering van vaardigheden, verwerking van theorie et cetera. Ze zijn er zowel in kant en klare vorm, maar kunnen ook aangepast worden zodat ze beter aansluiten bij de leersituatie. In de uitvoering van het spel is de rol van de spelleider variabel, maar cruciaal.
- *Discussievormen*: bruikbaar in zowel kleine groepen als collegezalen, vooral in de reflectiefase van activerend leren, om ervaringen en meningen uit te wisselen, oplossingen te wegen, theorie te verwerken. Het leiden van de discussie vraagt specifieke vaardigheden, zoals zorgen voor goede timing en pauzeren, variëren in stimuleren van de discussie, doorvragen op verklaringen en uitleg, meningsverschillen in goede banen leiden.
- *Werkopdrachten*: zoeken, analyseren en verslag doen van voorbeelden van stereotypering in media, lesmateriaal, dagelijkse conversatie. Of het voorbereiden en uitvoeren van een middag waarin een groep ouders van diverse achtergronden met elkaar in gesprek gaat over de puberteit. Welk onderwerp waarom te behandelen, met welke gevoeligheden rekening te houden, welke leer- en ontmoetingsmomenten in te bouwen?
- *Docent gecentreerde werkvormen*: colleges en lessen waarin de docent via presentatie en toelichting op de leerstof centraal staat, ondersteund door PowerPoint, om kennis en inzicht over te dragen, vaardigheden te verbeteren. Deze werkvorm is zinvol om de leerstof toe te lichten, door hoofd- en bijzaken uit te leggen, regels of principes te laten zien. Heldere uitleg, maar ook humor, praktijkvoorbeelden, korte opdrachten voor tweetallen, stellen van vragen aan deelnemers, stellingenspel, stimuleren actieve deelname en betrokkenheid.

context van de les of lessenserie, wanneer ze gevuld worden met lesstof en benut als middelen om lesstof te verwerken en leerdoelen te bereiken.

De werkvormen verschillen in doelstelling, passen bij specifieke fasen van lessen en typen bijeenkomsten, maar hebben met elkaar gemeen dat ze studenten activeren tot meedoen, ruimte geven aan onderling kennis maken en ervaringen uitwisselen, fantasie en creativiteit van de deelnemers prikkelen, gedrag bespreekbaar maken, aanzetten tot verwerking van theoretische kennis, verbetering van vaardigheden. Ze zijn heel geschikt in een leerproces over diversiteit, omdat de nadruk ligt op actieve toepassing van kennis, bewustwording, oefening van gedrag, met ruimte voor de diversiteit onder studenten. Ze zijn ook zo geschikt omdat ze lucht en ruimte geven via humor, creativiteit, zelf doen en ervaren, zelf opzoeken en nadenken, zonder dogmatisme en vooringenomen standpunten.

Werkvorm en onderwijsleermodel

Uitgangspunt bij de keuze van activerende werkvormen is, dat ze passen bij doel, opzet en fase van de les (lessenserie), met ruimte voor diverse leerstijlen en achtergronden van de studenten. Bijkerk & Van der Heide baseren zich op de leercyclus van Kolb die vier leerstijlen onderscheidt: de doener, de bezinner, de denker, de beslisser.



Deze vier typen verwijzen naar voorkeuren of geneigdheden van individuen om te leren: door concreet te ervaren, door reflectief waar te nemen, door te conceptualiseren en door experimenterend toe te passen. Ook verwijst deze vierdeling naar de vier fasen die met elkaar een volwaardig leerproces vormen en aansluiten bij verschillende manieren van leren.

Het doorlopen van de hele cyclus vraagt ongeveer drie kwartier, waarbij gekozen kan worden voor elk willekeurig startpunt in de cirkel, op voorwaarde dat de juiste volgorde (met de klok mee) wordt aangehouden. Het optimale leertraject in een les bevat alle vier fasen, verbindt deze via werkvormen met elkaar. Een activerende werkvorm kan bijvoorbeeld gericht zijn op het verbinden van ervaren met reflecteren (ervaring opdoen met een groepsopdracht en deze nabespreken), of op het verbinden van conceptualiseren met toepassen (voorbeelden van vooroordelen benoemen en deze laten zien of juist voorkomen in een groepssessie). In de praktijk biedt deze vierdeling een handige kapstok om lessen en werkgroepen op te bouwen, tijd in te delen en daarbij geschikte werkvormen te kiezen. De vierdeling stimuleert ook dat elke leersituatie niet alleen momenten van denken en theoretiseren bevat, maar ook van ervaren en toepassen. Van cruciaal belang is studenten een actieve rol en inbreng in het onderwijs te geven. Hen stimuleren betekenisvolle voorwerpen, fotomateriaal, cartoons mee te nemen, om in de lessen zelf aan het woord komen, om ervaringen, opvattingen en reflecties uit te wisselen en van elkaar te leren.

Uit dit onderwijsleermodel en gebruik van werkvormen die ervaringen activeren in het leerproces, zijn aandachtspunten af te leiden die bruikbaar zijn in diversiteitgevoelig onderwijs, zoals:

- Aansluiten bij diversiteit in de klas, benutten van diversiteit van ervaring en kennis, leerstijl en opleiding, bewustzijn en vaardigheden. De keuze van werkvormen kan daartoe uitnodigen.
- De keuze maken om voorbij haastige trucs van ‘leuke filmpjes’, ‘spontane discussies’, ‘lange PowerPoints’ te komen, maar doelgericht inzetten op didactische werkvormen die het leerproces van studenten activeren en structureren. Daarbij zijn werkvormen een middel om actieve toepassing van kennis te stimuleren.
- Onderkennen dat studenten veel van elkaar kunnen leren, zowel in kennis, ervaring als vaardigheden, en dat de docent in dit leerproces de facilitator is die geschikte werkvormen aanreikt, toeziet op groepsprocessen en veiligheid biedt.
- Stimuleren van denkprocessen, discussies, bewustwording door het stellen van vragen die aanzetten tot analyse, toepassing, verbinding, evaluatie.
- Bewust worden dat de docent de opdracht en rol heeft het leerproces te organiseren en te structureren: kennis maken, groepen samenstellen, spelvormen kiezen, discussie begeleiden, werkopdrachten formuleren, uitdagende en leerzame colleges geven.

Belang van herhaling: trekken van hersensporen

Het cyclische karakter van het leerproces impliceert dat het verwerven van kennis en ervaring geen eenmalige activiteit is, maar herhalend in een les, leerjaar en opleiding aan de orde moet komen. Om te leren is herhaling nodig, door leerstof in verschillende contexten aan te bieden, zodat het blijft hangen. Pas na veertig keer oefenen, denken en herhalen, worden hersensporen van die kennis en ervaring zichtbaar. Studenten die verzuchten dat ze bepaalde lesstof al hebben ‘gehad’ kunnen gerustgesteld worden: herhaling is belangrijk. Ze kunnen uitgedaagd worden te laten zien wat ze al weten en een stap verder gaan. Bijkerk noemt het opvragen van voorkennis het *zoeken naar klittenband*: hoe kan nieuwe kennis blijven hangen, verbonden worden met bestaande kennis en ervaring. Een basisboek over diversiteit in opvoeding kan in diverse leerjaren gebruikt worden, een training in interculturele vaardigheden kan herhaald worden. Bewust worden en leren omgaan met diversiteit is een opgave die door het hele curriculum heen loopt. Dan krijgt de missie van de hogeschool en visie van de opleiding op diversiteit pas echt betekenis en inhoud, wordt het zichtbaar in lesdoelen, werkvormen, lesactiviteiten.

Van toevalstreffers naar kleur bekennen

Wanneer gewerkt wordt met een onderwijsmodel als activerend leren en toepassen van de leercyclus, wanneer er gebruik wordt gemaakt van werkvormen die bij de fasering en doelstelling van de les passen, dan betekent dit ook dat er gerichte keuzes worden gemaakt in de kennis en ervaring die de docent écht wil meegeven. Dan wordt er écht kleur bekend, vastgesteld wat de kern is van wat studenten moeten leren over diversiteit in deze lessen, in dit leerjaar, in de opleiding, en hoe dat terugkomt in leerdoelen en toetscriteria. Dan bestaat leren over diversiteit niet meer uit hap-snap-activiteiten die afhankelijk van docenten in enkele onderdelen voorkomen, maar wordt het een rode draad die in de opleiding kleur en vorm krijgt. In zo'n context delen docenten hun ervaringen met didactische werkvormen, kennis en materialen om de lessen en het curriculum in te richten.

5.5 *Gebruiken van werkvormen: durven en doen*

Het gebruik van verschillende werkvormen is docenten niet onbekend. Onwennigheid en aarzeling is er wel om deze bewust in te zetten in onderwijs dat tot doel heeft de ontwikkeling van diversiteitgevoelige competenties van studenten te stimuleren, vooral in een cultureel gemengde klas. Tegelijkertijd menen docenten dat de enige manier om de lespraktijk te veranderen en te verbeteren, is door dit gewoon te doen en kritisch te evalueren. Bewust en doelgericht gebruiken van eyeopeners, spelvormen, opdrachten, materialen en voorbeelden is een verbeteractie die de docenten als heel zinvol en noodzakelijk benoemen. Ze helpen kennis over diversiteit te verbinden met bewustwording en ervaring, maken het onderwerp diversiteit ook wat luchtiger, brengen alledaagse voorbeelden en ervaringen in. De praktijk leert dat dit een modusverandering, een omschakeling vraagt van de rol van docent als instructeur naar een combinatie van docent, spelleider, mediator, coach. De opzet van de lessen vraagt structuur en planning, aanscherping van de leskernen, extra voorbereiding om de nieuwe aanpak in de vingers te krijgen.

Passief en actief

In een van de onderwijsonderdelen die gevolgd wordt door zeventig tweedejaarsstudenten, geeft een docent in zeven lessen uitleg over het TOPOI-model van Hoffman. Ze doet dit aan de hand van een PowerPointpresentatie (veertig slides per les) die ze toelicht, ze stelt vragen, geeft voorbeelden. Ze constateert dat de studenten moeite hebben het abstracte model te begrijpen, dat ze halverwege de lessen afhaken, hun tijd uitzitten, het boek niet gebruiken of aanschaffen. In het docententeam is er discussie of de passieve, consumptieve houding van de groep te maken heeft met de culturele achtergrond en mbo-vooropleiding van de studenten. Na kritisch zelfonderzoek constateert de docent dat ze haar opzet en benadering moet herzien. Minder slides en ondanks de grootte van de groep meer interactie en activerende onderdelen die helpen de theorie over interculturele communicatie met eigen ervaringen te verbinden.

In een minor van een andere opleiding die gevolgd wordt door dertig studenten, krijgen de studenten huiswerk - schriftelijke opdrachten - die ze voorafgaand aan elk theoriecollege moeten maken. Het inleveren van de opdracht is voorwaarde voor deelname aan de colleges, wat weer een voorwaarde is voor erop volgende minoronderdelen en deelname aan het tentamen.

De studenten participeren ook in werkcolleges waarin ze als peerreviewer de opdracht van een andere student nakijken, door deze te vergelijken met de 'modelantwoorden' die de docent geformuleerd heeft. Ze geven een oordeel over de kwaliteit van de gemaakte opdracht. In de werkcolleges is veel ruimte voor interactie en discussie over de verwerking en toepassing van de literatuur. De docent gebruikt in haar opdrachten casuïstiek om theorieën toe te laten passen op de opvoedingspraktijk, ze vraagt studenten ook te reflecteren op hun eigen ervaring en opvattingen.

Gebruikmaken van actieve en diverse werkvormen betekent volgens docenten dat ze actiever bezig zijn met de bewustwording en ontwikkeling van een diversiteitgevoelige houding van studenten, wat een cruciale voorwaarde is om aan te kunnen sluiten bij diverse groepen ouders, kinderen, jongeren. Daarin hebben studenten ieder op hun eigen manier stappen te zetten. Studenten die buiten Amsterdam wonen en zijn opgegroeid, moeten wennen aan de veelkleurigheid en drukte van het straatbeeld, de grootte van de stad en diverse bevolking van de stadsdelen, de culturele diversiteit van de klassen. Ook studenten die in een niet-westerse of juist westerse context van de stad zijn opgegroeid, moeten aan de schoolomgeving en elkaar wennen. Afhankelijk van de opzet van de les en de samenstelling van de klas, ontstaat er meer of minder openheid om eigen achtergrond en ervaring in te brengen. Het vraagt van docenten aandacht voor het creëren van veiligheid aan studenten om zichzelf aan klasgenoten te laten zien. Dit veronderstelt op z'n beurt zelfbewustzijn én lef van de kant van de docent.

Loyaal aan eigen opvoeding

Volgens docenten kan zich onder studenten het dilemma voordoen dat de opvoeding die ze zelf hebben gekregen, afwijkt van de 'ideale' of 'normale' opvoeding die in lesboeken aan de orde komt. Er zijn studenten die zeer loyaal zijn aan thuis, aan de opvoeding die ze gehad hebben, die het later precies zo willen doen. Er zijn ook studenten die het heel anders willen aanpakken. Maar het is niet vanzelfsprekend om in de klas en groep te praten over de opvoeding door hun ouders. Zeker niet wanneer er de verwachting of angst is dat er normatief of zelfs afwijzend op bepaalde opvoedingsstijlen en opvoedingspraktijken wordt gereageerd. Dan kan bewustwording van het dilemma wel een lesdoel zijn, maar is discussie hierover afhankelijk van de veiligheid die de docent en klas bieden. Vooral oudere (deeltijd)studenten brengen hun eigen opvoeding en praktijkervaring in, zijn niet bang het verschil in de opvoeding zoals die in de boeken beschreven wordt en die ze zelf genoten hebben, bespreekbaar te maken.

Gevoel van veiligheid in de klas weerspiegelt de onderlinge relaties in de klas, de manier waarop er gecommuniceerd wordt, er onderling op elkaar gereageerd wordt. Voor alle studenten geldt dat ze zich veilig moeten voelen om niet op hun uiterlijk, mening, leefsituatie veroordeeld te worden, maar dat klasgenoten respect hebben en nieuwsgierig zijn naar elkaar. Zo'n open houding ontstaat niet vanzelf, hierin heeft de docent een cruciale rol. Studenten moeten elkaar leren kennen, zowel door het ondernemen van activiteiten buiten de lessen (culturele, sportieve en feestelijke evenementen), als door samenwerken in groepjes die ze uit zichzelf niet zouden kiezen. De speelsheid én vanzelfsprekendheid waarmee een docent bij opdrachten groepjes samenstelt, kan de klik- en groepsvorming in de klas doorbreken, waarmee studenten kennis maken met diverse perspectieven en ervaringen.

Speelse werkvormen

Leerzame werkvormen kunnen speels, positief, niet-problematiserend zijn. Bijvoorbeeld een cultureel uitstapje voor medestudenten organiseren (moskeebezoek), voorleesochtenden op een cultureel diverse crèche of basisschool houden, een top-10 van opvoedvragen van ouders opstellen, vijf kenmerken van de eigen cultuur en vijf kenmerken van die van een ander laten benoemen. Ook informele contacten tussen studenten onderling, tussen docenten en studenten (feestje vieren, samen koken) kunnen doelgericht gestimuleerd worden als middel om binding en samenwerking te stimuleren

Tenslotte is het uitwisselen van goede voorbeelden door docenten een onmisbaar element om meer diversiteit in didactische werkvormen te gebruiken. Goede voorbeelden van werkvormen en van de ervaringen die ermee zijn opgedaan. Welke werkvorm werkt in welke les, met welke studentengroepen, met welke voorbereiding en toepassing?

Delen van materialen en leservaringen

Docenten gebruiken werkvormen om hun lessen levendig en actief in te richten, om theoretische begrippen uit te leggen, om toepassingsopdrachten te geven, om (zelf)bewustzijn te stimuleren, om vaardigheden te trainen. Doorgaans is in docententeams niet bekend - ook niet onder docenten die in één onderdeel lesgeven - welke werkvormen collega's zoal gebruiken, op welke manier en met welk resultaat. Tijdens het project Diversiteit in Vakmanschap hebben we vaak gesproken over de toepassing van verschillende werkvormen: over filmpjes, sites, casuïstiek, cartoons, spelvormen, ontwikkelde opdrachten, praktijkvoorbeelden die goed of juist niet goed werken. We constateerden dat er al heel veel materiaal en voorbeelden voorhanden zijn die via een teamsite met elkaar gedeeld kunnen worden, zodat ze voor teamgenoten toegankelijk en zichtbaar zijn. Maar dat uitwisselen en delen niet vanzelfsprekend plaatsvindt, en daarom onderwerp van teamoverleg en intervisie zou kunnen zijn.

5.6 *Samenvatting keuze en toepassing werkvormen*

Terwijl voor al het onderwijs geldt dat werkvormen onmisbare tools zijn om kennis te leren toepassen, om te reflecteren op ervaringen en deze conceptueel te verwerken, geldt dit mogelijk voor diversiteitgevoelig onderwijs in versterkte mate. In elk geval blijkt tijdens dit project dat het ongemak dat docenten vaak ervaren om diversiteit in de klas en tijdens de les aan de orde te stellen wordt verlicht, wanneer meer aandacht uitgaat naar de didactiek en werkvormen waarmee het leerproces wordt ingericht. Werkvormen die studenten in actie zetten, die bewustwording stimuleren, uitnodigen tot uitwisseling en samenwerking, brengen 'als vanzelf' de diversiteit in de klas en in de behandelde lesstof aan de orde, gemedieerd en begeleid door de docent die toeziet op zowel lesdoelen als op veiligheid in de klas.

Vele werkvormen zijn al ontwikkeld en beschikbaar, middelen die afhankelijk van lesopzet, lesdoel en toetsvorm toe te passen zijn. Keuze, oefening en evaluatie van werkvormen heeft in het project tot diverse bevindingen geleid.

- Actieve werkvormen zijn onmisbare tools in diversiteitgevoelig onderwijs: ze helpen kennis en ervaring die vanuit eigen referentiekaders onbekend

zijn, te onderzoeken en te verbinden. Zowel vorm als inhoud van activerend leren werken pas echt goed, als ze verrassend zijn, als ze confronteren, studenten op het verkeerde been zetten, voor enig ongemak zorgen, vragen oproepen die om nader onderzoek vragen. En leren over diversiteit mag ook leuk en humoristisch zijn!

- Cartoons en tekstfragmenten, maken en/of tonen van films, rollenspelen, observaties, opdrachten tot het organiseren van bijeenkomsten (opvoedparty's, ouderavonden) zijn effectieve tools wanneer ze doelgericht worden gebruikt, passend bij het doel, de opbouw en de fasering van de lessen en het onderdeel. Hierbij hoeft diversiteit niet altijd expliciet als thema gepresenteerd te worden. De opdracht om bijvoorbeeld vanuit internationaal perspectief bepaalde opvoedthema's te onderzoeken en beschrijven ('vergelijk de kinderopvang in Nederland en Spanje'), verbreedt de blik op opvoeding en is met meerdere leerdoelen te verbinden.
- Van belang zijn werkvormen waarmee een open en luisterende houding geoefend wordt, die stimuleren om voorbij beelden en oordelen, eerste indrukken en buitenkant te kijken, naar het verhaal en de mens - ouder, kind, jongere - daarachter. Huisbezoek aan gezinnen, gesprekken met ouders die studenten niet uit hun eigen sociale omgeving kennen, stimuleren verdieping in 'het andere' en de ander.

6 *Diversiteit in casuïstiek en praktijkvoorbeelden*

‘Casuïstiek kan in de handen van de ene docent leiden tot stereotype denken, in handen van een ander tot een boeiend en leerzaam gesprek.’

Docent Social Work

6.1 *Intro: levensechte voorbeelden*

Docenten van pedagogische en sociaalagogische opleidingen maken veel gebruik van casuïstiek, van voorbeelden uit de praktijk, om een probleem of situatie te illustreren, een theorie toe te lichten, om studenten te laten oefenen met analyse en diagnostiek, om kennis en vaardigheden te toetsen. Casussen worden ingezet als anekdotes of verhalen tijdens colleges en lessen, als toepassingsopdracht in een praktijkles, als oefenopdrachten tijdens trainingen, als toetsvormen. Levensverhalen, gevalsstudies, praktijkvoorbeelden op film, op schrift, verteld door een docent of gastspreker: ze helpen studenten buiten hun denkkader te treden, om theorie en ervaring te verbinden, om te oefenen met rollen in praktijksituaties. Hoewel docenten vaak casuïstiek gebruiken, ervaren ze dit als lastig in lessen en opdrachten waarin culturele diversiteit aan de orde komt. In dit hoofdstuk komt aan de orde welke knelpunten docenten ervaren met deze veel gebruikte onderwijsvorm en tot welke bevindingen de zoektocht naar praktijkvoorbeelden heeft geleid.

6.2 *Wat is het probleem?*

Casuïstiek in lesmateriaal als boeken, readers, syllabi, is nogal eens stereotyperend, culturaliserend, problematiserend van aard. Migrantengezinnen worden op een stereotype en platte manier neergezet, met nadruk op cultuur en religie als eenduidige oorzaak van een probleem of situatie. Literatuur over interculturele communicatie bevat nogal eens simplistische beschrijvingen van situaties, monocausale verklaringen van communicatieproblemen. Dit leidt, zoals we eerder aangaven, tot verzet onder studenten die zich niet in de weergave van hun culturele achtergrond en leefwereld herkennen, maar ook tot bevestiging van vooringenomen beeldvorming en opvattingen van

autochtone studenten over migrantengezinnen. Zo brengt casuïstiek zelden migrantenouders in beeld die hoogopgeleid zijn, - artsen, advocaten, leraren - een westerse achtergrond hebben en die onmachtig zijn in de opvoeding van hun kinderen. Vaak zijn ouders in de voorbeelden in lesboeken eerste generatie migranten, zijn ze werkloos, spreken slecht of niet Nederlands, terwijl de autochtone hulpverlener in zo'n voorbeeld op professionele manier handelt maar daarbij op onkunde en verzet van het gezin stuit. Een docent van Turkse achtergrond is zó beducht voor stereotypering en bevestiging van vooroordelen, dat hij tegen het gebruik van casuïstiek in het onderwijs is, in elk geval in zijn lessen.

Casuïstiek en stereotypering

Een docent geeft theorielessen over racisme, vooroordelen, discriminatie. Hij is beducht voor stereotyperingen over 'Turkse', 'Marokkaanse' gezinnen. Zoals hij ook niet als Turkse docent aangesproken wil worden.

'Ik ben niet anders maar ben net als de student een soort Nederlander. Ook binnen de eigen groep zijn er soorten diversiteit. Het is moeilijk om op basis van een casus generalisaties te maken, deze te verbinden met theorieën. Casuïstiek is een gevaarlijke methode bij het lesgeven in relatie tot raciale of etnische verhoudingen. Zo van: vader Ali gaat naar ... We moeten ons realiseren dat er binnen etnische groepen meer diversiteit is dan tussen etnische groepen.'

Twee collega's die wel casuïstiek in hun lessen gebruiken geven als reactie aan dat je juist op diversiteit binnen etnische groepen casuïstiek kan selecteren, een breed scala aan voorbeelden kan aanbieden. Het vraagt wel visie en ervaring om die voorbeelden zorgvuldig te kiezen en met de juiste toepassingsopdracht in de les te gebruiken.

De meeste docenten vinden dat voorbeelden onmisbaar zijn in de lespraktijk, dat uitleg van theorie niet zonder verbinding met het alledaagse leven en de beroepspraktijk kan, dat de ontwikkeling van bewustwording en vaardigheden niet zonder oefening kan, om te beginnen in de les, daarna in de praktijk. Overigens zijn er ook veel collega's, zo menen docenten, die zich niet altijd bewust zijn van de eenzijdige en stereotyperende casuïstiek in lesmateriaal. Zo meldt een docent met een Surinaamse achtergrond die tijdens een interview gevraagd wordt naar de inhoud van de minor: *'Ja, mijn ogen zijn nu geopend. In dat boek staan bijna allemaal witte voorbeelden. En het gaat*

vooral om het individu, de omgeving doet er niet toe. Het boek gaat voorbij aan de oorzaken van gedrag of problemen.'

6.3 Zoektocht naar diversiteit en casuïstiek

Docenten hebben behoefte aan realistische en rijke casuïstiek die meerdere lagen van de identiteit, leefsituatie en opvoeding van gezinnen in beeld brengt, die het handelen, de vragen en dilemma's van professionals laat zien, die contactlegging en communicatie tussen ouders, kinderen en hulpverleners illustreert. Deze voorbeelden hebben ze zelf niet altijd beschikbaar en vinden ze lastig om zelf te ontwerpen. Daarbij is in de loop van het project Diversiteit in Vakmanschap onder docenten het bewustzijn gegroeid dat het van belang is om de inhoud van casuïstiek af te stemmen op het doel waarvoor het gebruikt wordt, afhankelijk van de context waarin het wordt aangeboden. Dient het als voorbeeld om een theoretisch model uit te leggen, als oefenopdracht, als toetsvorm, als discussiemateriaal, als analyse- en reflectieopdracht? De dagelijkse lespraktijk leert dat er niet altijd sprake is van een weloverwogen keuze, van bezinning op het doel en gebruik van casuïstiek, zo constateren docenten na kritische analyse van eigen lesmateriaal en na discussie met experts uit onderzoek en beroepspraktijk. Tegelijkertijd hebben ze met elkaar een flinke ervaring aan casuïstiek en casuïstiekgebruik opgebouwd.

Wat doen we al: voorbeelden van casuïstiekgebruik

Net als in het vorige hoofdstuk over 'werkvormen', brengen docenten diverse voorbeelden van gebruik van casuïstiek naar voren die ze in lessen, trainingen en opdrachten gebruiken.

- Veel gebruikt zijn voorbeelden, verhalen en ervaringen uit de praktijk van opvoedingsondersteuning en gezinsbegeleiding. Die voorbeelden worden soms doelgericht gezocht, door te bellen of in gesprek te gaan met instellingen waarmee ze als docent contact onderhouden. Ze vragen dan naar problemen van ouders waarmee hulpverleners op dat moment veel te maken hebben. Ook zijn er docenten die (nog) kunnen putten uit hun eigen ervaring als gezinsbegeleider, hulpverlener.

- Andere gebruikte bronnen van casuïstiek: voorbeelden en casusbeschrijvingen uit boeken en artikelen, films en filmpjes die met een instructiedoel voor het onderwijs zijn gemaakt, maar ook documentaires, speelfilms en filmpjes die via televisie en internet (YouTube) uitgezonden en getoond worden. Ook gebruiken docenten materiaal en oefenvoorbeelden die ze in het kader van bijscholing en training zijn tegengekomen. Verder schrijven docenten ook zelf rollenspelen, probleem- en situatieschetsen, sessies van hulpverleners met ouders.
- Docenten laten hun studenten ook zelf casuïstiek de les inbrengen: ervaringen met hun eigen opvoeding, interviews met ouders, recente stage-ervaringen. Of studenten krijgen de opdracht zelf een casus te maken. Dat kan een eenvoudige opdracht zijn als: 'Hoe viert Tarik z'n verjaardag', waarbij enkele gezinskenmerken worden meegegeven. Maar ook een meer complexe opdracht om vanuit het perspectief van kind, ouder en professional een probleemsituatie te beschrijven, waarbij informatie moet worden verwerkt over de context van ontmoeting en contact, eerdere ervaringen met professionele steun, aanwezigheid en functioneren van een sociaal netwerk.

Zie voor meer voorbeelden: Bijkerk & Van der Heide (2007); Dirkse-Hulscher & Talen (2011); Flokstra (2006).

Uit de zoektocht van docenten en onderzoekers naar realistische, niet-stereotyperende en gelaagde praktijkvoorbeelden van diversiteit in opvoeding, wordt duidelijk dat er geen kant en klare casuïstiek voorhanden is die in elke lessituatie of verwerkingsopdracht past, maar dat de opzet en het doel van de les daarin bepalend is. Ook wordt duidelijk dat voorbeelden en verhalen die direct voortkomen uit de praktijkervaring van een jeugdwerker of gezinsbegeleider niet per definitie bruikbare, leerzame casuïstiek opleveren, maar dat zelf geconstrueerde praktijkvoorbeelden rijker en instructiever kunnen zijn. Geconstateerd wordt dat er geen databank aan leerzame voorbeelden voorhanden is, dat het misschien zelfs niet wenselijk is deze als docententeam aan te leggen, in elk geval niet zonder de toepassing ervan te bespreken en te evalueren. Casussen zijn, net als de eerder besproken werkvormen, niet meer dan hulpmiddelen die deze docent in deze lessen met deze toelichting en instructie aanreikt om studenten tot (zelf)onderzoek en bewustwording, toepassing van kennis en inzicht, oefening van vaardigheden uit te nodigen. Daarbij kan een cultureel stereotype situatieschets in de handen van de ene

docent tot een leerzame bespreking leiden, terwijl de presentatie van een neutrale of gelaagde gezinsbeschrijving door een andere docent in wij-zij-denken kan uitmonden. Bespreken van casusmateriaal die door de docenten in het onderwijs gebruikt worden leidt in het project Diversiteit in Vakmanschap dan ook niet zozeer tot ‘goede’ of ‘slechte’ voorbeelden, maar tot het benoemen van criteria waaraan casuïstiek moet voldoen, hoe deze te gebruiken, met welke doelen.

6.4 *Diversiteitgevoelige casuïstiek: wat en hoe te kiezen?*

Zijn er richtlijnen en criteria te benoemen die als kapstok kunnen dienen om casuïstiek te ontwerpen, te selecteren, toe te passen in het onderwijs? Terwijl de ene docent bij voorkeur diversiteit-neutrale voorbeelden in de lessen gebruikt, kiest de ander bewust voor cultuurspecifieke opvoedsituaties of rollenspelen waarin studenten de opdracht krijgen zich in te leven in de situatie van een Marokkaanse of Surinaamse moeder. Door deze verschillen heen zijn diverse criteria te benoemen die behulpzaam zijn bij de keuze, constructie en toepassing van casuïstiek.

Practice what you preach

Visie op diversiteit van een docent, van een team, moet herkenbaar zijn in de voorbeelden en casuïstiek die in het onderwijs gebruikt worden. Dit wil niet zeggen dat de culturele component expliciet en zichtbaar moet zijn in elke illustratie en elke opdracht. Sterker nog: aansluiten bij een brede benadering als kruispuntdenken kan betekenen dat etnische en religieuze achtergrond niet centraal staat in de casus, maar onderdeel is van een gelaagde situatieschets van een gezin waarin ook andere dimensies aangestipt worden. Zoals de houding van ouders ten opzichte van de hulpverlening, materiële omstandigheden waarbinnen kinderen opgevoed worden, betrokkenheid van grootouders of andere familieleden bij de opvoeding. De opdracht voor studenten kan zijn te onderzoeken wat de opvoedvraag van het gezin kan zijn, of en hoe sociale contacten betrokken (kunnen) zijn bij dit gezin, hoe met weerstand tegen professionele zorg omgegaan kan worden.

Combinatie brede en smalle benadering

Het kan zinvol zijn zowel een ‘brede’ benadering van diversiteit te gebruiken, als een ‘smalle’ benadering die de nadruk legt op culturele verschillen, die autoritatieve en autoritaire opvoedingsstijlen koppelt aan westerse en

niet-westerse tradities. Ondanks het risico van een smalle benadering op uitvergroting van culturele verschillen, kan deze ook inzicht geven in de grote lijnen van culturele diversiteit. Eigenlijk is er geen sprake van ‘goede’ of ‘slechte’ casuïstiek, maar wordt de kwaliteit en het leereffect vooral bepaald door de docent in interactie met de klas. Zo kan een stereotype gezinsbeschrijving bewust ingezet worden om discussie en bewustwording over vooroordelen en beeldvorming tot stand te brengen. Stereotype voorbeelden kunnen eyeopeners zijn.

Aanzetten tot (zelf)onderzoek

Casuïstiek kan uitnodigen tot zelfonderzoek door studenten en tot het onderzoeken van de dilemma's en vragen waarmee gezinsbegeleiders te maken kunnen hebben. Ouders kunnen onwetend zijn over het belang van spel in de ontwikkeling van kinderen, geen behoefte hebben zich daarin te verdiepen, altijd boos reageren op hun kinderen wanneer ze rommel maken in de kamer, rondrennen in de kleine flatwoning. Wanneer is een opvoedsituatie ‘goed genoeg’, wanneer is zachte drang zinvol en nodig? En: hoe zou jij als professionaal contact leggen? Welke belemmeringen én kwaliteiten ken je van jezelf om met onbekende, lastige, vreemde situaties om te gaan? Daarbij dient de casuïstiek niet primair als bron voor het stellen van ‘de’ diagnose en ‘de’ oplossing, maar stimuleert het onderzoek naar mogelijke oplossingsrichtingen van het gezin. Bespreken van casuïstiek waarin een gezinssituatie, opvoedvraag, opvoeddilemma, ouder-kind-conflict aan de orde komt, kan uitnodigen tot onderzoek naar achterliggende motieven, perspectieven en ervaringen. Niet de ‘oplossing’ staat centraal, maar het begrijpen en duiden van de situatie.

Voorbeelden uit alledaagse leven

Casuïstiek moet niet alleen gaan over gezinsproblemen, maar ook over wat er goed gaat, over vragen en fricties die zich in de alledaagse opvoeding kunnen voordoen, zoals: van de maaltijd genieten met moeilijk etende kinderen, in goede banen leiden van het kijkgedrag van beeldschermverslaafde kinderen (wat mogen ze wel zien, hoeveel tijd per dag, hoe leg je dat als ouder uit), naar bed brengen van onwillige kinderen. Wat doen ouders met hun kinderen, hoe kijken ze naar hun kinderen, wat gaat er goed en wat niet, wat willen ze? Zulke casuïstiek heeft betrekking op alle gezinnen, is goed in te kleuren naar diverse gezinnen en omstandigheden.

Variatie en humor

Heel divers materiaal is bruikbaar als casuïstiek, zoals video's en films, cartoons en clips, korte en lange praktijkvoorbeelden, actuele nieuwsberichten, historisch filmmateriaal en oude documentaires die beelden en verhalen tonen, die mensen een stem en gezicht geven. Maar ook fabels, plaatjes en verhalen waarin dieren een rol spelen, kunnen een spiegel zijn van de omgang van mensen met elkaar. De casus kan afkomstig zijn uit de praktijk, maar ook een journaalfragment zijn, een brief, een onderdeel uit een biografie. Aan de casus kunnen diverse opdrachten gekoppeld worden, zoals vragen beantwoorden, een stappenplan opstellen, analyseren en oplossen van een situatie. Een verwaarloosd element in diversiteitgevoelig onderwijs is humor in casuïstiek: grappige YouTube-filmpjes, komische voorbeelden van gezinssituaties die cabaretiers, schrijvers en filmmakers laten zien.

Inbreng casuïstiek door studenten

Studenten vertegenwoordigen een diversiteit aan leef- en opvoedingssituaties, stage- en vrijwilligerservaringen, opvattingen en overtuigingen, wat aansprekende en leerzame voorbeelden kan opleveren. Die kunnen persoonlijk van aard zijn: hoe heb jij als kind je verjaardag gevierd, naar welk land zou je nooit emigreren, hoe voel je je als je verdwaald bent in een land waarvan je de taal niet spreekt? Zulke casuïstiek stimuleert bewustwording, leert studenten na te denken over eigen normen en waarden, over die van cliënten. Leerzame casuïstiek kan ook uit stages en werksituaties van studenten voortkomen: wat zijn veel voorkomende opvoedvragen van ouders, wie kan een voorbeeld geven van terechte of juist onterechte bemoeizorg? Op deze manier brengen studenten hun ervaringen in, waarbij de docent deze met elkaar verbindt, ze relateert aan theoretische inzichten.

'Sommige studenten zijn zelf moeder, hebben een opvoedvraag en willen zichzelf spelen. Ik vind het leuk als dat gebeurt. Zeker bij de deeltijdgroepen (oudere studenten) komt dat vaak voor. Of ze nemen een voorbeeld uit hun eigen omgeving, het gezin van een broer bijvoorbeeld.'

Docent Social Work

6.5 *Samenvatting keuze en toepassing casuïstiek*

Net als voor de keuze van literatuur en gebruik van werkvormen, geldt voor het selecteren, maken en gebruiken van casuïstiek dat deze moet passen bij de opzet en het doel van de lessen, dat culturele diversiteit niet per se expliciet zichtbaar hoeft te zijn in de beschrijving en toepassing, maar dat juist de presentatie van diverse factoren en dimensies het kruispuntdenken van studenten stimuleert. In de bespreking en evaluatie van verschillende typen casuïstiek, zijn in dit project diverse richtlijnen en criteria voor de keuze en toepassing naar voren gekomen.

- Casuïstiek is geen toevallige verzameling van praktijkvoorbeelden en anekdotes, maar onmisbaar en belangrijk lesmateriaal dat qua inhoud en vorm past bij een doordachte en doelgerichte benadering van diversiteit en onderwijs. Eenzelfde voorbeeld of gevalsbeschrijving is niet in elke lessituatie op dezelfde manier toepasbaar, maar vraagt een kritische blik en eventuele aanpassing aan de context, zodat het past bij deze les en deze opdracht. Het verzamelen van casuïstiek is idealiter een continu proces, dat zowel doelgericht als toevallig tot bruikbare voorbeelden leidt. Doelgericht: door het benutten van internet, werkboeken, databanken, bevragen van studenten en collega's, schrijven van casuïstiek. Toevallig: door het volgen van actualiteit in de media, vastleggen van anekdotes en verhalen, observeren van het alledaagse leven op school, in bus en metro, tijdens winkelen en vakanties.
- In de lespraktijk is een combinatie van brede en smalle casuïstiek te gebruiken: zowel eenvoudige en eenduidige voorbeelden als rijke en gelaagde casuïstiek dragen bij aan aha-effecten en leerprocessen van studenten. Een verrassend voorbeeld (de maatschappelijk werker die in het voorbeeld een gesluierde moslima is, de cliënt een autochtone politie-man met gezinsproblemen) kan beeldvorming en stereotypering aan de orde stellen, terwijl een zorgvuldig uitgewerkte en gelaagde casus meerdere dimensies en perspectieven van diversiteit kan aankaarten en aanzetten tot (zelf)onderzoek. Construeren, kiezen en gebruiken van casuïstiek vraagt oog voor opbouw en kwaliteit, voor doel en context.
- Casuïstiek leent zich voor een onderzoeksmatige opdracht. Meer dan het schetsen van 'het probleem', 'de diagnose' en 'de oplossing', kunnen praktijkvoorbeelden nieuwsgierigheid prikkelen, uitnodigen tot het stellen van vragen aan dit gezin in deze leef- en opvoedsituatie, aan deze professional in deze beroepspraktijk. Voorbeelden uit het gewone gezinsleven

met alledaagse opvoedfricties en vragen, bieden geschikte, niet-problematiserende casuïstiek over diversiteit. Maar ook voorbeelden van lastige beroepsrollen, morele dilemma's, culturele conflicten waarmee professionals geconfronteerd kunnen worden, met daarbij de opdracht aan studenten: analyseer en beschrijf het probleem, hoe kan je dit aanpakken?

- Casuïstiek over migrantengezinnen moet niet eenzijdig gefocust zijn op risicofactoren en beperkende omstandigheden, maar dient juist ook beschermende factoren, oplossingen, eigen kracht, optimisme, creativiteit, diversiteit binnen diversiteit te laten zien. Variatie en humor in de voorbeelden brengt diversiteit op een ongedwongen en luchtige manier ter sprake, wat afwisseling en plezier in de lessen geeft.
- Inbreng van studenten leidt vanzelf tot leerzame casuïstiek: diversiteit in gezinsopvoeding, in ervaringen uit de stage- en beroepspraktijk, is al aanwezig in de klas, kan in elke les benut worden. Eigen voorbeelden, verhalen, ervaringen, belevingen van studenten zijn een rijke bron aan casuïstiek die voor zelfinzicht aangeboord kunnen worden, maar ook gedeeld en ingebracht kunnen worden in de klas.

Deel III Blijven werken aan diversiteit

7 Feedback studenten over diversiteitgevoelig onderwijs

‘Ik was gewend om met mensen om te gaan die met iedereen ‘mingelen’. Maar dat is niet voor iedereen zo, ontdekte ik op deze school. En je moet toch samenwerken in projectgroepen, werkgroepen. Omgaan met mijn medestudenten in de klas is voor mij omgaan met diversiteit.’

Surinaams-Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

‘Diversiteit en cultuur komt nu af en toe in de opleiding voor, maar het moet als een rode draad in de opleiding worden verweven. Dan pas werkt het.’

Koerdisch-Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

7.1 Intro: studenten aan het woord

De voorgaande hoofdstukken zijn ingegaan op opleiden met gevoel voor diversiteit vanuit het perspectief en de positie van docenten. Aan de orde is gekomen om welk type kennis het kan gaan, welke werkvormen en praktijkvoorbeelden nuttige tools zijn, welke oplossingsrichtingen mogelijk zijn bij didactische vragen en problemen die zich in diversiteitgevoelig onderwijs zoal voordoen. In dit hoofdstuk staan de opvattingen en ervaringen van studenten met diversiteit in het onderwijs centraal. Ze hebben in het eerste of tweede jaar van hun opleiding een vak over culturele diversiteit of interculturele communicatie gevolgd, en/of in een latere fase van hun studie gekozen voor een minor Opvoedingsondersteuning of Multiculturele Gezinscoaching. De meesten studeren voltijds, een aantal deeltijdstudenten combineert studie met een baan en zorg voor een gezin, zijn ouder dan de voltijdstudenten bij wie de gemiddelde leeftijd rond twintig jaar ligt. Meer dan de helft van de studenten heeft mbo als vooropleiding, anderen havo of vwo. De helft van de studenten heeft een autochtoon Nederlandse achtergrond, de andere helft overwegend een Surinaamse, Marokkaanse, Turkse, Antilliaanse achtergrond,

enkele een Molukse, Afrikaanse of Chinese achtergrond. Overeenkomstig de samenstelling van de klas en locatie van de opleiding, zijn de geïnterviewde focusgroepen wisselend in samenstelling. Ook leeftijd, onderwijs- en werkervaring, woonplaats van de studenten zijn van invloed op de manier waarop de gesprekken zijn verlopen en wat de studenten naar voren hebben gebracht. Aan de studenten is uitgelegd dat het gesprek geen beoordeling van hun docent of onderwijsonderdeel betreft, maar een evaluatie van hun ervaring met de lessen en inhoud van het curriculum. Tijdens de gesprekken is het onderwerp diversiteit geleidelijk aan ingebracht, gerelateerd aan verhoudingen in de klas, lesmateriaal en inhoud van de lessen, ervaringen op school en in de beroepspraktijk. De resultaten rond deze onderwerpen worden in de navolgende paragrafen beschreven, waarbij in de kaders studenten via citaten aan het woord komen. Kernpunten uit deze interviewanalyse zijn in de laatste paragraaf beschreven.

7.2 *Diversiteit in de klas*

De studenten verschillen in de mate en de wijze waarop ze in voorgaande jaren en opleidingen met culturele diversiteit in de klas, op de opleiding te maken hebben gehad. Zo zijn veel studenten van beide hogescholen in Amsterdam opgegroeid in multiculturele wijken. Voor hen is diversiteit vanaf jongs af aan vanzelfsprekend en naar eigen zeggen ‘normaal’. Meerdere allochtone studenten vertellen pas in het hbo in overwegend ‘witte’ klassen te zitten.

‘Ik ben op opgegroeid in een gemixt gezin, Surinaams, Chinees, mijn vriend is Antilliaans, mijn zwager Nederlands. Ik woon in de Bijlmer met wel 75 verschillende nationaliteiten, misschien wel meer. Ik ben gewend met verschillende mensen om te gaan. Op de basisschool zat ik in Zuidoost, daarna naar een lyceum in Zuid. Dat was héél anders! Oh my God, iedereen was rijk, mensen wonen in een villa en ik kom van een flat! Maar ik kon me gewoon aanpassen.’

Surinaams-Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Een andere student die in Zuidoost is opgegroeid, vertelt dat ze pas op het hbo met witte studenten te maken kreeg.

‘Op de opleiding is mij duidelijk gemaakt: jij bent allochtoon. Sindsdien ben ik gaan denken: ik ben allochtoon. Daarvoor zag ik dat niet echt, zat ik op een school in Zuidoost.’

Surinaams-Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Anderen bevestigen dit: je moet je aanpassen aan de meerderheid. Pas wanneer er meer studenten van diverse culturele achtergronden in de klas zitten, is daarvan minder sprake. Al blijft het wennen om in gemengde groepen samen te werken. Zo vertelt een Marokkaanse studente dat ze haar draai moest vinden in de samenwerking met twee Nederlandse klasgenoten ‘die over alles willen communiceren’, per mail, in gesprekken. ‘Praten, praten, praten.’ Dat is zichzelf niet gewend, thuis wordt alleen over belangrijke zaken gesproken. Inmiddels heeft ze geleerd haar mond open te doen.

Autochtone studenten die in plaatsen als Bussum, Marken, Castricum wonen, zijn relatief onbekend met culturele diversiteit, zitten in het mbo of hbo voor het eerst in gemengde klassen. Ook voor hen kan het een cultuurschok zijn, zoals een van hen aangeeft.

‘Ik was (in het mbo) de enige Nederlander, ik ging niet met plezier naar school. Ze deden heel minderwaardig naar mij, ik zei al niks, durfde niks te zeggen. Als de Marokkaanse docent een discussie aanging over Turkse en Marokkaanse dingen, was alles weer tegen mij, want ik was de enige blanke.’

Nederlands, 2e jaar Pedagogiek

Ook zijn er autochtone studenten van andere hogescholen die buiten de Randstad wonen en studeren, die gekozen hebben voor het volgen van een minor Opvoedingsondersteuning in Amsterdam. Ze vertellen dat ze voor het eerst in een cultureel gemengde klas zitten, wat ze als verrijkend en leerzaam ervaren.

Groepjes en klikjes

Of de klassen nu cultureel eenzijdig of divers zijn samengesteld, de studenten menen dat ‘gemengd’ contact niet vanzelfsprekend is. Studenten met dezelfde achtergrond zoeken elkaar op en vormen groepjes. Dit geldt zowel voor de informele contacten op school, als voor de groepsindeling bij projecten en

lesopdrachten. Ze zijn zich hiervan goed bewust, ervaren dit als niet gewenst, maar weten niet goed hoe ze dit moeten doorbreken.

'Bij deze opleiding leer je hoe je heel sociaal met mensen om moet gaan, maar dan zit je in een groep met allemaal subgroepjes. Het viel me op, wij zijn als donkere meisjes één groep, daar zitten de Turkse en Marokkaanse meisjes en daar de Nederlanders.'

Antilliaans-Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Een studente uit een andere klas:

'De klas bestaat echt uit groepjes, je gaat niet zo gauw met elkaar in gesprek. De Turkse meisjes zitten bij elkaar, de Nederlandse meisjes, de Marokkaanse meisjes. Door de lesactiviteiten raak je wel met elkaar in gesprek, dan praat je met elkaar, maar dat gaat niet zomaar vanzelf. Ik ga niet aan een ander vragen: hoe zit het bij jou thuis? Dat gebeurt niet automatisch. Maar je wordt wel aan het denken gezet.'

Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Veel studenten bevestigen deze scheiding tussen autochtone en allochtone studenten, wijzen op de verdeeldheid in kleine groepjes, waarbij Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse studenten zichzelf uiteindelijk als één groep zien. En hoewel het onderling contact niet vanzelf tot stand komt, constateren de studenten dat diversiteit in de klas positief en leerzaam kan zijn. Ze zijn nieuwsgierig naar elkaar, willen graag horen hoe het er bij anderen aan toe gaat, hoe er achter andere voordeuren opgevoed wordt, welke tradities en gewoontes er zijn.

'Wij hebben met z'n allen op de kamer gezeten (tijdens een trainingsweek-end) dat ze (Marokkaanse klasgenoot) haar hoofddoek afdeed. Dat we dachten, 'goh, dat is een heel ander meisje'. Als er een jongen kwam moest de deur dicht en de hoofddoek weer op. Maar ik vond het wel stoer, want ze is wel de enige.'

Nederlands, 2e jaar Pedagogiek

Hoe die groepsvorming te doorbreken? Volgens enkele studenten kunnen docenten vanaf het begin van de opleiding meer sturen op een gemengde samenstelling van groepjes bij gemeenschappelijke opdrachten.

‘De docent kan erop wijzen dat de klas heel divers is, en dat die het leuker en leerzamer zou vinden als de groepen gemixt zijn. Misschien wat ‘childish’ ...’

Surinaams-Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Samenstellen van groepjes door de docent moet niet pas gebeuren wanneer de verhoudingen in de klas problematiseren of escaleren. ‘Dan is het al te ver, wordt het een soort straf’.

7.3 *Diversiteit in de lessen*

In de groepsinterviews vertelden de studenten desgevraagd over hun achtergrond, hun ervaring met diversiteit op school en daarbuiten. Dat is in de opleiding niet vanzelfsprekend, zo wordt geconstateerd, is erg afhankelijk van de docent. Ook in divers samengestelde klassen komen tijdens onderdelen als Intercultureel Werken en Interculturele Communicatie de achtergronden en ervaringen van de studenten niet altijd aan de orde. De studenten staan er positief tegenover wanneer dit wel gebeurt, zijn nieuwsgierig naar elkaar en elkaars opvoeding, mits de docent het gesprek goed kan begeleiden, stereotypering weet te voorkomen, er sprake is van een wederkerig leerproces.

‘Ik heb bij mijn vorige minor een casus gemaakt over het rouwproces van kinderen, en dan bespreek je ook met andere studiegenoten van hé, hoe gaat dat eigenlijk bij jou? Hoe nemen jullie afscheid van iemand? Daar leer je echt heel veel van. (...) Of: als jullie problemen hebben, hoe voeden jullie dan een kind op? Die uitwisseling heb ik nu wel gemist.’

Nederlands, 3e jaar Pedagogiek

Een autochtone student realiseert zich tijdens het groepsinterview dat de ervaringen van allochtone medestudenten tijdens de minor opvoedingsondersteuning nauwelijks aan de orde zijn geweest.

'Ik heb heel weinig hun mening gehoord. Daar denk ik nu pas over na hoor. Het is niet dat ik dat tijdens de lessen miste, maar nu denk ik ja, dat is wel een puntje. Wordt er gesproken voor de hele groep, of wordt er gesproken voor de westerse meerderheid?'

Nederlands, 4e jaar Pabo

Zo zijn autochtone studenten nieuwsgierig naar tradities, gewoonten en opvoedingspraktijken in Marokkaanse en Surinaamse gezinnen, zijn Marokkaanse en Surinaamse klasgenoten op hun beurt geïnteresseerd en soms verbaasd over de diversiteit in de Nederlandse cultuur.

'In een gesprek in de klas kom je erachter dat zij binnen de Nederlandse cultuur verschillen hebben in geloof, dat zij ook andere regels hebben.'

Surinaams-Nederlands, 2e jaar Pedagogiek

Delen van ervaringen, praten over thuis en eigen opvoeding kan lastig zijn. Toch menen studenten dat ze dat moeten leren in een sociale en pedagogische opleiding, als voorbereiding op een beroep waarin ze met heel verschillende gezinnen te maken krijgen.

'Misschien vinden studenten dat ook wel moeilijk, maar ja, je leert hier toch, je gaat een sociaal beroep doen, dus het is ook de bedoeling dat je naar jezelf kan kijken en wat kunt laten zien. Je open durft te stellen.'

Nederlands, 3e jaar Pedagogiek

Ook tijdens de interviews blijkt praten over diversiteit in een divers samengestelde groep soms lastig te zijn. Er is de ervaring en vrees elkaar te kwetsen, het is soms zoeken naar woorden hoe zich uit te drukken en vragen te stellen. Zo vertelt een student met een bi-culturele achtergrond haar autochtone klasgenoten dat ze erg verbaasd was dat bepaalde informatie over Marokkaanse gezinnen voor Nederlandse medestudenten zo nieuw was.

'Voor velen was het een openbaring, voor ... eh... jullie ... om het zo maar te zeggen.'

Kameroens-Nederlands, 1e jaar Pedagogiek

Er is de bereidheid, motivatie en nieuwsgierigheid om niet alleen uit de boeken, maar ook van elkaar te leren. Daarbij zijn niet-westerse studenten eensgezind in hun verontwaardiging dat ze soms worden aangesproken als vertegenwoordiger van ‘hun’ culturele groep. Dat is confronterend en stereotyperend, want ook binnen de groepen zijn er grote verschillen.

7.4 *Diversiteit in het curriculum*

Wat studenten naar voren brengen over diversiteit in het curriculum, is mede afhankelijk van de samenstelling van de groep en het studiejaar. Zo is er een groot verschil tussen een groeps gesprek met autochtone eerste en tweedejaarsstudenten die grotendeels buiten Amsterdam wonen, en een groeps gesprek met oudere studenten van diverse culturele achtergronden. Wat ze gemeen hebben is hun interesse in diversiteit, hun nieuwsgierigheid meer te willen weten over gezinnen van diverse achtergronden en opvoedingsstijlen, vooral over gezinnen die anders zijn dan zichzelf van huis uit gewend zijn. *‘Want Pedagogiek richt zich op kinderen en jongeren, maar daar krijg je dan wel de ouders bij’*, aldus een student die vindt dat er in de opleiding sowieso veel aandacht uitgaat naar de ontwikkeling van kinderen, veel minder naar het perspectief van ouders. Juist over diverse leefwerelden en opvoedingssituaties van ouders willen ze meer te weten komen.

Een groepje autochtone studenten dat buiten Amsterdam woont, is overwegend positief over wat ze in de opleiding over diversiteit geleerd hebben. Ze hebben kennis opgedaan over opvoeding in verschillende culturen, waarbij de nadruk lag op Turkse, Marokkaanse en soms Surinaamse gezinnen. Zo omschrijft een autochtone studente wat ze over Marokkaanse gezinnen te weten is gekomen:

‘Wat normaal is in hun opvoeding. Bijvoorbeeld, de vader is meer de baas in huis. Jongens worden voorgetrokken, die hebben meer rechten dan meisjes. Dat zag je dan in een filmpje, en daar gaf hij (de docent) dan toelichting op.’

Kameroens-Nederlands, 1e jaar Pedagogiek

Deze studenten geven te kennen door zulke lessen meer inzicht te hebben gekregen in andere culturen, dat ze geleerd hebben over de invloed van migratie op de opvoeding, dat niet alleen de ouders maar ook hun kinderen hulp en begeleiding nodig kunnen hebben. Ze vinden de lessen verhelderend.

‘En nu zeg ik niet zomaar: ‘ga eens Nederlands leren!’ Nu snap ik echt waarom ze zijn zoals ze zijn. Dat is wel goed hoor, want ze hebben echt filmpjes laten zien en het uitgelegd en dat geeft veel meer inzicht.’

Nederlands, 1e jaar Pedagogiek

Dat de informatie generaliserend is, vinden deze studenten wel handig. Ze willen graag basale en concrete informatie, zoals: wel of niet je schoenen uitdoen, wel of geen hand geven. Het liefst zou ze een stappenplan krijgen met aanwijzingen hoe zich te gedragen, zo geeft een student aan, al realiseert ze zich wel dat het niet zo werkt.

‘Want als je het werkveld in gaat is het ook niet zo dat je alleen maar Nederlandse gezinnen voor je neus krijgt. Dus ik vind het wel een meerwaarde dat je leert hoe met gezinnen om te gaan met een andere culturele achtergrond. Wat kan je daar wel en niet doen. Bijvoorbeeld met Triple P, ik weet nu dat als ik bij een Marokkaans gezin kom, dat ik meteen mijn schoenen uit trek bij de deur. Dat moet je ook maar net weten.’

Nederlands, 3e jaar Pedagogiek

De minor Opvoedingsondersteuning waarin diversiteit aan de orde komt, zou volgens enkele studenten wat minder over problemen mogen gaan, meer concrete tips en aanbevelingen kunnen geven hoe ouders te adviseren bij eenvoudige opvoedvragen over slapen, eten, straffen en belonen. Verder leren ze in de opleiding oog te hebben voor diversiteit binnen diversiteit, waarmee ze in de begeleiding van ouders rekening moeten houden.

‘Er is een groot verschil, in Marokko heb je dus de Berbers die in de bergen leven, en gewoon de stadsmensen die al veel meer verwesterd zijn. Dat wist ik ook niet. Je zegt eigenlijk, een Marokkaan is een Marokkaan, maar dat is helemaal niet zo. Elke Marokkaan is anders en sommige Marokkanen die hier wonen zijn meer Nederlands dan Marokkaans, die geven ook een Nederlandse opvoeding. Je ziet niet welke opvoeding ze gebruiken, dus daar moet je op doorvragen...’

Nederlands, 2e jaar Social Work

Enkele oudere autochtone studenten die in Amsterdam wonen en werken, vinden dat aandacht voor diversiteit in de opleiding eenzijdig is.

‘Het gaat sowieso altijd, of bijna altijd, als het over multicultureel gaat, dan gaat het over de obligate islamitische allochtoon. Over andere dingen... zelden. Er wordt weleens gerefereerd aan Antillianen, Surinamers, maar dat... Voor de rest bestaat er niks anders. Altijd hetzelfde.’

Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Allochtone studenten zijn minder positief over de manier waarop diversiteit in de opleiding aan de orde komt. In een van de groeps gesprekken werd aanvankelijk zakelijk gesproken over de onderwijsonderdelen die ze gevolgd hadden, wat ze er geleerd hadden. Op het moment dat een student aangeeft dat er volgens haar een eenzijdige nadruk ligt op Marokkanen en Surinamers, verandert de sfeer. Iedereen wil wat zeggen, heeft er een mening over. De studenten vinden dat ze door deze eenzijdige benadering niets nieuws leren.

‘De meesten van ons zijn Marokkaans, Turks of Surinaams, dus het gaat gewoon over ons! Dus wij leren helemaal niets over andere culturen.’

Surinaams-Nederlands, 2e jaar Social Work

Een *witte* visie op diversiteit en opvoeding overheerst volgens deze studenten. De opleiding is gericht op autochtone studenten die leren hoe ze om moeten gaan met allochtone cliënten. De voorbeelden die in de les gebruikt worden gaan over een *blanke* hulpverlener en een *buitenlandse cliënt*, waarbij de achtergrond van de cliënt als oorzaak van een probleem of miscommunicatie wordt gezien. In een groeps gesprek geeft een Marokkaanse (deeltijd) student aan dat in haar ervaring conflicten of botsingen met cliënten niet per definitie tot culturele achtergrond terug te brengen zijn, al is er wel de neiging dat te doen. Bovendien worden er in de lessen en boeken zelden of nooit voorbeelden gebruikt waarin de professional een Turkse achtergrond heeft en het gezin Surinaams, Nederlands, Marokkaans is. Behalve de eenzijdige focus op enkele etnische groepen, hebben deze studenten ook kritiek op de stereotype benadering van diversiteit in de opleiding. Ze voelen zich dan gedwongen ‘hun’ groep te moeten verdedigen.

‘Dan zit ik afgelopen woensdag in de les, en dan vertelt hij: ‘in Surinaamse gezinnen is het vaak zo dat vrouwen alleenstaand zijn.’ Dan heb ik het gevoel dat ik me moet verdedigen voor alle Surinamers.’

Surinaams-Nederlands, 2e jaar Pedagogiek

De studenten herkennen zich niet in de wijze waarop er in de les gesproken wordt over hun etnische achtergrond. De informatie die gegeven wordt, de voorbeelden uit boeken of illustrerend filmmateriaal: ze problematiseren culturele diversiteit. Het gaat over hén, over Turkse, Marokkaanse, Surinaamse gezinnen, maar de voorbeelden zijn niet herkenbaar. Daaraan storen ze zich.

‘Het is vooral heel erg negatief. Het is zwart-wit, en dat is zacht uitgedrukt. En als ik naar mijn klas kijk, dan zie ik toch wel een weerspiegeling van Marokkanen, Turken, heel veel verschillende culturen. Ze hangen niet altijd op straat of zo, snap je? Het zijn heel negatieve, beladen verhalen. Dan heb ik zoiets van, wow, ik ben zelf van Marokkaanse afkomst, ik ben dit nog nooit tegengekomen. Vanwaar haal je dit? Heel erg extreem.’

Marokkaans-Nederlands, 2e jaar Social Work

De vrouwen in de voorbeelden zijn uitgehuwelijkt, worden mishandeld, met de jongeren gaat het mis, met de gemengde huwelijken loopt het verkeerd af. Door deze ‘witte blik’ ervaren meerdere studenten dat er niet wordt aangesloten bij hun omgeving, hun achtergrond en ervaringen. Een Turkse deeltijdstudente vindt dat er sprake is ‘eenrichtingsverkeer’, dat er weinig aandacht is voor wat zij van huis uit heeft meegekregen, en dat ze zo weinig heeft aan de lesstof. Een Marokkaanse deeltijdstudent die werkzaam is in de praktijk, mist de aansluiting van de opleiding op hoe zij werkt, bij haar waarden en normen.

‘Dan denk ik van oké: het is om je papiertje te halen. Dan volg ik dat. Maar je doet het toch op je eigen manier, met je eigen waarden en normen, met je eigen cultuur, met je eigen blik. En dat hoeft niet slecht te zijn. Ik mis het wel.’

Turks-Nederlands, 2e jaar Social Work

Ook enkele autochtone studenten herkennen de benadering van opvoeding in de opleiding niet vanuit hun eigen ervaring. Zij bevestigen dat er een sterke nadruk ligt op open communicatie met kinderen, terwijl zijzelf van huis uit een meer autoritaire opvoedingsstijl gewend zijn. Andere studenten kunnen zich wel verplaatsen in hoe er in de opleiding over opvoeding wordt gedacht; het sluit aan bij hun eigen opvoeding. Een autochtone studente meent dat dit een westerse opvoedingsstijl is.

‘Bij Chinese gezinnen is het echt niet normaal dat je je verzet tegen je ouders. Dat wij opgevoed worden als vrij denkend, dat je vooral wel een beetje moet rebelleren en je eigen wil hebben, dat is hartstikke westers. Dat staat eigenlijk wel vast.’

Nederlands, 4e jaar Pabo

Onder de studenten zijn grofweg drie manieren te onderscheiden waarop ze de diversiteitgevoeligheid van het curriculum waarderen, een driedeling die samenhangt met hun etnische achtergrond, leefomgeving (woonplaats, wijk) en werkervaring. Zo zijn er autochtone studenten die buiten Amsterdam wonen, de stad bezoeken vanwege hun opleiding en tot nu toe weinig met etnische diversiteit in hun sociale contacten en leefomgeving te maken hebben gehad. Doorgaans waarderen ze aandacht voor diversiteit in de opleiding, zijn er nieuwsgierig naar, hebben geen moeite met de stereotype manier waarop dit in boeken en lessen aan de orde kan komen. Autochtone studenten die in Amsterdam wonen kunnen zich ergeren aan de eenzijdige aandacht voor Turkse en Marokkaanse gezinnen, vinden dat een versmalling van de diversiteit die ze in de stad om zich heen zien. En niet-westerse allochtone studenten kunnen zich behoorlijk ergeren aan de stereotype en problematiserende inhoud van de lesstof en aan de manier waarop ze soms als vertegenwoordiger van een etnische groep worden aangesproken.

Brede en genuanceerde benadering van diversiteit

Hoewel de studenten graag kennis opdoen over diversiteit in opvoedingsstijlen en gezinsbegeleiding, zijn ze zich ervan bewust dat het nog niet zo makkelijk is dit op een genuanceerde manier te doen. Doorpratend over de manier waarop dat zou kunnen, geven zowel allochtone als autochtone studenten aan dat diversiteit in elk geval breed moet worden opgevat, moet gaan over etniciteit, religie, over opvoeding door vaders en moeders, over verschillen tussen jongens en meisjes, maar ook over overeenkomsten. Allochtone studenten zien wel dat autochtone studenten kennis moeten nemen van de

Marokkaanse en Turkse cultuur, dat het zinvol is daarin les te geven. Maar daarnaast zouden ze meer aandacht willen voor diversiteit binnen diversiteit. Vaak is er sprake van stereotype denken in doelgroepen, waarbij voorbij gegaan wordt aan de verschillen die zich bijvoorbeeld onder Surinaamse of Turkse vrouwen voordoen en die van de professional een passende houding en communicatie vragen.

‘Het zijn allemaal allochtone vrouwen, maar dat wil niet zeggen dat je op één soort niveau met ze moet communiceren. Maar dat leren we hier niet. Hier is het: op één niveau, op één lijn, zeg maar.’

Surinaams-Nederlands, 2e jaar Social Work

Daarnaast is er ook de wens aandacht te besteden aan ándere culturen en migratiegeschiedenissen. Zo zijn de studenten positief over een les over recente nieuwkomers, mensen uit Somalië, Senegal, Irak en Iran. Daar weten ze weinig van, vinden ze jammer.

‘Nederland bestaat uit zoveel duizenden nationaliteiten, heel veel in elk geval, dus neem van elke cultuur iets, zodat de opleiding breed wordt. Elke soort cliënt kan je tegenkomen.’

Marokkaans-Nederlands, 2e jaar Social Work

Ook wijzen vooral allochtone studenten erop dat er meer aandacht nodig is voor andere typen diversiteit, zoals leeftijd, religie en sekse. Het lesprogramma en de literatuur kan die brede benadering wel aanreiken, maar vaak wordt het in de gebruikte voorbeelden en opdrachten weer versmald tot culturele achtergrond. Een gespreksoefening interculturele communicatie moet van de docent dan per se plaatsvinden met iemand van een andere etnische achtergrond, zo geeft een Turkse student aan, niet met een oudere man waarvoor hij gekozen had. Maar daarmee kan je toch ook miscommunicatie hebben? Waarom zou je het TOPOI-model alleen toepassen op etnische diversiteit? Een klasgenoot is het met hem eens.

‘Volgens mij hebben we geen casus gehad met een oudere dame, met jeugd, of over een bepaald geloof. Het gaat heel erg over wat iemands afkomst is.’

Nederlands, 2e jaar Social Work

Enkele studenten vinden dat diversiteit het best aan de orde kan komen in een onderwijsonderdeel waarvoor ze kunnen kiezen. Anderen vinden juist dat het beter is diversiteit als een rode draad door de opleiding te laten lopen, er in verschillende leerjaren en onderdelen aandacht aan te besteden. Vaak staan lessen over 'opvoeding in andere culturen' los van de rest van een minor, is het beperkt tot enkele lessen, zijn ze niet verweven met de hele lessenserie, laat staan met het curriculum van een of meer leerjaren. Niet alleen in theoretische onderdelen, maar ook in trainingen en opdrachten zou aandacht moeten zijn voor diversiteit. Dan kunnen ze de kennis oefenen, in praktijk brengen.

'Je moet het denk ik combineren, dus dat je het én in de lessen laat zien, én daarnaast dus in de opdrachten, dus dat je zegt, pas het toe. En met elkaar in gesprek gaan en oefenen. Dus dan kan je het laten samenkomen en bijvoorbeeld in de advisering laten terugkomen. Daardoor heb je dan én de kennis, én de vaardigheden.'

Nederlands, 3e jaar Pedagogiek

Naar de mening van veel studenten komt diversiteit vooral in één onderdeel van de minor Opvoedingsondersteuning aan de orde, wordt dit versmald tot kennis over islamitische nieuwkomers (in de ene opleiding) of kennis over racisme en vooroordelen (in de andere opleiding) en is er te weinig aandacht voor sociale en culturele diversiteit in gezinsopvoeding die met opleiding, inkomen, woon- en leefsituatie samenhangt. Ook vinden enkele studenten dat er meer aandacht zou moeten zijn voor visieontwikkeling op diversiteit in de opleiding, voor diepgang in kennisoverdracht, voor uitleg en toepassing van meerdere theoretische modellen, voor discussie over conflicterende normen en waarden. Wat betekent 'elkaar in eigen waarde laten en cultuur respecteren?', zo stelt een Turkse deeltijdstudente. Hoever ga je daarin, wat is wel en niet toelaatbaar in gezinnen die volgens eigen tradities opvoeden? En ook: in hoeverre is er ruimte om als Turks-Nederlandse hulpverlener op een eigen manier contact te hebben met cliënten, niet zo scherp op de klok te hoeven letten, ook wat praktische steun te mogen bieden? Hoe strak moet je je aan de methodiek houden? Dit zijn belangrijke onderwerpen waarvoor in deeltijdprogramma's minder tijd is, aldus een klasgenoot. *'We zijn gewoon beperkt in tijd'*.

7.5 Diversiteitgevoelige docenten

Of er hoe er tijdens de les aandacht wordt besteed aan diversiteit, is sterk docentafhankelijk. De geïnterviewde studenten brengen zowel positieve als negatieve voorbeelden naar voren van de manier waarop docenten lesgeven in diversiteit. Zo is er waardering voor de Marokkaanse docent die vanuit zijn eigen ervaring vertelt over opvoeding in Marokkaanse en Turkse gezinnen, voor Nederlandse docenten die hun praktijkervaring met gezinsbegeleiding inbrengen, veel ruimte geven aan vragen van studenten, hen aanzetten tot (zelf)onderzoek en interactie in de klas. Ook zijn de studenten positief over gastdocenten uit de beroepspraktijk, die vertellen over de ondersteuning van verschillende typen ouders, welke methodieken zij daarbij gebruiken, tegen welke vragen of problemen ze aanlopen.

Minder waardering is voor die docenten die vooral zelf aan het woord zijn, te lange PowerPoints gebruiken. Vaak zijn het erg theoretische lessen die niet uitnodigen tot discussie en reflectie op de lesstof.

De docentenpopulatie in de betrokken opleidingen van de hogescholen is erg 'wit'. Er wordt wel geprobeerd met een bredere blik te kijken en les te geven, maar die kennis is onvoldoende aanwezig. Vooral daarom waarderen studenten gastsprekers van verschillende achtergronden die vertellen over diversiteit in opvoeding.

'Als je kijkt naar de leraren, zie ik geen goede afspiegeling. Er zijn heel veel witte docenten. Ik kan me niet herinneren dat ik een Surinaamse leerkracht heb gehad, alleen maar Nederlandse.'

Surinaams-Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Terwijl in het ene vak het gesprek over diversiteit in de klas op een plezierige manier verloopt, de ervaringen en meningen van de studenten er op een positieve bij betrokken worden, komen er in het andere onderdeel situaties voor die studenten als negatief ervaren.

Witte blik van de opleiding

In een groeps gesprek vertellen tweedejaarsstudenten Social Work van diverse etnische achtergronden over een les waarin een theoretisch model uit een boek moest worden toegepast op een casus. Het antwoord dat de meeste studenten hadden gegeven was volgens de docent fout. De docent legde uit dat het boek door een Nederlander was geschreven en er dus bij de beantwoording gedacht moest worden vanuit de Nederlandse samenleving, vanuit Nederlands perspectief. In de klas ontstond hierop rumoer en weerstand.

Bouchra (Marokkaanse): *'Ik zei: ik ben ook Nederlander! Ik ben hier geboren en getogen, heb de Nederlandse nationaliteit, Hoezo een Nederlander?! Daar had ze geen antwoord op.'*

Conchita (Curaçaose): *'Ze was stil, draaide erom heen, wist niet echt wat voor antwoord ze moest geven. Dus: je moest het bekijken volgens de rechten en plichten van een Nederlander. Dus ik had zoiets van: ik heb een Nederlands paspoort, ik heb alleen een andere kleur.'*

Zohra (Marokkaanse): *'Ik voel me ook gewoon Nederlands, ben hier geboren, begrijp de cultuur. Daar schrok ik wel van, ik vond het een onterechte opmerking. Het was ook nergens op gebaseerd, niet onderbouwd.'*

Meerdere allochtone studenten voelen zich in lessen soms als 'buitenlanders' en 'anders' neergezet, zowel door de inhoud van het lesmateriaal als door onhandige uitspraken van docenten. Ze vinden dat er aandacht moet zijn voor diversiteit in de klas, voor diversiteit in de beroepspraktijk, zijn verontwaardigd dat ze als representant van hun culturele groep benaderd worden. Niet elke docent heeft de sensitiviteit hier adequaat mee om te gaan.

7.6 Werken in een diverse beroepspraktijk

De opleidingen Pedagogiek en Social Work bereiden studenten voor op een beroepspraktijk die ouders, kinderen en jongeren ongeacht sociale, culturele, religieuze achtergrond, begeleiding en ondersteuning biedt. Dit betekent dat studenten kennis en ervaring moeten opdoen die hun eigen achtergrond en opvoedingssituatie overstijgt, die hen in contact brengt met denkkaders, leefwerelden en leefwijzen die ze doorgaans niet van huis uit gewend zijn. Zo moet een religieuze Turkse student in staat en bereid zijn alleenstaande moeders te begeleiden en een Nederlandse student uit de provincie om in een

Ouder en Kind Centrum in een multiculturele wijk te werken. De meeste, vooral autochtone, studenten voelen zich nog onvoldoende toegerust een diversiteit aan gezinnen, ongeacht culturele achtergrond, te begeleiden.

'Ik denk dat ik sowieso niet echt bekwaam ben om een opvoedvraag helemaal van A tot Z uit te kunnen werken, of het nou een Nederlandse is met precies dezelfde achtergrond als ik of een Chinese vrouw met compleet andere ideeën.'

Nederlands, 4e jaar Pabo

Enkele autochtone studenten die buiten Amsterdam wonen, voelen zich onzeker en enigszins geïntimideerd door de mogelijkheid dat ze in een multiculturele beroepspraktijk gaan werken. Zo verwacht een student uit Apeldoorn dat ze niet in staat is te werken in een opvoedbureau in Amsterdam-Oost. Een student uit Marken die in haar omgeving niet in aanraking komt met diversiteit, geeft aan dat ze liever niet werkt met cliënten van diverse etnische achtergronden. Een medestudent geeft echter als reactie dat je als professional altijd in aanraking zal komen met cliënten met verschillende achtergronden: *'of je dat nou wil of niet'*. Je kan er maar beter op voorbereid zijn.

Een deel van de studenten van de opleidingen in Amsterdam en Alkmaar is gewend aan een multiculturele omgeving, woont in een cultureel gemengde wijk, heeft via werk of stage ervaring opgedaan met ouders en kinderen van verschillende achtergronden. Diversiteit is voor hen vanzelfsprekend, een uniform autochtone omgeving niet. Een studente met gescheiden ouders die in verschillende wijken wonen, wijst op het verschil tussen de multiculturele wijk waar zijzelf en haar moeder wonen, waar kinderen 's avonds nog buiten spelen, en de wijk waar haar vader woont.

'Dan ga ik naar mijn vader, die woont in een wijk met alleen maar Nederlandse mensen, en daar is het helemaal stil. Nederlandse kinderen zijn meer beleefd, in mijn straat zijn ze meer agressief, een grote mond en zo. Hun ouders laten hen meer vrij, dat is wel het grote verschil dat ik zie in opvoeding.'

Kameroens-Nederlands, 1e jaar Pedagogiek

Amsterdamse studenten komen niet vanzelfsprekend met alle typen ouders en gezinnen in aanraking. Zo vindt een Surinaamse student dat ze nog niet veel weet van de opvoeding in Nederlandse gezinnen, terwijl een Turkse student graag meer zou willen weten over de Surinaamse cultuur. Ook zijn er studenten uit de regio of provincie die weinig ervaring hebben met culturele diversiteit. Een student die oorspronkelijk uit Zeeland komt, vertelt over haar eerste ervaringen in Amsterdam.

'Ik had op dat moment nog helemaal geen weet van andere culturen en toen kwam ik, want ik woon nu in Amsterdam West, en ik kom daar, en ik zie... Ik heb er echt helemaal niets tegen hoor, absoluut niet, maar ik zie alleen maar vrouwen met hoofddoeken en hoe heet het, die boerka's en zo. Ik dacht... waar ben ik nou weer terecht gekomen? (...) Dat was zo bizar voor mij omdat ik gewoon nooit een vrouw met een hoofddoek had gezien zeg maar. Ja, als ik er aan terug denk moet ik er nog steeds erg om lachen.'

Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Leren van de praktijk

Studenten menen vooral in de praktijk, via stages en praktijkopdrachten, te leren over diverse gezinstypen en opvoedingsstijlen, dat ze daar de vaardigheden ontwikkelen die ze in de beroepspraktijk nodig hebben. Een oudere deeltijdstudent vindt die praktijkervaring onmisbaar.

'Maar uiteindelijk moet je het toch ervaren in de praktijk, dan stoot je je hoofd maar een paar keer. Ja, de volgende keer doe je het anders. Ervaring in de praktijk, daar leer je meer van dan van veertien lessen, vind ik.'

Surinaams-Nederlands, 2e jaar Social Work

Persoonlijk contact, gesprekken met 'echte' ouders worden als leerzaam en waardevol ervaren. Studenten zijn positief over de 'opvoedparty' waarbij ze ouders thuis informatie geven over een onderwerp of opvoedvraag. Ze hebben geleerd de tijd te nemen contact te leggen, niet te doelgericht - 'praten over problemen in de opvoeding' - te werk te gaan en hun eigen mening terzijde te schuiven.

‘Wat voor mij het belangrijkste was, is dat ik niet meteen mijn oordeel klaar had staan: dat is goed of dat is fout.’

Surinaams-Nederlands, 3e jaar Pedagogiek

Studenten Pedagogiek die in het kader van hun afstudeeropdracht in gesprek zijn geweest met ouders van diverse achtergronden, ervaren dit als een waardevolle voorbereiding op de beroepspraktijk. Ze hebben gezien hoe ouders hun best doen in de opvoeding, dat veel ouders, ongeacht achtergrond, tegen dezelfde opvoedingsvragen aanlopen.

‘Dat je daar over de vloer komt. Dat we allemaal hetzelfde zijn en allemaal met dezelfde problemen zitten. Persoonlijk bezoek en kennismaken, daar heb ik van geleerd.’

Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Met welke gezinnen studenten in contact komen is doorgaans sterk afhankelijk van de plek waar studenten stage lopen, waar ze vaak ook hun praktijk- en afstudeeropdrachten uitvoeren. Diversiteit komt dan ook niet als vanzelf bij alle studenten aan de orde. Zo vinden de oefengesprekken die studenten in het eerste en tweede jaar met ouders houden, doorgaans plaats in hun eigen sociale omgeving, meestal met bekenden die een zelfde sociale en culturele achtergrond hebben. De meeste studenten onderschrijven de meerwaarde die de multiculturele praktijkervaring voor hun beroepsvoorbereiding heeft. Hoewel studenten het soms als lastig ervaren om in het kader van praktijkopdrachten doelgericht contact te leggen met ouders buiten hun eigen netwerk, zouden ze dat wel proberen als ze daartoe expliciet opdracht zouden krijgen.

Oefenen in de klas

Naast opdrachten in de praktijk, oefenen studenten ook tijdens trainingen op school met praktijksituaties. Zo simuleren ze adviesgesprekken, waarbij de ene student de ouder speelt en de ander als professional oefent met gespreksvoering. Vaak spelen ze dan een voorgeschreven rol van een ouder die niet overeen hoeft te komen met eigen achtergrond of ervaring. Studenten vinden het lastig en onnatuurlijk om een medestudent in de rol van een ouder serieus te nemen. Een deeltijdstudent geeft aan dat hij, ondanks dat hij zelf kinderen heeft, in een adviesgesprek vooral de rol van ouder ‘speelt’, het gesprek niet voert op basis van zijn eigen ervaring als opvoeder en professional. Toch heeft

hij ook enkele keren een adviesgesprek geïnterviewd met een Turkse medestudente, wat erg leerzaam was. Het gaf hem inzicht hoe een Turkse moeder kan reageren, hoe zij vanuit haar achtergrond tegen een opvoedvraag aankijkt. Maar in het algemeen ervaren de studenten de individuele en groepsgesprekken met ‘echte’ ouders als leerzamer, omdat hun dan gevraagd wordt zich te verdiepen in de leefsituatie en opvoedvragen van ouders, en daarop aan te sluiten.

Leerzame contacten met ouders en jongeren

Studenten leren veel van gesprekken met ouders en jongeren van diverse achtergronden waarmee ze via opvoedparty’s of interviews in contact zijn gekomen. Gewone ouders waarvan de opvoeding en opvoedvragen meer lijken op die van hun eigen ouders dan ze gedacht hadden. Vooral de interviews die ze in het kader van de Kenniswerkplaats Tienplus met ouders en jongeren thuis, op school, in een buurthuis of zelforganisatie hebben gehouden, en waarbij ze zonder oordeel en advies vragen hebben moeten stellen, zijn als leerzaam ervaren. Geen ‘hulpverlenerspet’ op, maar luisteren en doorvragen naar de beleving van ouders en tieners, waarbij de gesprekken plaatsvinden in de leefomgeving van de geïnterviewde gezinnen. Ook de opvoedparty’s die met en voor ouders in diverse wijken zijn georganiseerd, worden als leerzaam ervaren. Het beslecht beelden en vooroordelen op een directe manier, zet er positieve ervaringen voor in de plaats, doet studenten over zichzelf en hun opvoeding nadenken.

7.7 *Samenvatting en toepassing studentenfeedback*

‘Ik had nog nooit gesprekken gehad met mensen van een andere achtergrond, dat zou wat mij betreft veel meer in de opleiding mogen.’

Nederlands, 4e jaar Pedagogiek

Groepsinterviews met verschillende studentengroepen, uit meerdere leerjaren, opleidingen en locaties, leiden tot het in beeld krijgen van overeenkomstige én verschillende ervaringen en opvattingen over diversiteit in het onderwijs. De evaluaties van de studenten zijn scherp en kritisch, leggen de vinger regelmatig op plekken die door docenten in voorgaande hoofdstukken

al als lastig en moeilijk zijn benoemd. Ze wijzen op stigmatiserend lesmateriaal, op stereotyperende opmerkingen van docenten, op onhandigheid van docenten om met diversiteit in de klassen en de beroepspraktijk om te gaan. Studenten zijn verbaasd dat diversiteit zo weinig op een vanzelfsprekende manier ter sprake komt, dat er over de diversiteit in de klassamenstelling heen gekeken wordt. Ondanks hun stevige kritiekpunten, zijn de studenten overwegend positief over hun opleiding en meent de meerderheid dat ze basale kennis krijgt aangereikt die relevant is voor hun toekomstige beroep. Uit de analyse van de interviews zijn meerdere richtlijnen afleidbaar die bruikbaar zijn voor de ontwikkeling van een diversiteitgevoelig curriculum.

- Diversiteit is geen onderwerp of vak dat eenmalig aan de orde moet komen, maar dat met verschillende onderwijsonderdelen, in opeenvolgende jaren van de opleiding vervlochten moet zijn. Hierbij gaat het niet alleen om theoretische onderdelen, maar vooral ook om de toepassing ervan in trainingen, opdrachten en SLB (studieloopbaanbegeleiding). Diversiteitgevoelig onderwijs gaat om méér dan kennis over culturen, gaat (vooral) om toepassen van deze kennis en oefenen van relevante vaardigheden in communicatie en gesprekstechnieken. Die oefening dient al vroeg in de opleiding, allereerst tussen studenten in de klas, te beginnen.
- Een divers samengestelde klas leidt niet ‘vanzelf’ tot leerzame ervaringen en discussies. De docent heeft een cruciale rol in het doorbreken van groepsvorming bij studieopdrachten, trainingen, praktijkoefeningen. Hiermee kunnen studenten op meerdere gebieden van elkaar leren. Het aanspreken van individuele studenten op hun etnische groep en achtergrond is daarbij ‘verboden’, het stellen van open en geïnteresseerde vragen een ‘must’. De bekwaamheid en ervaring van de docent is van doorslaggevend belang bij het bespreekbaar maken van literatuur, geven van opdrachten, relateren van kennis aan de achtergronden en ervaringen van studenten. Daarbij gaat het niet alleen om theoretische kennis, maar ook (vooral) om expertise in het toepassen van didactische principes, bieden van veiligheid in de lessen, betrekken van alle studenten bij het onderwijs. Vergroten van deze professionaliteit verdient prioriteit in de opleidingen.
- Diversiteit is een onmisbaar onderwerp in pedagogische en agogische opleidingen, dat breder en rijker ingevuld kan worden wanneer er aandacht is voor meerdere dimensies, zoals culturele, sociale, religieuze achtergrond, geslacht, seksuele voorkeur, gezinssamenstelling. Dat leidt tot rijkere casuïstiek, praktijkopdrachten, communicatieoefeningen.

Hierbij moeten inhoud, didactiek en werkvormen meer aansluiten bij de diverse achtergronden van studenten. Lesmateriaal en didactiek zouden kritisch gescreend moeten worden op de aanwezigheid van een 'witte' blik. Van belang is oog hebben voor alle studenten in de klas, op het gebruik van werkvormen als ondersteunende en stimulerende tools voor diverse leerstijlen en leerinhouden.

- Diversiteit is voor alle studenten een onderwerp waarover ze meer willen en moeten weten: Surinaamse studenten willen weten hoe in Nederlandse gezinnen wordt opgevoed, Turkse studenten hoe dat in Antilliaanse gezinnen gaat, Nederlandse studenten wat opgroeien in een cultureel diverse wijk betekent. Die aandacht dient niet anekdotisch en toevallig, maar in samenhangende onderwijsonderdelen aanwezig te zijn, in oefeningen en aanwijzingen hoe theoretische kennis toe te passen in de praktijk. Hiermee verwerven studenten de houding en vaardigheden die van belang zijn voor ondersteuning en advisering van ouders, kinderen en jongeren die opvoeden en opgroeien in een multi-etnische omgeving.
- Inbreng van voorbeelden en ervaringen vanuit de beroepspraktijk - via gastdocenten, stages, praktijkopdrachten - is van groot belang om de multiculturele beroepspraktijk de opleiding binnen te brengen. Daarnaast leren studenten veel van eenvoudige, laagdrempelige oefeningen: hoe maak je kennis met ouders, voer je een gesprek, breng je lastige onderwerpen ter sprake? Direct contact met ouders, kinderen en jongeren die in andere wijken, omstandigheden en contexten opvoeden en opgroeien dan de studenten van huis uit gewend zijn, levert veel zinvolle leerervaring op en zou in de hele opleiding meer moeten plaatsvinden. Maar: opdoen van alleen ervaring volstaat niet. Vooral feedback, (zelf)reflectie en actieve verwerkingsopdrachten leiden tot verdieping.
- Individuele en groepsgesprekken met studenten leveren waardevolle informatie op over de inhoud en vormgeving van diversiteitgevoelig onderwijs. Kwalitatieve studentevaluaties zijn een onmisbare aanvulling op schriftelijke tevredenheidsenquêtes en zelfevaluaties door docenten en teams, zouden een regulier onderdeel moeten zijn van het kwaliteitszorgsysteem en HRM-beleid. Niet alleen huidige studenten, maar ook alumni kunnen ideeën aanreiken hoe het onderwijs te blijven innoveren en verbeteren, onder andere op diversiteit.

8 *Lesgeven met gevoel voor diversiteit: hoe leer je dat?*

'Ik realiseer me: in hoeverre kan ik Marokkaanse, Turkse, Chinese studenten écht leren kennen, zoals ik dat met een Nederlandse student kan? Eigenlijk niet. Ik realiseer me hoe opgesloten ik zit in mijn eigen diversiteit, westers, wit en hoogopgeleid. Wat mij rest is te zien hoe ik mij verhoud tot die ander, mijn tools zijn interesse, respect, nieuwsgierigheid.'

Docent Pedagogiek

'Hoe geef ik les over diversiteit in een klas die overwegend wit is, met studenten uit Naarden, Alkmaar of Urk? Hoe stimuleer ik hun diversiteitgevoeligheid, voorkom ik stereotypering?'

Docent Pedagogiek

'Ik merk dat ik me inhoud bij allochtone studenten, dat ik niet doorvraag, dat ik me afvraag of intervisiemethodes zoals doorvragen en reflecteren op jezelf wel hun manier zijn, of dat niet te persoonlijk is.'

Docent Pedagogiek

8.1 *Intro: professionaliseren in diversiteit*

Docenten zijn de spil in het opleiden van toekomstige professionals, hebben een cruciale rol in het ontwikkelen en realiseren van een diversiteitgevoelig curriculum en ondersteunende leeromgeving. In *Meetladder Diversiteit Onderwijs* onderscheiden we tien hoofdcategorieën om onderwijs op diversiteit te analyseren, te verbeteren en te verankeren, waarvan de meeste betrekking hebben op de docent (Pels, Naber, Peeters & Radstake, 2012). Docenten bepalen lesdoelen, kiezen literatuur, gebruiken didactische werkvormen, bieden activiteiten en opdrachten aan, begeleiden en beoordelen studenten. Docenten vervullen ook een cruciale rol als het gaat om het stimuleren van sociale interactie in de klas, samenstellen van werkgroepen bij de uitvoering van opdrachten, aansluiten bij divers talent in de klas. De rol en kwaliteit van de docent is volgens Severiens (2010) zelfs een essentiële succesfactor in het schoolsucces van studenten, met name van allochtone studenten. Hierbij doen etnisch divers samengestelde klassen een extra

beroep op het vermogen van de docent om op een ondersteunende manier om te gaan met sociale verhoudingen in de klas, met verschillen in leerstijl, met overbruggen van de afstand tussen schoolcultuur en thuiscultuur van studenten, en deze aspecten op te nemen in de wijze van lesgeven, begeleiden en beoordelen.

Hoe komt een proces van bewustwording van de noodzaak van diversiteitsensitief onderwijs op gang, hoe verwerven docenten diversiteitcompetenties en kwaliteiten? In de praktijk doen de meeste docenten vooral in de klas ervaring op hoe om te gaan met diversiteit, nemen ze als individuele docent of als team nauwelijks deel aan formeel georganiseerde leerprocessen, aan interne of externe vormen van scholing (Meerman e.a., 2009). Terwijl onderzoek laat zien dat de effectiviteit en resultaten van een organisatie toenemen wanneer teams gezamenlijk leren, blijkt dat in de praktijk nog niet zo eenvoudig gerealiseerd omdat teams vastzitten in probleemdefinities (*wat is het probleem: de student of wij?*) en geneigd zijn snel naar oplossingen te zoeken (Homan, 2001). Daarbij is afstand nemen, willen leren en veranderen nog niet zo makkelijk. Vasthouden aan het bekende - *'veranderen kost me zoveel tijd'* - angst voor het onbekende - *'hoe zullen studenten reageren'* - en de macht van de vanzelfsprekendheid - *'zo heb ik het altijd gedaan'* - zijn hierin belemmerende factoren. Daarnaast vinden docenten zichzelf didactisch niet bekwaam genoeg.

Toen ik de module intercultureel gaf, voelde ik me behoorlijk onbekwaam. Ik had nog geen gevoel hoe ik niet stereotype, niet discriminerend les te geven aan een halve klas studenten die een hoofddoek droegen ... Je denkt dan: nu moet ik me inhouden, voorzichtig zijn. (...) Nu ben ik er beter toe in staat.'

Docent Pedagogiek

De laatste jaren ervaren docenten en leidinggevendenden steeds meer de urgentie om bij te scholen en bij te leren. Een versnellende factor is de veranderende studentenpopulatie van opleidingen en hogescholen, waardoor docenten met ander gedrag, nieuwe omgangsvormen en leerstijlen van studenten te maken krijgen. Ook de veranderende beroepspraktijk en cliëntenpopulatie doen een beroep op docenten om in hun lessen op die veranderingen aan te sluiten. De vraag welke kennis, werkvormen en casuïstiek bijdragen aan de verwerving van diversiteitcompetenties, is in voorgaande hoofdstukken aan de orde geweest. In dit hoofdstuk ligt de nadruk op de manier waarop

diversiteitgevoelig vakmanschap van docenten ontwikkeld kan worden, op doelgericht stimuleren van bewustwording, kennisverwerving en oefening, wat in dit project via diverse activiteiten ondernomen is.

Besproken worden allereerst vormen van zelfonderzoek, onderlinge uitwisseling, raadpleging van collega's en experts, gemeenschappelijke expertmeetings om nieuwe kennis te verzamelen en vaardigheden op te doen. Vervolgens komt een voorbeeld van training en intervisie aan de orde, waarmee in één opleiding ervaring is opgedaan. Vervolgens wordt ingegaan op de leereffecten van enkele specifieke trainingen in het omgaan met diversiteit waaraan docenten van opleidingen Pedagogiek hebben deelgenomen. Samenvattend wordt afgesloten met enkele toepassingsmogelijkheden van professionalisering en scholing in diversiteit

8.2 *Leren in een kerngroep: hoe doe jij dat?*

Aan de basis van het project Diversiteit in Vakmanschap ligt de keuze om kennis en vaardigheden in diversiteitgevoelig onderwijs vanaf de werkvloer - in het klaslokaal, de lessen, de docententeams - (verder) te ontwikkelen. Allereerst met een kerngroep van zes docenten van drie opleidingen van twee hogescholen die de inhoud, opbouw en didactiek van hun eigen onderwijsonderdelen op diversiteitgevoeligheid onderzochten, om deze waar nodig bij te stellen, en in een volgende lessenserie uit te proberen. Dit zelfonderzoek is gevoed door het lezen en bespreken van materiaal over diversiteitgevoelig onderwijs, kijken naar elkaars lessenopzet en didactiek, houden van interviews met de beroepspraktijk, wetenschap en onderwijs, deelname aan expertmeetings over specifieke onderwerpen. Dergelijke activiteiten gaven input aan het zelfonderzoek: (hoe) komt diversiteit in dit onderwijsonderdeel aan de orde, vanuit welke visie, via welke opdrachten en werkvormen, waarom heb ik als docent voor deze opzet en lesopbouw gekozen, wat moeten de studenten kennen en kunnen, hoe toets ik dat, wat vind ik wel en niet goed gaan in mijn lessen et cetera? In het verlengde daarvan onderzochten we of en hoe er voortgebouwd wordt op diversiteitkennis in andere onderdelen en in voorgaande jaren van de betreffende opleiding: is er een diversiteitlijn aanwezig?

Stapsgewijze zelfonderzoek

De start van zelfonderzoek door betrokken docenten lag bij een concrete en toegankelijke beschrijving van het eigen onderdeel of minor. Aanvankelijk leidde deze opdracht tot globale beschrijvingen, overgenomen uit studiegids,

periodewijzer, studiehandleiding. Of tot theoretische verhandelingen over het nut en doel van diversiteit in het onderwijs, i.c. in het eigen onderdeel. Op aandringen en met aanwijzingen van de onderzoekers van het project Diversiteit in Vakmanschap, brachten docenten preciezer en concreter in kaart wat er in de onderwijsonderdelen aan de orde komt, waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn en hoe die in de praktijk uitpakken. Waarom deze boektitels, hoe worden ze door docenten en studenten gebruikt in de lessen, bij de toetsing? Wat bevat er wel en niet aan deze lijst? Welk aanvullend materiaal - films, PowerPoint, casuïstiek, artikelen - wordt ingezet, met welk doel, met welk resultaat? Hoe worden ervaringen van studenten betrokken bij de lessen, oefeningen, opdrachten? Welke werkvormen worden ingezet, met welke effecten? Geleidelijk aan werden de globale beschrijvingen steeds meer kritische zelfanalyses, gevolgd door een stapsgewijze ontwikkeling van ideeën om het onderwijs bij te stellen. Hieraan droegen in belangrijke mate de interviews met beroepspraktijk, studenten en collega's, experts in diversiteit bij. *Meetladder Diversiteit Onderwijs* (Pels, Naber, Peeters & Radstake, 2012) bleek een bruikbaar instrument voor zo'n zelfonderzoek.

Diversiteit in lespraktijk

Uitwisselen van leservaringen maakt zichtbaar hoe contextgevoelig het onderwijs is, en welke cruciale rol de docent daarin vervult. Eenzelfde onderwijsonderdeel dat in Alkmaar en Amsterdam gegeven wordt, pakt heel verschillend uit door de kennis en houding van de docent en samenstelling van de studentengroep. Het vraagt bewuste keuzes in aanvullend lesmateriaal en didactiek, gerichte inzet van werkvormen en sturing van discussies om de lessen kleur te geven.

De zelfanalyses zijn omgezet in concrete actieplannen om het onderwijs te veranderen. Soms ingrijpend, vaak alleen op onderdelen omdat een gekozen theorie, literatuurlijst, lesopzet of wijze van toetsing alleen via overleg met collega's of een curriculumcommissie te veranderen is. Maar ook omdat geconstateerd wordt dat diversiteitgevoelig onderwijs al kan beginnen bij aansprekende voorbeelden en interactieve werkvormen die de docent zelf in de les gebruikt. De resultaten van zelfonderzoek en de actieplannen zijn gepresenteerd aan teamgenoten en management, zijn in een opleiding opgenomen in onderwijsplannen voor het volgende studiejaar. Terwijl in het ene Pedagogiekteam door grote betrokkenheid van manager en onderwijskundige de voorgestelde veranderingen zijn verwerkt in meerdere

onderwijsonderdelen en in een professionaliseringstraject, is bij het andere Pedagogiekteam en Social Workteam vooral de bewustwording onder collega's op gang gekomen.

Leren van elkaar is niet vanzelfsprekend

Gezamenlijk en kritisch onderzoeken van de inhoud van het curriculum is niet gebruikelijk, zo stellen docenten.

'Eigenlijk zit elke docent op een eigen eilandje, er is zelfs tussen docenten die lesgeven in dezelfde minor of vak te weinig afstemming. Zodat onderdelen van die minor niet altijd goed op elkaar aansluiten, er ook niet wordt voortgebouwd op wat studenten wel of niet weten en kunnen.'

Docent Pedagogiek

Onderwijsontwikkeling bestaat uit het uitwerken van leerdoelen van een onderdeel of minor, opzoeken van literatuur, bepalen en kiezen van praktische opdrachten. Maar samen met collega's onderzoeken welk type diversiteitken- nis, vaardigheden en houdingaspecten in welke lessen aan de orde moeten komen, en of dat ook lukt, dat komt zelden voor. Allereerst omdat er geen tijd voor vrijgemaakt wordt, maar ook omdat er geen traditie is kritisch naar de eigen lessen en in elkaars keuken te kijken. Dat vraagt bereidheid om voorbij de 'verdediging' van de eigen lespraktijk te gaan, om te durven delen wat goed, minder of niet goed gaat, wat weer vraagt om vertrouwen in elkaar en in eigen kunnen. Wat aan deze bereidheid heeft bijgedragen zijn de 'quick wins' die de kerngroep docenten tijdens de projectperiode hebben gekregen: gesprekken en bijeenkomsten met externen die leidden tot tips voor nieuw materiaal, een andere lesopzet, suggesties voor groepsgesprekken in de klas, begeleiding van studenten. Het project is geleid door onderzoekers van het lectoraat Leefwerelden van Jeugd van Hogeschool Inholland die zorgden voor kennisinbreng, voorbereiding en systematische analyse van interviews en bijeenkomsten, organisatie en feedback in bijeenkomsten, veiligheid van het leerproces en sturing op concrete opbrengsten: *'wat kunnen collega's van dit zelfonderzoek, van dit project, leren?'*

Geen discussie maar onderzoek en dialoog

Samenwerken in de kerngroep doet een beroep op communicatievormen die docenten niet vanzelfsprekend met elkaar gebruiken. Niet de discussie over standpunten staat centraal, niet de overtuiging en rechtvaardiging waarom deze aanpak goed (beter) is, niet de snelle oplossing die gezocht en gedeeld wordt, maar het stellen van vragen en aangaan van de zoektocht en dialoog (vergelijk ook Homan, 2001; Senge, 1990). Zo zijn interviews met collega's en beroepskrachten alleen aan de hand van vooraf geformuleerde vragen gehouden - 'wat wil ik precies weten?' - om te voorkomen dat zulke interviews ongemerkt overgaan in uitwisselingen en discussies. Functioneren als onderzoeker die vragen stelt aan zichzelf en aan anderen, blijkt een goede basis om het eigen onderwijs te analyseren en beargumenteerd te veranderen. Deze nieuwsgierige en onderzoekende houding is ook gestimuleerd doordat de docenten afkomstig zijn van verschillende opleidingen, locaties, hogescholen, opleidingen: 'hoe doen jullie dat?'. De betrokken docenten menen dat zelfonderzoek als instrument van onderwijsontwikkeling, een omslag vraagt: niet van bovenaf kijken naar het onderdeel dat ze (mede) zelf ontwikkeld hebben, dat ze al enige jaren doceren, maar van binnenuit, via reflectie op eigen visie, keuzes, beoogde resultaten. Waar worstel ik mee, wat vind ik lastig? Dat levert ongemak, maar ook leerzame uitwisseling op, vestigt de aandacht op concrete voorbeelden. Het vraagt enige oefening om afstand te nemen, om analytisch naar het eigen onderwijsonderdeel te kijken, om niet te snel en gretig willen zijn: 'wat kan ik morgen al gebruiken voor mijn lessen?' en daarmee de analyse voortijdig afrondend.

Leren via raadpleging externen

Visieontwikkeling, zelfonderzoek, verbetervoorstellen voor de korte en lange termijn, professionalisering in teamverband: de stappen in het project zijn gevoed door interviews en bijeenkomsten met beroepskrachten uit opvoedondersteuning en gezinsbegeleiding, raadpleging van trainers diversiteit, projectleiders diversiteit in andere hogescholen, experts in diversiteitonderzoek, door groepsgesprekken met studenten. Elk interview en elke bijeenkomst is door onderzoekers van de kenniswerkplaats gestructureerd door vooraf het centrale onderwerp, de vragen en gespreksleiding vast te stellen, door de gasten gericht en persoonlijk uit te nodigen, van de bijeenkomsten inhoudelijke verslagen (kennisdocumenten) te maken die zowel uitwisseling, discussie als tips en adviezen bevatten. Deze verslagen zijn door de docenten gebruikt bij hun zelfonderzoek en verbeterplannen, door de onderzoekers bij de analyse en beschrijving van de projectresultaten.

Leren door doelgericht en gestructureerd raadplegen van externen hoe het onderwijs te actualiseren en aan te laten sluiten op de veranderende beroepspraktijk is in de betrokken opleidingen niet vanzelfsprekend. Ideeën tot verandering van het onderwijs worden primair in eigen teams onder leiding van een onderwijskundige ontwikkeld en aan de curriculumcommissie voorgelegd. Incidenteel wordt onderwijsontwikkeling gevoed door gastsprekers op bijeenkomsten, een adviesraad uit het beroepenveld, deelname aan studiedagen van de beroepsvereniging of aan specifieke congressen. Betrekken van externen tijdens een traject van ontwikkelen of bijstellen van onderwijs - van een vak, training, minor, beroepspraktijkvorming, afstuderen - vindt weinig plaats. Hierin speelt de beschikbaarheid van tijd zeker mee, maar ook ontbreekt de traditie deze stap in het kader van onderwijsontwikkeling te zetten. Gerichte aansturing van zelfonderzoek en kennisondersteuning door onderzoekers van het lectoraat Leefwerelden van Jeugd van Hogeschool Inholland en de Kenniswerkplaats Tienplus heeft impulsen gegeven aan zo'n doelgerichte onderwijsontwikkeling.

Leren van studenten

In het traject zijn interviews gehouden met studenten die afkomstig zijn uit klassen van de geanalyseerde onderdelen. De resultaten zijn in het voorgaande hoofdstuk beschreven en door docenten gebruikt om hun onderwijs te verbeteren. Zowel kennis nemen van de perspectieven van studenten als benutten van hun tips en suggesties blijken bijzonder waardevol. Groepsinterviews met studenten over de inhoud, didactiek en opzet van een lessenserie, verplicht onderdeel of minor, tentamenvorm, bieden informatie en adviezen die onmisbaar zijn in onderwijsontwikkeling. In de interviews stond niet de evaluatie van de docent voorop, maar de inhoud en leeromgeving van het onderwijsonderdeel. Zo spraken studenten zich uit over de onwenselijkheid van etnisch gebonden groepsvorming tijdens schoolinterne en externe opdrachten, de stereotype manier waarop etnische en culturele diversiteit in boeken en lessen aan de orde kan komen, hun nieuwsgierigheid naar elkaar, hun wens tot persoonlijk contact met ouders en kinderen die ze niet in eigen sociale kring tegenkomen, hun behoefte aan actieve manieren van leren. Ook brachten studenten hun weerstand of onzekerheid over les in etnische diversiteit naar voren - *'wat heeft dit met mij en mijn toekomstige beroep te maken?'* - en ontstonden er discussies over de vraag of en hoe diversiteit in het onderwijs aan de orde moet komen.

8.3 *Leren via training, oefening en intervisie: hoe kan ik veranderen?*

Tijdens het project heeft de opleiding Pedagogiek van Hogeschool Inholland een intervisie- en trainingstraject Diversiteit in Vakmanschap gerealiseerd, waaraan door zes docenten is deelgenomen. Via een praktijkexperiment onderzochten docenten hoe hun professionele kwaliteit in kennis, didactiek en omgaan met studenten gestimuleerd kan worden⁶. De professionalisering richtte zich op teamleren (gezamenlijke visieontwikkeling en bewustwording, uitwisseling van kennis en ervaring), op individueel leren (verbeteren van didactische vaardigheden) en op opdoen van kennis (over diversiteit). Het leertraject bestond uit een combinatie van kennismaken van theoretische inzichten in diversiteit, bewust worden en onderzoeken van eigen handelingsverlegenheid inzake diversiteit als docent, uit doelgericht oefenen en in praktijk brengen van aangereikte tools, methoden en vaardigheden. Een combinatie dus van kennisverwerving, (zelf)onderzoek en oefening, zowel als team als individueel.

Combinatie van training, oefening, intervisie

Het traject omvatte drie gemeenschappelijke trainingsbijeenkomsten (dagdelen) en drie gemeenschappelijke intervisiebijeenkomsten. Training en intervisie wisselden elkaar af. Tussendoor onderzochten docenten individueel hun 'handelingsverlegenheid', probeerden een nieuwe aanpak uit, in aanwezigheid van een collega of onderzoeker. De leereffecten werden tijdens training, intervisie en evaluatie besproken.

Training⁷

Het theoretische deel van de training ging in op processen van acculturatie en integratie, belemmeringen in interculturele communicatie en de invloed van morele dilemma's en overtuigingen die zich in dagelijkse interactie voordoen. Elk theoretisch deel werd afgewisseld met praktische oefeningen om de eigen beelden en grenzen te onderzoeken, om casuïstiek uit filmpjes, praktijkvoorbeelden, om ervaringen van docenten door te spreken, lessituaties uit te spelen en ander docentgedrag te oefenen.

7 De training is ontwikkeld door K2, Adviesbureau voor Jeugdvragestukken in Den Bosch, de drie trainingsdagdelen zijn in opdracht van de opleiding Pedagogiek door K2 verzorgd.

6 Het experiment vond plaats in het kader van het instellingsbrede traject Toon je kwaliteit van Hogeschool Inholland, waarin teams van verschillende opleidingen via praktijkexperimenten gewerkt hebben aan hun professionalisering. In de opleiding Pedagogiek van Hogeschool Inholland is dat experiment in 2011-2012 doelbewust gericht op Diversiteit in Vakmanschap.

Voorbeelden van trainingsonderdelen die bijdragen aan bewustwording van zowel docenten als de klas:

- *Landenspel*: Naar welk land wil je niet emigreren en waarom niet? Bewustwording van vasthouden aan persoonlijke waarden en de angst deze te verliezen bij migratie.
- *Diversiteit in eigen huis* (Cross the line): trainster stelt vragen waarop deelnemers antwoorden door aan de andere kant van de lijn te gaan staan (of vinger op te steken) en elkaar daardoor persoonlijk leren kennen: wie heeft kinderen, wie heeft allochtone/autochtone burens of vrienden, wie ziet zichzelf als wereldburger?
- *Morele dilemma discussie methode*: welke morele dilemma's en waarden kunnen achter de overtuiging of houding van de ander schuil gaan? Voorbeeld: Mohammed gaat trouwen met de zus van zijn vriend Ali. Ali weet dat zijn zus geen maagd meer is; moet hij dat zijn vriend vertellen? Antwoord ja of nee is niet het belangrijkste, maar de waarde waarnaar het verwijst. Eigenbelang (verantwoordelijk gehouden worden voor eerwraak), bescherming zus (kansen op de huwelijksmarkt), loyaliteit (aan vriend of familie).
- *Draaideurmodel*: in welke fase van (gedrags)verandering bevind ik me, bevindt de ander zich: in bewust worden of bewust zijn, in ontkenning, weerstand of afweging, in besluitvorming en (begin tot) verandering/actie, om behoud en integratie van gedrag? Het model kan een individu of groep motiveren tot nieuw gedrag.

Oefening

De rode draad van het traject bestond uit onderzoeken van de eigen handelingsverlegenheid en oefenen van (nieuwe) manieren om deze aan te pakken. De mogelijke aanpak werd aangereikt in de training. De handelingsverlegenheid had betrekking op didactische en communicatieve vaardigheden in een multiculturele klas: aanspreken van studenten op zelfsturing en zelfstandigheid (hoe krijg ik ze uit hun passieve gedrag?), klassikaal bespreken van thuissituatie en achtergrond (kan ik doorvragen op persoonlijke situaties en omstandigheden?), omgaan met (voor)oordelen in de klas (hoe reageer ik op onderlinge stigmatisering?), bespreken van onderwerpen als homoseksualiteit, evolutietheorie, religie (hoe reageer ik als een student zegt: homoseksualiteit is in mijn geloof een ziekte?). Docenten noemen meer onderwerpen, waarbij ze zich afvragen: is dit een kwestie van kennis, didactiek of lef?

Heeft dit wel met culturele diversiteit te maken? Waarom word ik voorzichtig en terughoudend in etnisch diverse klassen? Heb ik (voor)oordelen, zo ja, is dat erg en hoe ga ik ermee om? Hoe hanteer ik onderlinge fricties en botsingen in de klas? In de lessen hebben ze een andere aanpak uitgeprobeerd: zichzelf als persoon meer laten zien, doorvragen op de ideeën en opvattingen van de studenten, botsingen signaleren en bevragen.

Intervisie

Via intervisie zijn de ‘geleerde lessen en inzichten’ doorgesproken: meer zicht op diversiteit binnen diversiteit; gebruik van oefeningen die studenten zelfinzicht kunnen geven, zoals dat aan hen als docenten ook geeft; inzetten van didactische principes als vragen stellen in de klas, in plaats van antwoorden geven; studenten direct vragen om feedback op een werkvorm, op geschiktheid van een methodiek voor diverse gezinnen. Lastig aan zelfgeleide intervisie is om de draad van het gesprek vast te houden, de juiste reflectiemomenten in te bouwen en de verbinding met de trainingsonderdelen te leggen.

Positief in deze vorm van teamleren is dat de referenties aan klassensituaties, aan gewenste veranderingen in les- en curriculumopbouw, aan wensen tot voortgang in professionalisering, snel herkenning vinden en aan het management kunnen worden teruggekoppeld.

Aanvankelijk hadden de docenten de neiging en behoefte te zoeken naar didactische trucs en snelle oplossingen om de door henzelf benoemde problemen en vragen in de omgang en communicatie met studenten, in de didactiek in interculturele lessen, aan te pakken. Het traject vond verspreid over zes maanden van het jaar plaats, in een dagelijkse onderwijspraktijk waarin docenten vaak uit hun lessen of studentengesprekken kwamen hollen om aan de bijeenkomsten deel te nemen. Er bleek meer tijd en rust nodig om de omgang en verhouding met de klas te herzien, het bekende pad te verlaten en alternatieven te onderzoeken en zelfinzicht en nieuw gedrag te ontwikkelen. Daarbij werd van hen als docenten gevraagd, wat ze van studenten in relatie tot toekomstige cliënten ook vragen: aansluiting zoeken bij leefsituaties die ze uit eigen ervaring en achtergrond niet kennen, zo stelt een docent.

Onderzoek en aanpak ‘handelingsverlegenheid’

Zes docenten Pedagogiek hebben een didactische vraag die ze in de dagelijkse lespraktijk in relatie tot diversiteit ervaren, nader onderzocht en met

feedback van collega's naar een nieuwe aanpak gezocht en uitprobeerde. De vragen hebben betrekking op:

- Begeleiden van studenten bij afstudeerproject: hoe zet ik mijn irritatie over claimend en instructiebehoefstig studentengedrag (studenten willen bij de hand genomen worden) om in een stimulerende begeleidingsstijl?
- Lesgeven over een gevoelig onderwerp: hoe kan ik de moeizame communicatie in de training seksualiteit ombuigen naar een leerzame oefening in 'bespreken van een lastig onderwerp'?
- Samenwerken in gemengde groepen: hoe doorbreek ik de eenzijdige (etnisch specifieke) groepssamenstelling tijdens SLB-lessen op zo'n manier, dat studenten het niet als een inbreuk maar als een verrijking ervaren?
- Bespreken van diversiteit in observatiepracticum: hoe maak ik de etnische diversiteit in opvoedingsstijlen die tot uitdrukking komt in (door studenten gemaakte) filmpjes, op een neutrale, niet-stigmatiserende manier zichtbaar?
- Lesgeven in behandelmethodieken: hoe onderzoek en bespreek ik met studenten de mogelijke cultuurspecifieke toepassing van behandelmethodieken?
- Theorielessen intercultureel werken: hoe kan ik casuïstiek, films en voorbeelden als verlevendiging van de lessen gebruiken, zonder dat dit tot beledigende en beschadigende groepsdiscussie leidt?
- Stimuleren zelfsturing en zelfstandigheid van studenten: hoe stimuleer ik de zelfwerkzaamheid van studenten tijdens mijn lessen, zonder het roer in zelfsturing over te nemen?

Elke docent benoemde in de intervisiegroep waarom deze vraag voor hem of haar een 'urgente' kwestie is, welke irritaties, (voor)oordelen en handelingsverlegenheid ermee gepaard gaan, hierin geholpen door meedenken en vragen van collega's. Vervolgens stelde elke docent een plan op hoe die kwestie in de eigen lessen aan te pakken, hierin ondersteund door zelfinzicht, kennis en tools die de training aanreikte. De opzet om een 'experiment-les' door een collega te laten bijwonen is door een docent gerealiseerd, eenmaal is de video-opname van een les bekeken en nabesproken, eenmaal is een uitgeschreven lesuitvoering besproken.

LSD als training

Een docent heeft last van zijn eigen beeldvorming van enkele allochtone studenten in zijn afstudeergroep: ze passen de instructies voor het uitvoeren van onderzoek niet toe, lopen achter in planning, komen niet in actie. Hij ervaart ze als passief, instructiegericht, overvragend in begeleiding. Hij besluit een werkvorm uit de training te gebruiken, door tijdens de les bij wijze van experiment geen nieuwe instructies en antwoorden te geven, maar alleen vragen te stellen, samen te vatten of hij goed begrepen heeft wat er gezegd is, en daarop weer door te vragen. Het leidt in de les tot een levendig gesprek over de instructies voor het afstudeeronderzoek die hij eerder heeft gegeven en die minder helder zijn dan hijzelf meent. Zo blijkt de instructie ‘geen oude literatuur gebruiken’ multi-interpretabel, zo ook de instructie ‘niet letterlijk overnemen van passages uit literatuur’. Hij constateert dat de studenten de instructies heel serieus nemen, de aanpak van hun afstudeeronderzoek zo goed mogelijk willen doen, en daarom niet in actie komen. Als hij de groep vertelt dat hij het een leerzaam en plezierig gesprek vond, reageren de studenten met een positieve weder-vraag: *‘heeft dat misschien met uw manier van vragen stellen te maken?’*. In de intervisiegroep constateert hij dat er in de lessen een meer actieve deelname van de studenten is ontstaan en hij via dit experiment ontdekt heeft dat de motieven van de studenten anders zijn dan hij dacht. Hij is van plan deze aanpak vaker in te zetten om vast te kunnen stellen of dit effect een *‘toevalstreffer’* was of niet.

Interactie in etnisch diverse klas

Een docent vraagt zich af hoe hij tijdens zijn lessen in het eerste studiejaar in kan gaan op de toepasbaarheid van behandelmethodieken bij gezinnen van diverse culturele achtergronden. Hij aarzelt om studenten direct te vragen naar hun inschatting ervan, uit vrees voor ‘denken in hokjes’, en voor beledigen van de allochtone studenten. Hij besluit dit toch te doen, wat tot verrassende reacties in de klas leidt. Zo denken de studenten bij diversiteit in gezinstypen niet primair aan culturele diversiteit, maar aan opleidingsniveau, leefomgeving (stad, platteland), gezinsproblematiek (kind met een beperking of handicap), religie (christelijk, islamitisch). Doorpratend over islamitische gezinnen oppert een student dat cognitieve therapie goed zou kunnen werken, omdat het een gezin kan leren op een andere manier te denken.

Een andere student meent dat een oplossingsgerichte benadering van een islamitisch gezin goed kan aanslaan, omdat dan de oplossing in de eigen cultuur gezocht wordt. Weer een ander vindt dat systeemgericht werken goed aansluit bij de collectiviteit en cohesie van islamitische families. De studenten zijn het met elkaar eens dat niet de achtergrond, maar de problematiek en leefsituatie van het gezin bepalend moet zijn voor de keuze van de behandelwijze, dat elk gezin uniek is.

Vervolgens vraagt de docent wat ze als toekomstige professionals moeten weten over diversiteit en op welke manier ze dat het beste kunnen leren. Volgens de studenten gaat het primair om: *'Leren geen vooroordelen te hebben, in kunnen spelen op de behoeften van de cliënten, flexibel zijn, feitelijke basiskennis (feiten en cijfers) hebben zodat niemand zich aangevallen voelt. En vooral niet problematiseren, want dan gaan mensen met een vooroordeel weg'*. Leerzaam was volgens de docent het open gesprek met de groep over hoe culturele diversiteit in lessen aan de orde kan komen, waarbij zijn metavraag aan de klas *'Hoe pak ik dit het beste aan?' hem nieuwe inzichten gaf*. Studenten hebben duidelijke ideeën over lesgeven over diversiteit. *'Op deze manier betrek je studenten direct bij de vormgeving van het onderwijs, waardoor zij zich ook gehoord voelen. En je laat zien dat ook jij als docent bezig bent met deskundigheidsbevordering, dat je probeert je te blijven ontwikkelen'*. Deze ervaring heeft hem ook geleerd dat het aan de docent als gespreksleider is om alle studenten te betrekken, hen te stimuleren hun perspectief en ideeën naar voren te brengen en daartoe veiligheid te bieden. Onwenselijk is bijvoorbeeld studenten individueel op hun achtergrond aan te spreken, iemand als representant van een groep te zien, of uitingen van vooroordelen onbesproken te laten.

Film en discussie in de klas

Een docent die aan eerstejaarsstudenten het theoretische onderdeel interculturele pedagogiek geeft, gebruikt als illustratie van en aanzet tot discussie in haar lessen, films en filmfragmenten waarin culturele diversiteit, oordelen en vooroordelen aan de orde komen. Zoals een fragment waarin Marokkaanse vaders met elkaar in debat zijn over hun rol in de opvoeding, of een nieuwsitem over een islamitische docent die na zijn bedevaart aan Mekka geen hand meer wil geven aan vrouwen. Ze vindt het lastig de films op een constructieve manier na te bespreken. Vaak uiten studenten direct hun oordelen: *'die vaders spreken niet eens goed Nederlands!'* roepen autochtone studenten.

Waarop Marokkaanse klasgenoten in verzet gaan tegen zulke uitspraken. Wanneer ze haar eigen les op video opneemt en nabespreekt met een onderzoeker van het project, constateert ze dat ze in haar poging om controle over de groepsdiscussie te houden, weinig vragen aan de klas stelt, vooral de film 'uitlegt' en te weinig begeleiding geeft aan de interactie tussen de studenten. Bij de nabespreking en zelfanalyse gebruikt de docent een instrument voor lesobservatie, waarbij ze let op: didactiek, docent-student en *peerrelaties*, ruimte geven aan student (perspectieven, ervaringen, feedback), omgaan met groepsproces, stimuleren van motivatie, inzet en betrokkenheid van studenten. Ze besluit haar les preciezer op te zetten, de opbouw en principes van het ervaringsleren van Kolb toe te passen die in de training 'werkvormen' geoefend zijn (zie 5.4). Het tonen van de filmfragmenten krijgt een duidelijker functie en plaats, met een opdracht aan studenten hoe ernaar te kijken, gevolgd door een gesprek dat zowel ruimte geeft als een doel heeft: in dialoog ervaringen, observaties en indrukken uitwisselen, studenten uitnodigen tot (zelf) reflectie. De docent begeleidt de dialoog, stelt vragen, laat onderlinge verschillen én overeenkomsten ontdekken.

De drukte van de dagelijkse onderwijspraktijk belemmerde het systematisch doorlopen van alle stappen van zelfonderzoek. Vooral het bezoeken van elkaars lessen schoot erbij in, wat de docenten jammer vinden. Toch heeft het zelfonderzoek en de ondernomen acties volgens de docenten geleid tot doorbreking van hun oordeel, routines en omgang met studenten, tot een groter gemak diversiteit bespreekbaar te maken, om diversiteit binnen diversiteit te zien. Dat vroeg aanvankelijk het ervaren van enig 'ongemak', maar leidde uiteindelijk tot nieuwe inzichten en positieve ervaringen. Er is oog gekomen voor de intrinsieke motivaties van allochtone studenten om te studeren, voor hun worsteling om de werelden van thuis en school te combineren. Ze zijn - naar eigen zeggen - de student meer als individu en persoon gaan zien. Ook is ervaring opgedaan om diversiteit in de lessen te behandelen en ter sprake te brengen, zonder dat allochtone studenten zich gecompromitteerd en deloyaal voelden aan hun achtergrond en opvoeding. Er is ervaring opgedaan om onwetendheid en onbekendheid om te buigen in zelfonderzoek en in een meer open houding naar studenten.

Een bruikbaar model?

Is de combinatie training, intervisie en oefening een bruikbaar professionaliseringsmodel? Volgens de docenten zeker, om meerdere redenen. Omdat ze gestart zijn bij hun eigen handelingsverlegenheid, vanwege de combinatie van inzicht, zelfinzicht en oefening van handelingsalternatieven, vanwege het betrekken van studentenervaringen. Daarbij raakt het onderwerp diversiteit de docent zowel als persoon (*'hoe denk ik over ...?'*) als professional (*'hoe geef ik les over...?'*) die dagelijks te maken heeft met een diverse studentenpopulatie. Het vraagt van docenten de keuze om zichzelf en hun lessen te onderzoeken, zich kwetsbaar te tonen aan collega's tijdens intervisie en aan studenten tijdens de lesevaluatie, om hun comfortzone en routines te verlaten. Ze hebben alternatieven uitgetoetst, geëvalueerd en op resultaten beoordeeld.

Wat levert het op? Volgens de docenten een gedifferentieerder beeld van allochtone studenten, met meer oog voor hun intrinsieke studiemotivatie, voor hun behoefte aan steun bij de studie, voor diversiteit binnen diversiteit. Na hun ongemak om de eigen handelingsverlegenheid te benoemen, stappen de docenten al snel over de drempel heen om diversiteitgevoelige onderwerpen in de klas te bespreken, te onderzoeken, en studenten daarop te bevragen.

'Ik ben makkelijker geworden om verschillen in de klas aan te kaarten, om met een cultureel diverse klas om te gaan'.

De verschillende onderdelen - training, intervisie, oefening - vullen elkaar goed aan, waarbij intervisie een onmisbaar onderdeel gevonden wordt.

'Intervisie kan zonder training, maar training kan niet zonder intervisie. Training moet verbonden worden met het opdoen en bespreken van ervaringen.'

Er is de bewustwording dat kennis over diversiteit van belang is, maar dat openheid en nieuwsgierigheid naar de ander als individu cruciaal is. Dat hebben ze zelf als docent ervaren, en die ervaring is ook van belang voor studenten als toekomstige diversiteitgevoelige professionals.

De kanttekeningen die bij het traject geplaatst worden hebben vooral betrekking op de uren, inzet en context waarin geleerd is. Tussen de lessen door, te weinig tijd hebben of nemen om doelgericht ervaring op te doen, om

in elkaars lessen te kijken. Of daarmee de ervaringen bekijken? De docenten vinden dat er méér nodig is.

‘Een kleine inspanning met redelijk groot resultaat in bewustwording, dat wel. Maar voor je het weet ga je weer over tot de orde van de dag, val je terug in je oude gedrag. Je zou meer moeten experimenteren met je eigen handelingsverlegenheid. Het is nu toch een vrij eenzaam gebeuren. Dan is er kans op terugval in gedrag. Als je het meer als maatjes doet ...’

Docent Pedagogiek

Of dit leidt tot structureel andere lessen, of ze dit opnemen in het handelings-repertoire? Dat vraagt rust en tijd, onderhoud en stimulans in het team, zo menen docenten.

‘De ambitie was om iets aan de routines te doen, maar dat verander je niet zomaar. De bewustwording is veranderd, maar of dat leidt tot andere interactieregels in het omgaan met culturele diversiteit in de klas, de begeleiding ... Dat zou je gericht met elkaar moeten uitzoeken.’

Leerzaam traject?

De deelgenomen docenten vonden het een leerzaam traject waarin ze open met elkaar spraken over hun dagelijkse leservaring. Volgens hen is het voor herhaling vatbaar, al hebben ze diverse tips en verbeteradviezen. Zo vinden ze dat ze meer theoretische kennis over diversiteit moeten opdoen, dat de denkbeelden waarop hun lesroutines gebaseerd zijn meer geproblematiseerd en ter discussie gesteld kunnen worden. En ook zouden ze meer inzicht willen hebben in de vragen en problemen waartegen studenten van diverse achtergronden in hun studie aanlopen, hoe hen daarin te ondersteunen, vanuit welke visie en benadering.

8.4 Externe training en advies

Een wisselende groep docenten heeft tijdens de projectperiode deelgenomen aan trainingen in Vakmanschap in Diversiteit: een training in het gebruik van werkvormen (zie hoofdstuk 5), in omgaan met diversiteit in de klas (zie 8.2), in didactiek en diversiteit. De trainingen verschillen in opzet, in context waarin ze zijn aangeboden (als losse training of als onderdeel van een

traject), in inhoud (nadruk op kennis, op bewustwording, op werkvormen, op didactiek, op omgaan met studenten). Overeenkomstig is dat een externe trainer inbreng heeft in de professionalisering van docenten, een impuls geeft aan de ontwikkeling van bewustzijn, kennis, didactische vaardigheden, studentenbejegening op het gebied van diversiteit. Wat voegen deze trainingen toe aan de diversiteitcompetenties van docenten?

De leereffecten van de trainingen zijn in eerste instantie - en dat kan bijna niet anders - afhankelijk van de persoon en kwaliteit van de trainer. Afgaand op de evaluaties door de docenten heeft een goede trainer een duidelijke en doorleefde visie op diversiteit, laat dat in kennis, presentatie en interactie in de groep zien, zonder het op te dringen, brengt een variëteit aan voorbeelden en oefeningen in, sluit aan bij de leer- en ontwikkelvragen van docenten. Het eenmalige karakter van een training die door een externe expert wordt gerealiseerd, is van toegevoegde waarde vanwege de specifieke kennis over acculturatie, interculturele communicatie, spelvormen en bewustmakingsoefeningen, observatie- en gesprekstechnieken, inbreng van casuïstiek en voorbeelden. En juist een externe trainer kan docenten met elkaar in gesprek brengen, stimuleren om te luisteren, te leren en met elkaar mee te denken. Hieraan draagt bij dat er in het rooster en de agenda's tijd en ruimte is vrijgemaakt om doelgericht als team te leren.

'Een meerwaarde van de training is dat we met docenten bij elkaar zitten, de tijd nemen om het erover te hebben. Daar komen we anders niet aan toe. Luisteren naar elkaar, waar we tegenaan lopen. Los van de inhoud is het fijn om te doen, om die tijd te hebben.'

Een eenmalige training door een externe expert kan bewustwording op gang brengen, nieuwe kennis en perspectieven aanreiken, praktische oefeningen en werkvormen inbrengen, waardoor gewenste veranderingen - liefst op korte termijn - concreet en werkelijkheid kunnen worden. Van cruciaal belang is dat een trainer kennis heeft van de onderwijspraktijk, van de dagelijkse realiteit om les te geven aan heel diverse studentengroepen in verschillende leerjaren, waarop in kennisaanbod, werkvormen, didactische en sociale omgang moet worden aangesloten. Kritische kanttekeningen worden dan ook geplaatst bij de training waarin de aangereikte visie op diversiteit niet geconcretiseerd kon worden in (criteria voor) geschikt lesmateriaal, waarin de oefeningen en spelvormen geen duidelijk leerdoel voor het onderwijs hadden, waarin lesobservaties zich alleen richtten op interactie tussen docent en studenten,

zonder oog te hebben voor de inhoud en doel van de les. De meeste waardering is er voor die trainingen die inhoud (wat wil je overdragen) en werkvormen (wat past daarbij, hoe zijn studenten daarin te activeren) combineren, die docenten stimuleren tot zelfonderzoek en gerichte acties om de eigen lessen te veranderen.

8.5 *Samenvatting en toepassing professionaliseringsvormen*

Tijdens het project Diversiteit in Vakmanschap hebben docenten van verschillende opleidingen aan een of meer vormen van professionalisering, training en intervisie deelgenomen, vormen die ieder op zich en in combinatie toepasbaar zijn ter verbetering van het eigen handelen en van het onderwijs van de opleiding. De toepassingsmogelijkheden laten zich als volgt samenvatten.

- De docent is motor en voorwaarde voor het opleiden van diversiteitgevoelige professionals. Hoe mooi en verantwoord een curriculum er ook uit kan zien, diversiteitgevoelig onderwijs begint bij het zelfbewustzijn, de kennis, houding, didactische en sociale vaardigheden van de docent. Welke vorm van professionalisering ook gekozen wordt, de start ligt bij het stimuleren van het probleembewustzijn van de docenten: wat ervaren zij als dilemma, probleem, vraag? Hierbij moet niet het thema diversiteit en het scholingsaanbod sturend zijn, maar de handelingsverlegenheid van de docent. Een deskundige trainer of gespreksleider moet in staat geacht worden het onderwerp diversiteit via kennisoverdracht, gesprekken en oefeningen, in te brengen.
- Een ideaal traject combineert zelfonderzoek, training en intervisie in (een deel van) het docententeam, stimuleert bewustwording, reikt kennis en inzichten aan, zet praktische tools en oefeningen in, laat docenten met en van elkaar leren, brengt docenten in contact met de beroepspraktijk. Voor blijvende effecten en verspreiding van kennis is echter méér nodig dan een eenmalig traject, namelijk scholing en teamleren als structureel onderdeel van professionalisering, gedragen door management, ondersteund door praktische voorwaarden (uren, roosterindeling, trainingsruimte buiten de hogeschool), ingebed in de opleiding en hogeschool als lerende organisatie.
- Teamleren gaat niet vanzelf. Een leerproces van ‘docentkoplopers’ die zich vrijwillig en enthousiast voor experimenten en vernieuwingen aanmelden, vraagt om continuering door ‘volgelingen’: docenten die met nieuwsgierigheid, scepsis of weerstand het leertraject gadeslaan en stimulansen nodig

hebben om ook aan de slag te gaan. Training in vormen van actief leren stimuleert de nieuwsgierigheid en expertise van docenten, reikt praktische tools aan hoe dat in eigen onderwijs te realiseren. Teamleren en professionaliseren is ook onderdeel van een PCM-cyclus van de opleiding, kan formeel en informeel plaatsvinden. Beide uitersten zijn van belang, zowel de formele route van scholing als informele vormen van teamleren in de dagelijkse onderwijspraktijk. Zoals: stagebegeleiding van studenten benutten om ‘diversiteitvragen’ te stellen aan instellingen die bezocht worden; jaarlijks een of twee interactieve kennisateliers (studiebijeenkomsten) voor onderwijs en beroepspraktijk organiseren waarin diversiteit (ook) aan de orde komt; opzetten van een databank waarin docenten goede voorbeelden van casuïstiek, tips voor literatuur, filmpjes, werkvormen uitwisselen; elk onderwijsonderdeel afsluiten met een evaluatief studentengesprek; ‘omgaan met diversiteit’ inbrengen in stage- en studie-loopbaanbegeleiding, projecten, praktijkopdrachten.

- Van onderschat belang is de inbreng van de *student voice* in het ontwikkelen en evalueren van een diversiteitgevoelig curriculum, gericht inzetten van didactiek en werkvormen, (beter) aansluiten op de leefsituaties en leervragen van studenten. Klassengesprekken, individuele en panelinterviews zijn navolgbare voorbeelden van studentraadpleging, mits goed voorbereid. *Wat wil ik precies waarom uitzoeken, wat is een handige vorm, doe ik het zelf of betrek ik een onderzoeker of collega (met het oog op anonimiteit)?* Ook inbreng van ervaringsdeskundigen en experts uit onderzoek en praktijk is onmisbaar: via individuele gesprekken en groepsmeetings, werkbezoeken en docentstages, kennisateliers en conferenties. Inbreng van studenten en professionals stimuleert de ontwikkeling van docenten en het curriculum.

9 *Implementatie diversiteit in curriculum*

‘Ik was de afgelopen periode direct betrokken bij het verbeteren van het programma Intercultureel. Ik moet constateren dat het een solistische activiteit is geweest, waarvan ikzelf de oorzaak ben.’

Docent Pedagogiek

‘Vooral de formele verantwoording van onderwijsontwikkeling leidt tot dichtgetimmerde curricula. Hoe krijg je gevoeligheid voor ontwikkelingen in het werkveld, zonder voortdurend het curriculum te hoeven vernieuwen? Dat is buitengewoon lastig.’

Lector

9.1 *Intro: van goede voorbeelden naar beleid*

In de voorgaande hoofdstukken is zichtbaar geworden dat diversiteitgevoelig onderwijs in de betrokken opleidingen niet vanzelfsprekend is. Het overdragen van kennis over opvoeding in een migratiecontext, cultuurgebonden communicatiepatronen, waardegebonden socialisatietradities, komt in meerdere onderwijsonderdelen voor, maar de invulling is sterk docentaafhankelijk. Een deel van de docenten vindt het belangrijk een visie te ontwikkelen en te delen op de vereiste kennisbasis in de opleiding, te verwerven vaardigheden en houdingsaspecten en daarbij passende werkvormen te gebruiken. Het expliciteren van zo'n visie, uitwisselen van ondervindingen, zoeken naar nieuwe les- en begeleidingsvormen, maakt echter niet structureel deel uit van de curriculumontwikkeling en professionalisering van docenten. Tegelijkertijd laten de voorgaande hoofdstukken zien dat er in de opleidingen wel wat gaande is: individuele docenten screenen literatuurlijsten, ontwikkelen nieuwe opdrachten en lesvormen, zoeken aansprekend lesmateriaal. Ook gaan docenten met elkaar een leer- en professionaliseringstraject aan, stellen op basis van training en zelfonderzoek hun communicatie en omgang met studenten onder kritiek, veranderen deze waar nodig, analyseren en stellen hun onderwijs bij.

Hoe kunnen deze ontwikkelde praktijken in het onderwijs geborgd worden, initiatieven van onderop gestimuleerd en verankerd worden door middel van onderwijskundig en personeelsbeleid van bovenaf? Via interviews met

leidinggevend, onderwijsontwikkelaars en docenten is onderzocht hoe de implementatie van diversiteitgevoelig onderwijs kan plaatsvinden. Gezocht is naar draagvlak voor permanente aandacht voor diversiteit, naar routes van curriculumontwikkeling, naar de rol van docenten in implementatie en verankering, naar manieren waarop diversiteit in het onderwijs gemanaged en gestuurd kan worden.

9.2 *Draagvlak voor diversiteitgevoelig onderwijs*

Zowel geïnterviewde managers, docenten als curriculumontwikkelaars vinden het van belang dat opleidingen diversiteitgevoelig onderwijs ontwikkelen, en dragen daartoe meerdere motieven en argumenten aan.

Het vaakst genoemde argument is de relevantie ervan voor het beroep en werkveld waarop studenten van sociale en pedagogische opleidingen worden voorbereid. Dat is leidend voor het vaststellen van de kern van het curriculum. Als toekomstig maatschappelijk werker, pedagoog of leraar krijgen ze te maken met cliënten en situaties die de sensitiviteit vragen niet te oordelen vanuit eigen referentiekader, maar open te staan voor waarden en normen die voor deze cliënt en dit gezin van betekenis zijn, ook indien ze afwijken van eigen overtuigingen, gewoonten en tradities. Diversiteit in het werkveld en in de beroepssituatie zijn gegevens waartoe toekomstige professionals zich dienen te verhouden. Kennis hebben en kunnen omgaan met diversiteit maakt deel uit van landelijke beroepsprofielen van het hoger sociaalagogisch en pedagogisch onderwijs, maar volgens docenten worden relevante diversiteitcompetenties niet consequent en concreet vertaald in het curriculum van de opleidingen. Opleidingen moeten kennis aanreiken over uiteenlopende leefsituaties, denkbeelden en tradities waarmee studenten als toekomstige professionals te maken krijgen, kennis die volgens managers, docenten en onderwijsontwikkelaars onderdeel moet zijn van de body of knowledge van de opleiding, benoemd in eindtermen en toetscriteria van het onderwijs. Hoewel dat laatste niet of slechts fragmentarisch plaatsvindt, zijn de geïnterviewden wel eensgezind over het van belang ervan. Naast kennis, gaat het om diversiteitgevoelige houdingsaspecten die een sociale en pedagogische professional nodig heeft om een brede groep cliënten, ouders, kinderen en jongeren te kunnen benaderen en begeleiden.

Een tweede genoemd argument waarom aandacht voor diversiteitgevoelig onderwijs van belang is, betreft de context waarin wordt lesgegeven en die van invloed is op het onderwijs. De etnisch diverse context van hogescholen in

de Randstad leidt tot divers samengestelde groepen en klassen, wat studenten én docenten ertoe moet uitnodigen na te denken over en bewust te worden van eigen referentiekader, houding en mensbeeld. Maar hoe die bewustwording, het gesprek en het leerproces daaromtrent kan plaatsvinden, is volgens docenten en onderwijskundigen nog een puzzel. Het beroepsprofiel kan dan wel multiculturele competenties bevatten, maar hoe dit te vertalen in een diversiteitgevoelig curriculum blijkt lastig. Daarbij lopen de contexten waarin studenten uit Alkmaar of Amsterdam hun competenties verwerven en beroepservaringen opdoen, nogal uiteen. Zo zijn de klassen in Haarlem en Alkmaar veel minder divers samengesteld dan die in Amsterdam en Rotterdam, vinden autochtone studenten het vaak moeilijk hun westerse bril af te zetten en oog te krijgen voor diversiteit in opvoedingsstijlen, terwijl studenten met een niet-westerse achtergrond moeite kunnen hebben kennis te nemen van westerse filosofieën en theorieën over opvoeding en samenleven.

‘(Niet-westerse) studenten vinden het heel lastig om met een westerse bril op te kijken. Ze zeggen: wij komen uit een ander maatschappelijk kader, hebben andere sociale normen en waarden, vinden het lastig om deze weg te lopen. Waarom deze (westerse) filosofie, en geen filosofie die meer bij ons aansluit?’

Docent Social Work

Terwijl gemeend wordt dat diversiteit in het curriculum, de leeromgeving en de begeleiding van studenten aandacht verdient, wordt er ook op gewezen dat er nog geen sprake is van een breed draagvlak onder docenten én dat de weg ernaar toe nog niet helder is. Aandacht voor diversiteit is vooralsnog sterk docentafhankelijk, een solistische actie en individuele keuze van docenten die menen dat het van belang is voor de persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling van studenten.

9.3 *Elementen en routes van onderwijsverandering*

De geïnterviewde docenten en onderwijsontwikkelaars constateren dat omschreven kenniselementen onmisbaar zijn voor diversiteitgevoelig onderwijs, elementen die idealiter een duidelijke plaats hebben in het curriculum van jaar een tot en met vier. Dat is nog niet het geval. Een docent die in het

kader van haar Masteropleiding het onderwijs van haar opleiding onderzocht, geeft aan dat er bijvoorbeeld in de afstudeerrichting jeugdzorg nauwelijks aandacht is voor diversiteit. Wanneer dat wel het geval is, wordt diversiteit versmald tot kennis over doelgroepen en culturen. Dat werkt beperkend en stigmatiserend, zo wordt gesteld. Inzicht in multiculturaliteit en kennis over etnische groepen is van belang, maar hoe dat op een niet-normerende en niet-culturalistische manier aan te bieden?

‘Voor opleidingen Social Work, Pedagogiek, Lerarenopleidingen, is het heel belangrijk om inzicht te hebben in cultuur en dat culturen verschillen. Maar denken in doelgroepen suggereert al dat er een norm is en dat er groepen zijn die daarvan afwijken.’

Lector

Etnische diversiteit verschijnt in onderwijsmateriaal nogal eens als ‘probleem’, zo wordt geconstateerd, komt aan de orde naast onderwerpen als verslaving, misbruik of probleemgezinnen. Hoe kennis over diversiteit op een neutrale en uitdagende manier naar voren te brengen? Daarbij wordt gewaarschuwd voor een eenzijdige nadruk op het behandelen van literatuur, op kennisoverdracht uit boeken, op ‘gestolde kennis’, zoals een geïnterviewde dat noemt. Van minstens zo veel waarde is actieve kennisverwerving door studenten, betrekken van de actualiteit uit de beroepspraktijk en samenleving bij de lessen, ingaan op persoonlijke en praktijkervaringen die studenten hebben opgedaan en nog doen. Het leven en de praktijk van alle dag - de actualiteit - heeft z’n doorwerking in het onderwijs, of zou dat moeten hebben. Opleiden van studenten gaat verder dan het verwerven van kennis, zo menen allen. Het gaat om leren kijken met ‘andere ogen’ dan ze van huis uit gewend zijn, om leren een andere bril op te zetten, om het tonen van nieuwsgierigheid naar de ander. Hierbij dienen autochtone studenten bijvoorbeeld oog en oor te krijgen voor opvoedingsstijlen in niet-westerse gezinsverbanden, terwijl allochtone studenten kennis maken met westerse stijlen van opvoeden. Voor alle studenten is het van belang een diversiteitgevoelige houding te ontwikkelen, om niet te oordelen, maar sensitief te zijn voor de betekenis die gedragingen, gewoonten, opvattingen voor ouders, kinderen, jongeren kunnen hebben. Hieraan draagt niet alleen kennis, maar ook contact en omgang met anderen bij.

Een terugkerend punt dat in het kader van curriculumontwikkeling en diversiteitgevoelig onderwijs genoemd wordt, is de aandacht die nodig is voor

de leeromgeving van studenten, voor didactiek en onderlinge communicatie. Met name omgaan met diversiteit in de klassen wordt als een lastig én leerzaam punt ervaren. Zo geeft een manager aan dat docenten in sociale en pedagogische opleidingen gewend zijn met studenten te onderhandelen over regels, opdrachten, omgangsvormen, wat een manier van communiceren is die in divers samengestelde klassen niet altijd werkt. De docent zou hierin meer in *the lead* moeten zijn, zo wordt gemeend, en ook moeten leren hoe dat te doen. Duidelijkheid en grenzen aanbrengen als dat nodig is, ruimte geven waar dat mogelijk is. Een andere manager merkt op dat docenten vooringegenomen opvattingen en beelden kunnen hebben over de capaciteiten van niet-westerse allochtone studenten, wat niet bijdraagt aan stimulerend onderwijs. Denken vanuit problemen, in plaats van kansen. Dit vraagt leren kennen en aansluiten bij diverse leefwerelden van studenten, betrekken van hun ervaringen en ideeën bij de lessen, een kwaliteit die docenten in het kader van diversiteitgevoelig onderwijs zouden moeten hebben of verwerven. Niet onbelangrijk ook is oog te hebben voor de terughoudendheid en schaamte die studenten kunnen hebben ten aanzien van onderwerpen die in lessen aan de orde komen, zoals omgaan met seksualiteit, man-vrouwverhoudingen.

'Je kunt wel van alles over 'de' Marokkaanse cultuur vertellen, maar er zitten in de klas zowel meisjes die dat delen of juist niet delen. Of ze delen dat wel, maar willen er eigenlijk niet over praten, omdat ze zich schamen. Dat is ingewikkeld. Maar geen reden om het er niet over te hebben.'

Lector

Dit veronderstelt kennis, bewustzijn en een sensitieve houding van docenten ten aanzien van de lesinhoud en didactiek. Wanneer docenten om kunnen gaan met diversiteit, met verschillen in de klas, dan is dat een verrijking van het onderwijs, zo wordt gemeend. In een van de voorgaande hoofdstukken over professionalisering is aan de orde geweest hoe een groep docenten dat leerproces heeft ondernomen.

Formele en informele routes van curriculumontwikkeling

De geïnterviewde docenten, managers en onderwijsontwikkelaars brengen naar voren, dat verandering van onderwijs via twee routes plaatsvindt: langs formele en informele weg. Met de formele weg wordt bedoeld dat het aanbieden van een nieuw beroepsprofiel, ontwikkelen van een afstudeervariant of voorbereiden van accreditatie van de opleiding volgens vastgestelde procedures verloopt, en dat dit tevens aanleiding kan zijn om kritisch naar het

curriculum te kijken. Ook overleg met beroepsverenigingen, consultatie van beroepenveldcommissies of veldadviesraden kunnen externe prikkels geven om het curriculum onder de loep te nemen, zoals ook conferentiedeelname en praktijkbezoek door docenten tot discussies en heroverwegingen van het curriculum kunnen leiden. In dit verband wordt gemeend dat de formele accreditatieroute slechts beperkte druk oplevert ten aanzien van diversiteit-gevoelig onderwijs. Een docent spreekt haar verbazing uit dat in recente accreditatiegesprekken het onderwerp diversiteit nauwelijks tot niet aan de orde is gekomen.

‘In de gesprekken met visiterende panels is diversiteit niet of minimaal aan de orde geweest. Alleen gekoppeld aan internationalisering. Maar niet gekoppeld aan de multiculturele samenstelling van lesgroepen. Visitatiepanels hebben daarvoor geen belangstelling gehad.’

Docent Pedagogiek

Een manager kan opdracht geven de inhoud en opbouw van een onderwijsonderdeel kritisch onder de loep te nemen, wanneer hij/zij meent dat diversiteit onvoldoende of niet goed genoeg verwerkt is in het onderwijs. Het signaal daartoe kan afkomstig zijn uit een beroepenveldcommissie, accreditatie, curriculumcommissie van de opleiding of docent die verantwoordelijk is voor een onderdeel. Vervolgens kan een team, veelal in samenwerking met een onderwijskundige, het onderwijs herzien op bijvoorbeeld literatuur, inhoud van casuïstiek, didactiek en werkvormen. Maar ook kan een team dat verantwoordelijk is voor een onderwijsonderdeel zelf een voorstel doen en initiatief nemen onderwijs bij te stellen, aan de curriculumcommissie voor te leggen. Hoe die routes ook lopen - volgens geïnterviewden kan dat op verschillende manieren - uiteindelijk ziet de curriculumcommissie toe op onderwijsontwikkeling en is de manager eindverantwoordelijk voor het onderwijs. Formeel passeren alle onderwijsaanpassingen de curriculumcommissie voordat ze worden opgenomen in de studiegids voor een volgend studiejaar en ziet de examencommissie toe op de kwaliteit van de toetsing en of de toetscriteria en toetsvormen passen bij de afzonderlijke onderwijsonderdelen en het gehele curriculum.

Een tweede belangrijke formele route is de evaluatie van het onderwijs door studenten, via het invullen van een online vragenlijst (EvaSys) en deelname aan studentenpanels.

'Er worden onderwijsevaluaties afgenomen en die gaan over de samenhang van het programma, de tevredenheid van studenten. Dat gebeurt via EvaSys of studentenpanels. Dat gaat over werkvormen, toetsvormen, of het in de klas goed ging. Deze vragen worden ook, maar niet systematisch, aan docenten voorgelegd. Dat zou de systematiek moeten zijn, maar zo gaat het niet.'

Opleidingsmanager

De geïnterviewde docenten, managers en onderwijsontwikkelaars vinden dat de route van onderwijsevaluaties niet goed verloopt, dat de invloed van studenten op onderwijsontwikkeling beter geregeld zou moeten zijn. Enkele docenten wijzen erop dat de evaluaties betrekking hebben op een bepaalde onderwijsperiode waarin zowel trainingen als theorielessen als projectopdrachten zijn gegeven en waarvan vooral de zwaarte wordt gemeten. De inhoud van het onderwijs komt veel minder aan de orde en de respons op evaluatieverzoeken is laag. Daarbij is het docenten niet altijd duidelijk langs welke route de evaluaties verlopen, of en hoe de resultaten bij hen terecht komen. Dit betekent dat een individuele docent of docententeam in beperkte mate feedback krijgt op de eigen lessen, de didactiek, de inhoud, de werkvormen. Tenzij hij of zij dat zelf organiseert, bijvoorbeeld door het stellen van evaluatievragen bij een schriftelijke toets of tijdens de laatste les. Een onderwijsontwikkelaar meent verder dat er aanvullend op de studentenevaluaties, met docenten geëvalueerd zou moeten worden. Bijvoorbeeld met praktijkbegeleiders die kunnen volgen of studenten goed zijn voorbereid op de beroepspraktijk. In beroepsvoorbereidende studieonderdelen zou diversiteit - bijvoorbeeld aan de hand van een checklist of aandachtspuntenlijst - aan de orde kunnen komen. Ook zou het werkveld een actieve inbreng in onderwijsevaluaties moeten hebben, vooral waar het gaat om voorbereiding van studenten op de diverse beroepspraktijk. De huidige wijze van onderwijsevaluatie levert daarover te weinig inzicht op, zo wordt gemeend.

Docenten en onderwijsontwikkelaars vinden dat de formele routes van curriculumontwikkeling niet altijd helder zijn en in elk geval niet altijd gevolgd worden. Daarbij kunnen formele opdrachten tot onderwijsverandering zo algemeen zijn dat ze ruimte bieden tot meerdere interpretaties, en worden resultaten van onderwijsontwikkeling niet altijd voorgelegd aan curriculumcommissies. In de dagelijkse onderwijspraktijk zijn er informele routes ontstaan om onderwijs aan te passen. Beperkte tijd en de behoefte om eigen inzicht te volgen, leiden ertoe dat gezaghebbende docenten en

onderwijskundigen zelf het initiatief nemen tot bijstelling van het onderwijs. Ook komt het voor dat een onderwijsprogramma dat op papier voor alle hogeschoollocaties hetzelfde moet zijn, door individuele docenten of teams wordt bijgesteld of naar eigen inzicht wordt uitgevoerd.

'Het programma eigenhandig aanpassen kan natuurlijk niet, want we hebben gemeenschappelijke toetsen. Nou ja goed... het komt wel voor dat delen anders worden gedaan of laten voor wat het is. Dat kan de docent zelf doen, maar als dat onder de ogen van de opleidingsmanager gebeurt is het een probleem. Maar die heeft dat vaak toch niet in de gaten. De PDCA loopt niet altijd even goed, resultaten worden niet altijd goed doorgeleid.'

Opleidingsmanager

Wel constateren enkele docenten dat er in zulke informele trajecten vaker discussie plaatsvindt over diversiteit dan in de formele trajecten van onderwijsevaluatie en verandering, en dat dit terug te zien is in de keuzes die gemaakt worden voor curriculumverandering. Initiatieven tot implementatie van diversiteit in het onderwijs zijn hiermee sterk docentafhankelijk, vooral eigen inzichten en overtuigingen zijn richtinggevend voor onderwijsverandering.

9.4 Rol van docenten in implementatie

Niet alleen voor studenten, maar ook voor docenten is het van belang steeds kennis te blijven nemen van theoretische inzichten en actuele ontwikkelingen in het werkveld in relatie tot diversiteit, gevoed te worden met ideeën en ervaringen. Deze kennis is nodig voor hun professionele ontwikkeling als docent, als input voor vernieuwing en actualisering van het onderwijs, zo wordt gemeend. De professionalisering van docenten gaat verder dan het tot zich nemen van kennis omtrent theorieën, praktijkontwikkelingen en methodieken. Voor docenten gaat het vooral om de vertaling van die kennis in didactisch handelen, om die kennis zo aan te reiken en studenten op zo'n manier ervaring met diversiteit te laten opdoen, dat het leerproces van individuele studenten en studentengroepen gestimuleerd wordt. Hoe op een diversiteitgevoelige wijze les te geven en te communiceren in de klas wordt door docenten als lastig ervaren, zo is in eerdere hoofdstukken aan de orde gekomen. Dit wordt ook in het kader van implementatie en verankering van

diversiteit in het onderwijs als knelpunt genoemd. Voor docenten is het, net als voor studenten, van belang om steeds gestimuleerd te worden hun referentiekader op te rekken en kennis te nemen van wat er in de beroepspraktijk speelt. Docentstages, zelf de praktijk instappen, meegaan met een student op huisbezoek bij gezinnen, zijn voorbeelden die docenten noemen als manieren waarop ze gestimuleerd kunnen worden om kritisch naar het curriculum te blijven kijken en te werken aan vernieuwing. In docententeams zouden niet alleen opvattingen en standpunten moeten worden uitgewisseld, maar ook vragen, twijfels en leerpunten worden gedeeld, zo wordt gemeend. Dit vraagt bereidheid en geneigdheid van docenten om zich uit te spreken over ervaringen, aarzelingen, vooroordelen en onwetendheid, om vragen te stellen aan elkaar. Dit vraagt om kleur bekennen, zoals een geïnterviewde dat noemt, en dat veronderstelt weer een veilige omgeving om dat in teams te doen. Daarvan is niet altijd sprake. Eerder is er de neiging elkaar (te) snelle oplossingen aan te dragen, dan om door te vragen op elkaars handelingsverlegenheid en zoektocht.

‘Geen aandacht en tijd’ voor diversiteit

In de teams zijn grote verschillen in visie op en omgaan met diversiteit, constateren geïnterviewden. Enerzijds zijn er docenten die geen verschillen zien of willen zien, die menen dat diversiteit geen onderwerp is, omdat ‘iedereen gelijk is’ en er dus ook geen sprake is van vooroordelen, stereotypering of onwetendheid van hun kant. Voor hen is diversiteit geen onderwerp waarover ze bewust nadenken, waarover ze iets kunnen bijleren.

‘Er is gewoon een grote groep docenten die vindt dat diversiteit geen onderwerp mag zijn, omdat het vanzelfsprekend is dat iedereen gelijk is. Ze vinden dat zij ook geen last hebben van vooroordelen in de les. Vaardigheden aanleren?! Daaraan ligt een overtuiging ten grondslag die maakt dat ze niet expliciet naar zichzelf willen kijken, of dat ze bedenken daaraan extra aandacht te kunnen besteden.’

Docent Pedagogiek

Voor docenten die zich niet met diversiteit (willen) bezighouden, kan het ook een beladen onderwerp zijn omdat het vragen oproept en geen zekerheden aanreikt. Gebruiken van activerende werkvormen betekent bijvoorbeeld dat de docent de lesstijl verandert, zelf ook actief moet worden en niet achterover kan leunen om toe te zien hoe de student het ervan afbrengt. Deze docenten

handelen meer vanuit aannames en vanzelfsprekendheden, vanuit een behoefte aan zekerheid, dan vanuit nieuwsgierigheid en openheid naar diversiteit.

Anderzijds zijn er docenten die het juist wél willen hebben over omgaan met een diverse studentenpopulatie, hoe de juiste toon te treffen en aansluiting te vinden bij de klas, hoe constructieve en open communicatie te bewerkstelligen. Zo'n leerproces zou op een positieve manier en in een veilige context moeten plaatsvinden, als aanjager van voortgaande implementatie van nieuwe inzichten in het onderwijs. Daarvoor is volgens docenten weinig aandacht en tijd; de werkdruk is groot, de tijd voor verdieping en reflectie beperkt, wat overigens een structureel probleem is in onderwijsontwikkeling, zo wordt gesteld. Daarmee blijft onderwijsvernieuwing ten aanzien van diversiteit meer een toevallige aangelegenheid van individuele docenten, dan een proces dat mede gestuurd wordt door teamleiders en managers. Goede voorbeelden en praktijken blijven hangen bij degenen die deze in het kader van hun eigen lessen en professionalisering ontwikkeld hebben, worden soms op teamdagen gedeeld, maar niet verbreed en geïmplementeerd in eindtermen, opbouw en inhoud van het curriculum. Individuele docenten ervaren 'op een eilandje' te zitten, vinden het lastig een goede vorm te vinden om kennis over diversiteit te delen en collega's te betrekken. Al constateren ze wel dat er een verschuiving gaande is naar het benoemen in (kleine) collega-kring van ongemak en handelingsverlegenheid in diversiteitgevoelig onderwijs.

Implementatie en borging in het onderwijs kost tijd, zowel in uren als de periode die nodig is om een proces van bewustwording tot stand te brengen, ongemak te willen ervaren en verdragen, en naar verandering te zoeken. Het is letterlijk een zoektocht om met elkaar vast te stellen of diversiteit in algemene of specifieke competenties opgenomen dient te worden, welke toets-criteria te hanteren, hoe als rode draad in alle onderwijsonderdelen te vervlechten, welke didactische middelen en vormen daaraan bijdragen.

9.5 *Managen van diversiteitgevoelig onderwijs*

Terwijl docenten aangeven het lastig te vinden diversiteitgevoelig onderwijs in hun denken en handelingsrepertoire te verankeren, ze tijd en context missen hun visie en aanpak kritisch te doordenken, benadrukken managers dat het primair de taak van docententeams is daaraan vorm te geven. Docenten dienen zich voortdurend bezig te houden met innovatie van onderwijs en met aansluiting bij zowel werkveld als leefwereld van studenten. Daartoe moeten

ze zelf initiatieven nemen, bijvoorbeeld door op een kritische manier naar het eigen kennisniveau te kijken.

‘De kennis van docenten schiet voor een deel tekort (...). Bijvoorbeeld kennis over Turken en Marokkanen, dat is globale kennis. Die moet je kritisch lezen, je beseffen dat je vanuit eigen cultuur naar andere culturen kijkt.’

Lector

Ook zouden docenten zich moeten kunnen verplaatsen in de leefwereld van studenten, die er anders uitziet dan pakweg tien jaar geleden en ook steeds in verandering is. De klassen zijn divers samengesteld, wat van docenten inlevingsvermogen en didactische vaardigheden vraagt daarmee om te gaan. Volgens een manager is er de neiging studenten (te) snel weg te zetten als ‘anders’, waarbij ze zich afvraagt of dat bewust of onbewust gebeurt.

‘Het gaat dan om de vraag: wat respecteren we aan culturele uitingen, wat vinden we onacceptabel in gedragingen en klimaat in de klas, hoe studenten op elkaar reageren. Wel of niet aan de tijd houden, omgaan met afspraken. Daarbij gaat het om de vraag: zijn dit cultureel te duiden uitingen of is het gewoon puberaal gedrag?’

Opleidingsmanager

Er is de neiging tot het hanteren van een vooringenomen beeld van de capaciteiten en het gedrag van niet-westerse allochtone studenten, met name van degenen met een mbo-opleiding. Zulke beeldvorming leidt tot een *selffulfilling prophecy* waarbij studenten niet meer geprikkeld en uitgedaagd worden. Het onderwerp culturele diversiteit komt in managementoverleg nauwelijks aan de orde, zo geven leidinggevenden aan, en vooral dan wanneer er sprake is van ongewenst gedrag of ordeverstoringen in de lessen, zich ‘problemen en conflicten’ voordoen tussen studenten onderling, tussen studenten en docenten. Dan blijkt dat docenten moeite kunnen hebben aansluiting te vinden bij studenten, dat hun gebruikelijke communicatie, instructie en didactiek als niet meer toereikend ervaren wordt. Vaak wordt er dan een externe training georganiseerd, waaraan - tot teleurstelling van managers - de meest diversiteit sensitieve docenten deelnemen en niet of minder door docenten die in kennis en bewustwording wat bij te leren hebben. Overigens vraagt een manager zich af, of culturele en etnische diversiteit

nog wel benoemd moet worden, of er nog wel onderscheid gemaakt moet worden naar achtergrond van studenten en cliënten. Is dat niet achterhaald? Zou het begrip inclusie niet passender zijn, zou de nadruk niet moeten liggen op het wegnemen van belemmeringen voor participatie aan onderwijs en samenleving, in plaats van op het benoemen van achterstanden en problemen?

Volgens geïnterviewde leidinggevendenden heeft de docent een centrale rol in de kennisverwerving en ontwikkeling van een sensitieve houding door studenten. Implementatie van diversiteit in het curriculum - zowel inhoudelijk als didactisch - is volgens hen primair een taak voor ontwikkelaars en docenten, waarmee zij zich als management niet rechtstreeks dienen te bemoeien. Diversiteit behoort verweven te zijn in het curriculum, er dient respect en aandacht te zijn voor diversiteit in de klas en in de beroepspraktijk. In diversiteitgevoelig onderwijs moet de rol van de docent centraal staan, die in houding en voorbeeldgedrag dient uit te dragen hoe studenten met elkaar en toekomstige cliënten dienen om te gaan. Aan het stimuleren van die voorbeeldrol draagt het management zelf weinig bij, diversiteit is geen agenda-punt en onderwerp van sturing van het management. Dat wordt als primaire verantwoordelijkheid van docenten (teams) gezien.

Ten aanzien van onderwijsontwikkeling in het algemeen en diversiteit in het bijzonder, moet er volgens docenten, managers en onderwijsontwikkelaars een omslag plaatsvinden waarbij het eigenaarschap van het curriculum explicieter in docententeams komt te liggen. Dit versterkt de binding in teams, stimuleert de zelfsturing en zeggenschap van docenten over het onderwijs, brengt een gezamenlijk leer- en professionaliseringsproces op gang. Hierin wordt van teamleiders inspirerend en onderwijskundig leiderschap gevraagd, terwijl het management primair de rol van facilitator en aanjager heeft, zo wordt gemeend. Dat vraagt dan wel helderheid en besluitvorming over de manier waarop dat aanjagen en die facilitering plaatsvindt.

'Teams moeten dan wel de faciliteiten krijgen om die verantwoordelijkheid te dragen. Daar hoort dus bij verantwoording afleggen over de inhoud, en het daarover met elkaar hebben. Scholing kan hierin ondersteunend zijn.'

Lector

Verder zouden docententeams meer contact moeten hebben en onderhouden met het werkveld, om gevoed te worden door wat er in de beroepspraktijk gebeurt, te zien dat een veranderende cliëntenpopulatie van invloed is op de

vragen en problemen waarmee professionals te maken hebben en welke houding dit van professionals vraagt.

Stimuleren van diversiteit in onderwijs

Terwijl docenten, onderwijsontwikkelaars en managers het erover eens zijn dat diversiteit in onderwijs gestuurd en gestimuleerd moet worden, verschillen de meningen hoe dat het beste kan gebeuren. Het management benadrukt de eigen verantwoordelijkheid van docenten en teams hierin, geeft aan dat een docent als professional voortdurend bezig moet zijn met innovatie, zich dient te verplaatsen in de leefwereld van studenten, met hen in gesprek dient te gaan en als 'gids' te functioneren. De docenten op hun beurt wijzen erop dat diversiteit in teamdiscussies en bijeenkomsten nauwelijks tot niet aan de orde komt, beperkt blijft tot de individuele interesse van docenten, dat velen de neiging hebben te doen wat er op papier (in het periodeboek) staat. Volgens docenten ligt daar een taak voor het management, om collega's die op afstand en in weerstand staan, te stimuleren tot nadenken en bewustwording, om diversiteit op te nemen in handleidingen en studiewijzers van de opleiding, zodat het geen randverschijnsel blijft. Voorts gaat het om het expliciteren van de voorbeeldrol die van docenten verwacht wordt, zoals tonen van een open houding en dit ook bij studenten stimuleren. Of waarderen van de inbreng van individuele ervaringen als manier om collectief te leren, zowel in de klas als met collega's. Hoewel docenten het van belang vinden meer verantwoordelijkheid te beleggen bij teams en gezamenlijk te werken aan onderwijsontwikkeling, is er tegelijkertijd aarzeling over het opgeven van autonomie en individuele zeggenschap over hun onderdelen. Daarbij wijst een onderwijsontwikkelaar op het risico dat in de teams een individuele docent 'met gezag en status' sterk bepalend kan zijn voor de inhoud en richting van een onderwijsonderdeel, zowel in stimulerende zin, maar ook op een beperkende wijze. Vandaar dat onderwijsvernieuwing in het algemeen en rond diversiteit in het bijzonder, niet kan zonder actieve en open communicatie, verkrijgen van onderling vertrouwen, actief betrekken van alle medewerkers. Daarin is een rol van management, teamleiders en informele leiders weggelegd.

9.6 *Samenvatting en toepassing van implementatie*

De voorgaande paragrafen beschrijven voor een deel de wijze waarop de implementatie van diversiteit in het onderwijs plaatsvindt, maar voor een

ander deel hoe dat zou kunnen gebeuren. Geïnterviewde managers, docenten en onderwijsontwikkelaars geven aan hoe onderwijsontwikkeling in de praktijk verloopt of zou moeten verlopen, waarbij huidige en wenselijke situaties sterk door elkaar heen lopen. Hieruit zijn meerdere adviezen en verbeterwensen af te leiden om diversiteit in het onderwijs te implementeren en te verankeren.

- Aandacht voor diversiteit in het onderwijs begint bij expliciteren waarom dat van belang is voor de opleiding van toekomstige pedagogische en sociale professionals, met oog voor de context en regio waarbinnen ze worden opgeleid. Gevoel voor diversiteit impliceert oog hebben voor de verscheidenheid van studenten, aansluiten bij hun leefwerelden en impulsen geven waarmee ze hun referentiekaders kunnen oprekken. Dit vraagt een stimulerende leeromgeving, een open en positief leerklimaat, waarin werkvormen worden gebruikt die uitnodigen tot actieve verwerking van theoretische kennis, persoonlijke en beroepservaringen. Dit vraagt van docenten (de verwerving van) didactische bekwaamheden om de student in het leerproces centraal te stellen, te stimuleren tot bewustwording en (zelf)reflectie in een actief leerproces. Opnemen van diversiteit in het scholingsplan van de opleiding, in het HRM-beleid (w.o. ontwikkel- en evaluatiegesprekken met docenten), in evaluatieve interviews en panelgesprekken met studenten, zijn voorbeelden van ondersteunende voorwaarden.
- Start en eindpunt van onderwijsinnovatie en implementatie is het beroep en werkveld waartoe studenten worden opgeleid. Landelijk geformuleerde diversiteitscriteria en beroeps(competentie)profielen vragen vertaling en concretisering in de eindtermen, toetscriteria, leerdoelen van de opleiding als geheel en van de verschillende leerjaren en leerlijnen in het bijzonder. Deze vertaling dient niet uit te monden in een af te vinken checklist, maar in de opbouw van een samenhangend, onderbouwd en uitdagend curriculum, dat via kritische zelfanalyse en evaluatie voortdurend wordt bijgesteld.
- Ontwikkeling van diversiteitgevoelig onderwijs is een voortgaand proces dat deel uitmaakt van reguliere onderwijsinnovatie. Van belang is te blijven werken aan het ontwikkelen en delen van een visie op het doel, de urgentie en de benadering van diversiteit, om te zorgen dat het deel uitmaakt van alle onderdelen en niveaus van het onderwijs. Hierin is de manager de aanjager die in visie en beleid uitdraagt dat diversiteitgevoelig onderwijs verweven is met alle aspecten van curriculumontwikkeling,

studentbegeleiding en professionalisering. De uitvoering van zo'n visie en concretisering ervan in het onderwijs vindt plaats door teamleiders en enthousiaste docenten die collega's inspireren en een voortrekkersrol vervullen. Zowel docenten als managers hebben voor elkaar en studenten een voorbeeldrol in communicatie, leiding en les geven, betrekken en waarderen van onderlinge diversiteit als bron van leren.

- Docenten zijn de crux en de schakel in het onderwijs, staan individueel en als team aan het roer van de inrichting, inhoud, didactiek en professionalisering van diversiteit in onderwijs, hierin ondersteund door onderwijskundigen en werkveld die input geven, gefaciliteerd en gestuurd door teamleiders en managers die richting en inspiratie geven, gestimuleerd door studenten die het onderwijs kritisch volgen en evalueren. Investeren in en tijd vrijmaken voor professionalisering van docenten, opnemen in het HRM-beleid, scholingsplan van de opleiding en van individuele docenten, is daarom een essentiële voorwaarde voor diversiteitgevoelig onderwijs. Zowel externe training en praktijkstages als interne intervisie en teamleren, dragen bij aan bewustwording, oefening van communicatie, toepassen van activerende didactiek, studentparticipatie in evaluaties.
- De meest nabije plek om te leren is het eigen team, wat onderwijsinnovatie tot een alledaagse aangelegenheid maakt. Een belangrijke voorwaarde is dat docenten in vaste teams aan de ontwikkeling en uitvoering van onderwijs (leerlijn, minor, afstudeerrichting) kunnen werken, om visie en afstemming te bewerkstelligen en van elkaar te leren. Hiermee wordt het praktiseren van diversiteitgevoelig onderwijs meer dan een toevalstreffer van een individuele docent. Een andere enthousiasmerende voorwaarde om aan vernieuwing te blijven werken is dat de alledaagse onderwijspraktijk steeds gevoed wordt via externe scholing, conferentiebezoeken, participatie in de beroepspraktijk (bijvoorbeeld leerervaringsplaatsen in instellingen).
- Goede voorbeelden zijn en worden zowel in eigen als andere beroepsopleidingen, trainingen en scholingstrajecten al ontwikkeld. Zichtbaar maken van wat er al aan onderwijsmateriaal en werkvormen voorhanden is, stimuleert het zelfbewustzijn, activeert tot delen van voorbeelden met collega's, haalt de buitenwereld (andere opleidingen, praktijkinstellingen) naar binnen. Zulke ontwikkel- en leerprocessen gaan doorgaans niet vanzelf, maar vragen faciliteren, aanjagen en stimuleren door leidinggevenden die in visie en beleid voorop lopen. Inspirerend leiderschap, met oog voor zowel de binnenwereld van het onderwijs als voor de buitenwereld van de beroepspraktijk waartoe studenten worden opgeleid.

10 *Samenvatting en conclusies*

‘Voor je het weet ga je weer over tot de orde van de dag, val je terug in je oude gedrag. Je zou meer moeten experimenteren met je eigen handelingsverlegenheid. Het is nu toch een vrij eenzaam gebeuren, dan is er kans op terugval in gedrag. Als je het meer als maatjes doet...’

Docent Pedagogiek

10.1 *Intro*

Dit rapport over Diversiteit in Vakmanschap beschrijft het proces en de resultaten van systematische analyse en verbetering van diversiteitgevoelig onderwijs in het curriculum van drie sociaalagogische opleidingen voor hoger beroepsonderwijs in Amsterdam. We hebben onderwijsonderdelen beschreven, gesprekken gevoerd en bijeenkomsten gehouden met deskundigen uit onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek. Interviews zijn afgenomen met studenten, docenten en management; tussenresultaten gepresenteerd op studiedagen en conferenties. Onderdelen van het curriculum zijn door een kerngroep docenten kritisch doorgelicht op aandacht voor diversiteit. Wat is de *body of knowledge* en wat zijn de leerdoelen van deze vakken en minoren? Welke literatuur wordt waarom gekozen; hoe wordt er getoetst? Welke lesopbouw, werkvormen en didactische principes worden gebruikt? Hoe is de communicatie, begeleiding en omgang met studenten? Een groep docenten heeft deelgenomen aan een scholingstraject in diversiteit. Ze hebben eigen leervragen omtrent lesgeven over diversiteitgevoelige onderwerpen onderzocht. Onder verwijzing naar de samenvattingen en toepassingsuggesties die aan het einde van de voorgaande hoofdstukken aan de orde komen, brengt dit slothoofdstuk de resultaten bijeen. Het sluit af met conclusies om werk te blijven maken van diversiteitgevoelig onderwijs.

10.2 *Waarom aandacht voor diversiteit in het beroepsonderwijs?*

In het eerste deel van het rapport wijzen we op twee actuele ontwikkelingen die ertoe dwingen aandacht te besteden aan diversiteit in het sociaalagogisch beroepsonderwijs.

De eerste betreft de urgentie in de beroepspraktijk van welzijnswerk en jeugdzorg om beter aan te sluiten bij ouders, kinderen en jongeren die ondersteuning nodig hebben bij hun opvoeding en ontwikkeling. De effectiviteit en toegankelijkheid van de preventieve zorg moet beter, vooral voor migrantengezinnen die op afstand staan van professionele voorzieningen. Een belangrijke schakel in die verbetering is de opleiding van professionals die de hulpvragen en eigen kracht van een brede groep ouders en jeugdigen moeten kunnen herkennen en ondersteunen. Deze noodzaak tot kanteling naar een benadering waarin de professional sensitief is voor de diversiteit van gezinnen en hun opvoedvragen, was aanleiding tot het project Diversiteit in Vakmanschap. Het is uitgevoerd door de *Kenniswerkplaats Tienplus* met financiële middelen van ZonMw. De centrale vraag waarop dit project antwoorden heeft gezocht is wat (toekomstige) opvoedadviseurs en gezinsbegeleiders moeten leren om ondersteuning te kunnen geven aan migrantengezinnen, hoe dat leerproces eruit moet zien en welke aanpassingen daartoe nodig zijn in (onderdelen van) het curriculum van initiële opleidingen.

Een tweede ontwikkeling die dwingt tot een kritische analyse en herontwerp van opleidingen, is de toenemende diversiteit van de studentenpopulatie in hoger beroepsopleidingen van (vooral) hogescholen in de Randstad. Tegenover de tendens tot problematiseren van de studieloopbaan van niet-westerse allochtone studenten, dient een beweging te komen die inzet op het optimaliseren van de leeromgeving voor alle studenten, op het aanreiken van een herkenbaar curriculum dat aansluit bij alle studenten. Dit betekent onder andere dat gerichte aandacht uitgaat naar de inhoud van het onderwijs, de manier waarop dat didactisch aangeboden wordt, en naar de aansluiting bij leefwerelden en leerstijlen van een diverse groep studenten. Inhoudelijk gaat het om kennis over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren vanuit intercultureel perspectief, om methodieken ter begeleiding van migrantengezinnen, aansprekende praktijkvoorbeelden en niet-stereotype casuïstiek. Nodig is ook het gebruiken van actieve werk- en trainingsvormen om het bewustzijn, de houding en vaardigheden van studenten te stimuleren en te oefenen. Resultaten van nationaal en internationaal onderzoek die we eerder in beeld brachten (Naber & Bijvoets, 2011) laten zien, dat diversiteitgevoelig onderwijs nog in de kinderschoenen staat en dat het lastig is de verwerving van diversiteitcompetenties te concretiseren in de alledaagse onderwijspraktijk. Maar ook dat dit dringend nodig is.

Docenten als schakel tussen beroepspraktijk en studenten

Een cruciale schakel tussen de twee voornoemde ontwikkelingen die noodzakelijk tot diversiteitgevoelig beroepsonderwijs - de multi-etnische beroepspraktijk en toenemende diversiteit van de opleidingen - zijn de docenten die dagelijks lessen verzorgen, studenten begeleiden, toetsen afnemen. Een deel van hen voelt de urgentie om op basis van kritisch zelfonderzoek, gerichte scholing en intervisie het onderwijs te veranderen. En er bestaat behoefte die kennis en ervaring samen op te doen, met inbreng van experts uit onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk, gestuurd en ondersteund door onderzoekers van de *Kenniswerkplaats Tienplus*.

Het analyse- en verbeterproces van het project Diversiteit in Vakmanschap werd georganiseerd rond vier aspecten: de literatuur- en themakeuze van de geselecteerde onderwijsonderdelen, de gebruikte werkvormen, de behandelde casuïstiek, en tot slot de feedback van studenten op het betreffende onderwijs. Reguliere bijeenkomsten van de docentengroep en de inbreng van externe experts gaven voeding aan het vormen van visie en ideeën hoe de eigen lespraktijk te veranderen. De *Meetladder Diversiteit Onderwijs* die parallel aan dit proces ontwikkeld werd, formuleert aanwijzingen om niet alleen het curriculum (inhoud, toetsing, materialen, didactiek), maar ook pedagogische voorwaarden (pedagogisch klimaat, groepsrelaties en processen) en algemene voorwaarden (visie op diversiteit in het onderwijs, scholing docenten, management van de opleiding) te beoordelen. Van de screeningsacties en aanbevelingen hoe deze te realiseren, is in dit rapport verslag gedaan.

10.3 Visieontwikkeling vraagt tijd en aandacht

Basaal voor het ontwikkelen en realiseren van diversiteitgevoelig onderwijs is het expliciteren van een visie op diversiteit in de samenleving en specifiek in het onderwijs. In dit rapport verklaarden we dat het formuleren van zo'n visie meer is dan een theoretische exercitie ter onderbouwing van een verandingsproces. Het moet ook een handelingskader aanreiken hoe die verandering is te realiseren. Zo'n visie ontstaat niet van de ene op de andere dag, maar resulteert uit een zoektocht van alle betrokkenen - leidinggevendenden, docenten, studenten, onderzoekers, professionals uit de beroepspraktijk - waarom, hoe en met welke resultaten diversiteitgevoelig onderwijs valt te verwezenlijken. Zo'n zoekproces dient ook om draagvlak te verkrijgen, de discussie over diversiteit naar alle niveaus van de opleiding en organisatie te verbreden, een gezamenlijke taal over diversiteit te ontwikkelen. Tegelijkertijd staat

visieontwikkeling op diversiteit en onderwijs niet los van andere onderwijsontwikkelingen, zoals de invulling van competentiegericht onderwijs, opleiden in de beroepspraktijk, en zelfsturende docententeams als motor van onderwijsvernieuwing. Ook deze bewegingen veronderstellen een visie op het verbinden van opleidingen met de beroepspraktijk en de samenleving, en op hoe het verwerven van kennis en vaardigheden optimaal kan verlopen.

Het theoretisch kader van dit rapport beschrijft hoe ruim twintig jaar intercultureel onderwijs en onderzoek hebben geleid tot moderne visies op diversiteit en onderwijs. We stellen vast dat een brede en omvattende benadering steeds meer terrein heeft gewonnen. Het zogenoemde kruispuntdenken betreft niet alleen etnisch-culturele diversiteit in analyses van sociale verhoudingen, maar ook dimensies als gender, generatie, sociaal milieu. Het heeft aandacht voor verschillen én overeenkomsten. Zo kunnen studenten van elkaar verschillen naar sociale en etnische achtergrond of religie, maar zijn ze ook generatiegenoten en studiegenoten, lopen sekseverhoudingen daar doorheen. Ook is een moderne of traditionele levenshouding niet aan cultuur, religie of sekse gebonden. Het kruispuntdenken kan inspireren bij het maken van keuzes welk type kennis aan te reiken, welke voorbeelden te gebruiken, hoe samenwerking in de klas vorm te geven. Kortom: bij het herzien van onderwijsleersituaties en curriculum.

Gezamenlijke visieontwikkeling

Het delen van denkbeelden over diversiteit en onderwijs draagt eraan bij dat impliciete opvattingen van docenten en leidinggevenden die van invloed zijn op de dagelijkse onderwijspraktijk, zichtbaar worden. Individuele docenten zijn zich niet altijd bewust van hun impliciete aannamen. Er zijn weinig momenten waarop ze worden uitgesproken, met elkaar worden gedeeld. Dit betekent dat er in beperkte mate van elkaar geleerd wordt, dat er geen gemeenschappelijke visie en praktijk ontwikkeld wordt. Zo kan de ene docent etnisch-culturele diversiteit als probleem benaderen, benoemen in termen van achterstand en overlast, of vinden dat studenten zich te voegen hebben in het onderwijsaanbod. De andere docent kan deze diversiteit juist waarderen, deze bewust betrekken bij de lessen en de omgang in de klas, en benutten als voorbereiding op de multi-etnische beroepspraktijk. Gezamenlijk leren is een belangrijke voorwaarde voor diversiteitgevoelig onderwijs. Daarmee ontstaat immers draagvlak voor verandering en betrokkenheid, en wordt een visie op diversiteit in de dagelijkse onderwijspraktijk ontwikkeld. Zo'n visie is van belang voor het bepalen van de *body of knowledge* en leerdoelen, keuze van literatuur en thema's, het gebruik van werkvormen en didactische principes,

inrichten van leer- en studieomgeving, begeleiden van studenten. Zo'n visie is ook sturend voor de keuze welk type ontwikkelingen uit het werkveld terug moet komen in het onderwijs, en welke ervaringen studenten in diverse contexten moeten opdoen.

In dit project is geleerd hoe een visie op diversiteit en onderwijs geleidelijk gevormd wordt, gevoed door zelfonderzoek en discussies, training en studie. Zo'n leerproces stopt wanneer het niet gestimuleerd en gestuurd wordt door betrokken opleidingsmanagement, gedeeld en gedragen in docententeams, ondersteund door formele en informele bijscholing. Dit vraagt om keuzes van opleidingen om te investeren in vakmanschap van docenten als cruciale voorwaarde voor inclusief en diversiteitsgevoelig onderwijs. Hierop wordt in 10.6 en 10.7 ingegaan.

10.4 Diversiteit in body of knowledge en onderwijsinhoud

Zowel in onze voorstudie (Naber & Bijvoets, 2011) als in dit project constateerden we dat het verwerven van diversiteitcompetenties geen deel uitmaakt van de *body of knowledge* van pedagogische en sociaalagogische hbo-opleidingen. Alleen in het landelijk uitstroomprofiel van de jeugdzorgwerker worden enkele zogenoemde themacompetenties diversiteit benoemd, die overwegend probleemgeoriënteerd zijn (zoals kennis hebben van specifieke problemen van opvoeders en jeugdigen uit minderheidsgroepen, bewustzijn van de invloed van denkbeelden, vooroordelen, levensbeschouwelijke en normatieve kaders). De HBO-raad heeft ervoor gekozen geen traject te beginnen voor het aanpassen van domein- en opleidings specifieke competenties. De raad wil diversiteit in vakmanschap in opleidingen stimuleren door het uitbrengen van praktische handreikingen met aandachtspunten voor management en docenten (HBO-raad, 2012). Dit betekent dat diversiteit geen regulier bespreek- en beoordelingspunt is bij accreditaties, dat het aan opleidingen wordt overgelaten om algemene of themacompetenties te vertalen in leerlijnen, onderwijsdoelen en toetsing. In de praktijk blijkt echter dat het ontwikkelen van diversiteitgevoelig onderwijs door opleidingen vaak niet als urgent ervaren wordt, maar dat er doorgaans ook geen beeld en ervaring is waarom en hoe dat te doen. Naast handleidingen en goede voorbeelden, zou de omschrijving van competenties in diversiteit mede richting kunnen geven aan het ontwikkelen van onderwijs dat aansluit op zowel de diverse beroepspraktijk als op de toenemende diversiteit van de studentenpopulatie.

Kritisch zelfonderzoek

In dit project zijn op basis van screening van enkele verplichte vakken en keuzeminoren verbeteringen voor het onderwijs geformuleerd en doorgevoerd. Deze stappen zijn te vertalen in het vaststellen van een *body of knowledge*, invullen van een curriculum met een doorgaande diversiteitslijn in alle leerjaren en leerlijnen van de opleiding, met daarbij passende leerdoelen en te verwerven competenties. Hierbij is de *Meetladder Diversiteit Onderwijs* een bruikbaar analyse- en verbeterinstrument.

Een belangrijk onderdeel van het project bestond uit het screenen van literatuurlijsten en centrale thema's door docenten in hun onderwijs, een kritische bespreking ervan, het zoeken naar alternatieven en verbeteringen. We constateerden dat docenten eigenlijk weinig beeld hebben van de kennisoverdracht over diversiteit in voorgaande jaren en in andere onderwijsonderdelen, waardoor onduidelijk is op welke kennis ze voortbouwen, welke nieuwe inzichten ze aanreiken. Dit geldt zowel voor minoren als voor verplichte onderdelen die specifiek over interculturele communicatie en opvoeding gaan. Vandaar dat we concludeerden dat het vaststellen van een kennisbasis diversiteit, te verwerven in de gehele opleiding, in een nader te ontwikkelen leerlijn, en geconcretiseerd in onderdelen van de brede bachelor en in specifieke minoren, van belang is. Dit veronderstelt de aanwezigheid of ontwikkeling van een visie op diversiteit en onderwijs, zoals we hiervoor al aangaven. Dit was een voorwaarde die bij de screening van de kennisoverdracht in specifieke onderdelen voortdurend terugkwam. Is het van belang dat studenten leren kijken naar verschillen in opvoeding, of juist in overeenkomsten, en/of naar onderliggende waarden die met opvoeding verweven zijn? Moet de nadruk liggen op vragen en dilemma's die zich in elke opvoeding en gezinstype kunnen voordoen, of juist op specifieke opvoedkwesties in migrantengezinnen? De keuze van titels en thema's is nu vooral gebaseerd op de inschatting van de individuele docent dat deze hem/haar leerzaam leken, maar niet op een gedeelde opvatting over kennisverwerving van diversiteit. Betreft het kennis over religie, acculturatie en migratie, interculturele communicatie, botsende waardepatronen? Tegelijkertijd stelden we vast dat er geen standaardlijst, ideaal basisboek of artikel beschikbaar is, en dat juist het aanreiken van meerdere theoretische modellen het denken van studenten kan stimuleren. Dat kunnen zowel diversiteitspecifieke als algemene benaderingen en methodieken zijn, mits ze gepaard gaan met opdrachten die uitnodigen tot diversiteitgevoelig kijken en denken.

De bespreking van gebruikte literatuurlijsten en behandelde onderwerpen leidde in de loop van het project tot een stroom aan toegankelijke en leerzame titels en thema's. Overigens hoeven die niet specifiek over diversiteit te gaan. Niet het boek, maar de docent en zijn of haar benadering en didactiek, is de spil in de ontwikkeling van de student. Ook stelden we vast dat bij het bepalen van een kennisbasis omtrent diversiteit, aangesloten kan worden op al bestaande doelen. Zoals de opdracht van sociaalagogische opleidingen om studenten uit hun comfortzone te halen, hun referentiekaders op te rekken, horizons te verbreden. In de loop van het project zijn praktische aanwijzingen en criteria geformuleerd hoe keuzes te maken voor literatuur en thema's voor onderwijsonderdelen. Daarnaast is de overall conclusie dat onderwijsontwikkeling veel meer een gemeenschappelijke teamaangelegenheid zou moeten zijn, waardoor herhaling van lesstof voorkomen wordt dan wel bewust toegepast. Dan ontstaat er zicht op de benodigde basiskennis en leerlijn diversiteit die met het curriculum verweven is. Dit laatste komt overeen met het advies van de *Kenniswerkplaats Tienplus* aan de Opleidingscommissie Pedagogische Wetenschappen van de Vrije Universiteit om zo'n leerlijn op te nemen in die onderwijsonderdelen waarin overeenkomstige academische vaardigheden ontwikkeld worden (Radstake, 2012).

10.5 Didactiek, werkvormen en casuïstiek

Diversiteitgevoelig onderwijs is meer dan het aanreiken en toetsen van theoretische en praktische kennis. Vooral de toepassing van kennis, het oefenen van vaardigheden, training in bewustwording en houding leiden tot actieve verwerking van de lesstof, verbinding met andere ervaringen, de vorming van een kritische blik. Dit is geen nieuw didactisch gegeven. Het is in diversiteitgevoelig beroepsonderwijs van bijzonder belang, waarbij de didactische vaardigheden van docenten er extra toe doen. In dit project hebben docenten onderzocht hoe diversiteit te verwerken in de lesinhoud en opdrachten. Hoe wij-zij-generalisaties en stereotype beeldvorming te voorkomen, gevoelige onderwerpen als racisme in een etnisch diverse klas te behandelen, praktische opdrachten te geven en te verbinden met ervaringskennis van studenten. We concludeerden dat het van groot belang is actieve werkvormen te gebruiken, kennis te verbinden met de eigen socialisatieachtergrond en die van anderen, communicatievormen te trainen en toe te passen. Docenten zetten doorgaans al een grote variatie aan spel- en werkvormen in, variërend van filmpjes, praktische oefeningen, kaart- en rollenspelen. Ze doen dat

echter vaak weinig doelgericht, passend bij déze les en dit lesdoel. Docenten onderkennen dat juist een divers samengestelde schoolklas een bron van actief leren kan zijn, maar vinden het lastig met groepsvorming ('samenklitten') van studenten, felle wij-zij-discussies, onderlinge beeldvorming om te gaan.

Net als bij de invulling van de inhoud van het curriculum (10.4), constateerden we voor didactiek en werkvormen dat een algemeen leermodel (zoals van Kolb) een goede kapstok kan bieden om leerzame activiteiten te kiezen. Training in het toepassen van activerende werkvormen die passen bij verschillende leeractiviteiten, leidde tot de ervaring dat de docent niet hapsnap en toevallig, maar vooral intentioneel en doelgericht werkvormen in kan zetten die passen bij diversiteitgevoelig onderwijs. Zo is etnische groepsvorming tijdens de uitvoering van opdrachten te voorkomen wanneer de docent zelf studenten in groepen indeelt. Zo ook kunnen opdrachten om vanuit internationaal perspectief naar het beleid en de praktijk van kinderopvang te kijken, de blik van studenten op de ontwikkeling en opvoeding van kinderen verbreden. Veel meer dan het aanreiken van kennis, is het organiseren, regisseren en stimuleren van een actief leerproces met ruimte voor bewustwording, zelfonderzoek en reflectie van belang. Ook de studentenevaluaties laten zien dat er waardering is voor actieve en sturende docenten die aanzetten tot zelfwerkzaamheid, die visie en lef combineren, verrassende werkvormen gebruiken. Een sensitieve docent bewaakt ook de veiligheid in de klas, nodigt uit tot interactie, maar voorkomt 'apart' zetten van individuele studenten.

Diversiteitgevoelige casuïstiek

Docenten maken veel gebruik van casuïstiek (gevalsstudies, levensverhalen, filmfragmenten) om een situatie of probleem te illustreren, theorie toe te lichten, een werkopdracht te geven of toets af te nemen. Maar ze beoordelen de voorbeelden in lesboeken of uit de beroepspraktijk als stigmatiserend, stereotype en culturaliserend. Vaak dient in de voorbeelden de etnisch-culturele achtergrond van een gezin (neergezet als laagopgeleid, traditionele rolverdeling, onmachtig in de opvoeding) als monocausale verklaring voor de problemen waarmee de ouders en hun kinderen te maken hebben. Niet alleen docenten kunnen moeite hebben om zulke voorbeelden in lessen te gebruiken, maar ook studenten geven in interviews te kennen zich te ergeren aan het beeld dat van hun Marokkaanse, Surinaamse, Turkse achtergrond gegeven wordt. In het project is gezocht naar realistische, niet-stereotyperende en gelaagde praktijkvoorbeelden van diversiteit in opvoeding. Diverse goede voorbeelden komen voorbij, maar ook wordt duidelijk dat er geen

kant-en-klare casuïstiek beschikbaar is die in elke lessituatie of verwerkingsopdracht past. Net als bij het gebruik van werkvormen, dienen voorbeelden weloverwogen (niet anekdotisch, als 'toevallige' illustratie) gebruikt te worden. En net als bij de keuze en toepassing van literatuur en werkvormen, is de toelichting van de docent, de geformuleerde toepassingsopdracht en de ruimte voor *student voice* doorslaggevend voor het leereffect. Casussen zijn niet meer dan hulpmiddelen om studenten tot bewustwording, toepassing van kennis en inzicht, oefening van vaardigheden uit te nodigen. De bespreking van casusmateriaal in dit project leidde dan ook niet tot een selectie van 'goede' en 'slechte' voorbeelden, maar tot de formulering van criteria waaraan casuïstiek moet voldoen, hoe deze te gebruiken, met welke doelen. De overall conclusie is - net als bij selectie en gebruik van literatuur en werkvormen - dat naast inhoudelijke kennis en visie, de didactische kwaliteit van de docent doorslaggevend is voor diversiteitgevoelig onderwijs. Zoals ook geldt voor onderwijs in het algemeen.

10.6 *Studentevaluaties*

Een van de leerzaamste onderdelen van het project zijn de focusinterviews met 79 studenten van drie opleidingen, interviews die belangrijke evaluatievormen en waardevolle informatiebronnen bleken te zijn. Er is enige organisatie, maar weinig overredingskracht nodig studenten uit te nodigen tot een groepsgesprek over hun ervaringen met opleiding, toegespitst op diversiteit. De resultaten laten zien dat studenten veel meer regie en inbreng van docenten verwachten in het doorbreken van groepvorming in de klas, in het positief benutten van de diversiteit aan leefsituaties, achtergronden en ervaringen die de studenten de klas inbrengen. Kritiek is er op docenten die deze diversiteit ontkennen of eraan voorbij gaan, die individuele studenten als vertegenwoordiger van 'hun' groep aanspreken, die stereotiep lesmateriaal kritiekloos en ondoordacht als waardevrije kennis aanreiken. Waardering is er voor docenten die oog hebben voor verschillen én overeenkomsten tussen studenten, die er tactisch en didactisch goed mee om weten te gaan, die een brede blik hebben op diversiteit in leefwerelden van ouders en hun kinderen. De variatie in studentensamenstelling van de klassen, opleidingen en hogeschoollocaties gaat gepaard met een diversiteit in perspectieven waarmee de studenten naar zichzelf, hun omgeving en de beroepspraktijk kijken. De witte blik van de opleiding wordt door een autochtone student eerder als vanzelfsprekend ervaren dan door een student met een meervoudige culturele

achtergrond. Dit vraagt van het docententeam zowel bewustzijn als didactische vaardigheid om erop in te spelen, kwaliteiten waarover (nog) niet alle docenten beschikken.

Studenten leren van ervaring

Studenten leren veel van levensechte situaties die zich voor een deel in de beroepspraktijk, maar ook in (al dan niet gearrangeerde) contacten met ouders, kinderen en jongeren, schoolgenoten kunnen voordoen. Gesprekken en ontmoetingen met mensen die ze niet uit hun eigen leefomgeving kennen, brengen nieuwe leerervaringen teweeg. Het haalt ze uit hun comfortzone, draagt bij aan bewustwording en zelfinzicht, nodigt uit tot het gebruiken van kennis en vaardigheden. Zulke leerervaringen doen ze niet vanzelf op, zoeken ze uit zichzelf ook niet snel op. Dit vraagt duidelijke opdrachten en sturing van docenten. Het voorbereiden van studenten op de multi-etnische beroepspraktijk veronderstelt - ook volgens studenten - een doelgerichte organisatie van activiteiten die studenten aansporen tot interculturele kennismaking en ontmoeting.

Leren van studentevaluatie

In dit project hebben studentevaluaties betrekking op diversiteitgevoelig onderwijs. Uiteraard zijn ze veel breder te benutten ter verbetering van het curriculum, de studentbegeleiding en beroepsvorming. Ook zo'n proces vraagt organisatie en sturing, om niet te snel tot oplossingen en toepassingen te komen, maar deze eerst goed te doordenken. Nodig is in de breedte en diepte naar evaluaties te kijken, terugkerende kritiek- en leerpunten van studenten te benoemen, te betrekken op de inhoud, didactiek, de omgang met elkaar. Leren van de ervaringen van studenten kan via gerichte gespreksvoering en evaluatie plaatsvinden, maar ook door systematische registratie en analyse van situaties die docenten opdoen in de alledaagse begeleiding van studenten (lessituaties, stage- en studieloopbaanbegeleiding, uitvoering van individuele en groepsopdrachten; Leeman, 2006).

10.7 Individueel en teamleren over diversiteit

Dit project laat verschillende manieren zien waarop docenten met elkaar leren over diversiteitgevoelig onderwijs. Het levert inzichten op over welke wijze van leren en bijscholen aanspreekt en welke thema's en kwesties hen zoal bezighouden. Allereerst is dit project dan ook een leerzame route

gebleken. Dat een kerngroep docenten de eigen lesonderdelen onderzocht en in elkaars keuken keek, leidde tot kritische vragen aan zichzelf en elkaar, externe werkbezoeken, evaluaties met studenten, studie en uitwisseling. Maar ook tot verbreding van horizons en nieuwe inzichten. Het zelfonderzoek en de resultaten die in voorgaande hoofdstukken beschreven zijn, laten zien dat vele kleine en grote veranderingen nodig en mogelijk zijn.

Een tweede lijn bestond uit een doelgericht scholingstraject van een groep docenten Pedagogiek, die via een combinatie van gemeenschappelijke training, aanpak individuele (didactische) handelingsverlegenheid, en intervisie over de resultaten, met en van elkaar geleerd heeft. Doel van dit onderdeel was zowel leren over de inhoud als de vorm van het scholingstraject. Het laat onder andere zien dat teamleren in de drukte van de alledaagse onderwijspraktijk lastig is. Het vraagt tijd en vooral ook zelfdiscipline van docenten om huiswerk en opdrachten uit te voeren. De leerzaamste onderdelen van individueel en teamleren in het project waren het uitwisselen van goede en slechte voorbeelden (eigen ervaringen) van diversiteitgevoelig onderwijs (opzet en uitvoering van een onderdeel en/of lessenserie, keuze van lesmateriaal, interactie in de klas, individuele contacten met studenten, evaluatie van een lessenserie), daarover in gesprek (niet in discussie!) gaan, en vervolgens het benoemen van leerervaringen. Daarnaast was bewustwording van eigen oordelen over studenten en de invloed ervan op het alledaagse handelen in de klas, zeer leerzaam. Een ideaal traject combineert zelfonderzoek, externe training en teamleren (intervisie, uitwisseling), en formuleert duidelijke leerdoelen, implementeert resultaten in curriculum en beleid.

De uitvoering van de verschillende vormen van professionaliseren in dit project laat zien, dat leren over diversiteit en onderwijs veel docenten na aan het hart ligt. Maar ook dat dit alleen van de grond komt wanneer het gestuurd en georganiseerd wordt. De drukte en waan van de dag neemt al snel de overhand, leidt ertoe diversiteit als 'trend' weg te zetten, ondergeschikt aan de noodzaak tot onderwijsontwikkeling in het algemeen. Alsof aansluiten bij de diversiteit van de studenten- en cliëntenpopulatie niet juist de kernopgave is van het onderwijs. Dit vraagt gerichte aansturing van leerprocessen van docenten, met aandacht voor verschillende manieren waarop er geleerd kan worden, met ruimte voor meerdere perspectieven op diversiteit en onderwijs. Verschillende vormen van zelfonderzoek en professionalisering (interviews, lesobservaties, feedback op lespraktijk, discussie) zijn mogelijk, leerprocessen die tot inzicht en verandering kunnen leiden (Van der Zwaard, 2012).

10.8 *Verandering, verankering en implementatie*

De voorgaande samenvattende paragrafen preluderen op een sterke, visionaire en stimulerende rol van leidinggevendenden van opleidingen. Niet omdat docenten zelf geen kennis hebben van onderwijsontwikkeling, of geen uitdaging zouden voelen diversiteitgevoelig onderwijs te concretiseren in de inhoud en didactiek van hun lessen, of geen urgentie ervaren om hun begeleiding af te stemmen op een steeds veranderende studentenpopulatie. Wel omdat - ook bij het beleggen van onderwijsontwikkeling bij zelfsturende docententeams - er visie en stimulering, facilitering en ondersteuning nodig is om draagvlak voor ambities te verbreden, te concretiseren, te evalueren en te verankeren in regulier onderwijsbeleid. Het waaróm van diversiteitgevoelig onderwijs wordt in verschillende geledingen redelijk gedeeld: omdat de multi-etnische beroepspraktijk en studentenpopulatie daartoe dwingen, omdat het onderwijs een onmisbaar middel is om aan te blijven sluiten op vragen en behoeften van cliënten en op de samenleving. Maar het hóe van diversiteitgevoelig onderwijs is minder eenduidig en eenvoudig; dat vraagt om meer dan gedeelde intenties. Hoe te komen van individuele opvattingen naar een onderbouwde visie op diversiteitgevoelig onderwijs, van goede voorbeelden reguliere onderwijspraktijken, van solistische docentenacties naar gedeelde teaminspanningen, van individuele scholingsroutes naar collectieve leerprocessen? Een sleutelrol hierin is weggelegd voor leidinggevendenden die visie en commitment uitdragen. Zij stimuleren en ondersteunen koplopers van onderwijsvernieuwing, hebben oog voor praktische aanwijzingen (do's en don'ts), goede voorbeelden en *quick wins*, en koersen tegelijkertijd op doelen en resultaten op de langere termijn. Een cruciaal punt van aandacht en zorg zijn docenten die dreigen achter te blijven, die zich in sterke mate handelingsverlegen en onbekwaam voelen om aan te blijven sluiten op studenten en de actualiteit van het werkveld. Het is van groot belang dat leidinggevendenden juist aan deze koplopers georganiseerde (individuele en collectieve) scholing aanbieden in moderne begeleidings- en werkvormen, en ze in contact brengen met actuele (praktijk) ontwikkelingen in het werkveld. En dat dit plaatsvindt in regulier HRM-beleid.

Leerervaringen en onderwijsveranderingen

Met dit project zijn meerdere leerervaringen opgedaan en onderwijsveranderingen aangebracht:

- Beleg diversiteit niet in één of enkele onderwijsonderdelen, bij één of enkele docenten, maar ontwikkel met een team een gemeenschappelijke leerlijn en kernthema's diversiteit. Benoem deze in eindtermen van de opleiding en het beroep, concretiseer dit in leerdoelen en te verwerven kennis, vaardigheden, houding (voor brede bachelor en specifieke afstudeerrichtingen). Wat moet de toekomstige pedagoog, maatschappelijk werker, jeugdhulpverlener (minimaal) weten en kunnen? Analysemiddelen als de *Meetladder Diversiteit Onderwijs* (Pels e.a., 2012), *Handreiking Intercultureel Vakmanschap in het hso* (HBO-raad, 2012), *Het opleiden van diversiteitsensitieve pedagogen aan de VU* (Radstake, 2012), *Leren nadenken over verschillen en ongelijkheid* (Van der Zwaard, 2012) zijn hierbij bruikbaar. Zulke veranderingen vragen verankering in regulier onderwijsbeleid.
- Scherp de theoretische leerlijn (kennisbasis), literatuurlijst en leerdoelen diversiteit per leerjaar aan, per afstudeerrichting, minor en verplicht onderdeel, sluit aan bij voorgaande leerjaren, en bespreek dit met collega's. Bied bij het samenstellen van de literatuurlijst (of reader) een variatie in literatuur, thema's en theoretische modellen aan, vergezeld van opdrachten tot toepassing (oefeningen). De in hoofdstuk 4 geformuleerde richtlijnen en aanbevelingen worden in de opleidingen bij het herzien van minoren en vakken toegepast.
- Concretiseer om welke essentiële vaardigheden en houdingsaspecten het gaat en hoe deze te verwerven. Varieer daartoe in het onderwijs veel meer in theorie-training-praktijk, gebruik praktische en interactieve werkvormen, realistische en gevarieerde casuïstiek in de lessen, opdrachten en toetsvormen. Dit om kennis te laten beklijven, toe te passen, te verbinden met de ervarings- en leefwereld van studenten. Om studenten tot zelfonderzoek en met elkaar in discussie te brengen. Interviews, (huiskamer)bijeenkomsten, gesprekstrainingen, huisbezoeken, onderzoeksopdrachten buiten de hogeschool inspireren en stimuleren studenten tot kennismaken en zelfreflectie. De in hoofdstuk 5 en 6 geformuleerde aanbevelingen worden bij de uitvoering van diverse vakken toegepast, vragen verankering in het beleid en de brede praktijk van de opleidingen.

- Sluit aan bij en benut de diversiteit in de klassen, heb oog voor diversiteit in sociale en etnische achtergrond, gender, leefomgeving, praktijk- en levenservaring. Om studenten van en met elkaar te laten leren zijn actieve werkvormen en actief regisserende, didactisch bewaame docenten nodig, die tevens zorg dragen voor veiligheid in de klas. Dit vraagt lef en bereidheid van docenten om van studenten te leren, hun lespraktijk te (laten) evalueren, hun didactische bekwaamheid te onderzoeken en daarin bij te leren. De in hoofdstuk 7 en 8 geformuleerde aanbevelingen zijn van belang voor het personeelsbeleid en de bijscholing in opleidingen.
- Ontwikkel diversiteitgevoelig onderwijs door docenten en management, bottom-up en topdown, met een aanjagende en visionaire aansturing door de leiding van de opleidingen. Concrete veranderingen vragen zowel praktische tips en aanbevelingen, als voortdurende evaluatie en reflectie. De in hoofdstuk 9 geformuleerde aanbevelingen en voorbeelden zijn van belang voor het beleid van de opleidingen. De urgentie werk te maken van diversiteitgevoelig onderwijs is niet alleen afkomstig uit de beroepspraktijk, maar steeds meer uit de toenemende diversiteit van de studentenpopulatie die behoefte heeft aan herkenning van de inhoud en thuis voelen in de leeromgeving van het hbo.

Met dit project Diversiteit in Vakmanschap van de *Kenniswerkplaats Tienplus* is veel bereikt. Dit geldt voor het formuleren van praktische richtlijnen voor diversiteitgevoelig onderwijs, het schetsen van diverse routes waarop dat kan plaatsvinden, en het bewerkstelligen van discussie en beweging in de betrokken opleidingen. Ook is een inspirerend leernetwerk tot stand gekomen met vertegenwoordigers uit verschillende sectoren van onderzoek, beroepspraktijk en onderwijs die voeding blijven geven aan de noodzakelijke onderwijsvernieuwing. Voor verdergaande verandering en verankering moet echter nog meer gebeuren, zowel bottom-up als topdown. Dit betreft niet alleen veranderingen in de opleidingen zelf, maar ook in het landelijk beleid voor hoger beroepsonderwijs dat aan moet blijven sluiten bij de groeiende diversiteit van zowel de beroepspraktijk als studentenpopulatie.

Bijlage 1 Literatuurlijst

- Azghari, Y. (2009a). *Aan de slag met diversiteit*. Barneveld: Nelissen.
- Azghari, Y. (2009b). *Cultuurbepaalde communicatie. Waarden en belangen van passieve en actieve culturen*. Soest: Nelissen.
- Bakker, K., Bakker, L., Dijke, A. van & Terpstra, L. (1997). *O + O = O². Naar een samenhangend beleid en aanbod van opvoedingsondersteuning en ontwikkelingsstimulering voor kinderen en ouders in risicosituaties*. Utrecht: NIZW.
- Banks, J. A., McGee Banks, C., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W. C. (2005). *Democracy and Diversity. Principles and concepts for educating citizens in a global world*. Center for Multicultural Education. College of Education. Seattle: University of Washington. <http://education.washington.edu/cme/DemDiv.pdf> opgehaald op 10 februari 2010.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, G. (2001). *Diversity within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning In a Multicultural Society*, pp. 176-203. Center for Multicultural Education. College of Education. Seattle: University of Washington. Phi Delta Kappa.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, 19, pp. 3-49.
- Berger, M., Ince, D., & Stevens, R. (2010a). *Inventarisatie initiële scholing in interculturele competenties voor professionals in de jeugdsector. Eindrapportage*. Utrecht: NJi.
- Berger, M., Ince, D., & Stevens, R. (2010b). *Inventarisatie na- en bijscholing in interculturele competentieprofielen voor professionals in de jeugdsector. Eindrapportage*. Utrecht: NJi.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a treatise on the sociology of knowledge*. London: Penguin University Press. Aangehaald in: Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur. Hoe kan een gezamenlijke schootcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindende-schoolcultuur>
- Bestuursakkoord VNG, IPO, UVW en Rijk (2011).

- Bie, D. de (2003). (red.). *Morgen doen we het beter. Een handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten/Antwerpen: Bon Stafleu van Loghum.
- Bie, D. de, & Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Botman, M., Jouwe, N., & Wekker, G. (2001). (red.). *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingen-vrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: KIT-Publishers.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique du jugement sociale*. Paris: Les Éditions de minuit. Aangehaald in: Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur. Hoe kan een gezamenlijke schootcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindende-schoolcultuur>
- Bijkerk, L., & Heide, W. van der (2007). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bijvoets, M. & Heerebeek, M. van (2010). Wat migrantenjongeren met wie bespreken. Ouders, vrienden en beroepskrachten als gesprekspartner. *Jeugd en Co. Kennis voor professionals in de jeugdsector*, 4(4), 38-48.
- Blokland, G. (2010). *Over opvoeden gesproken. Methodieboek pedagogisch adviseren*. Utrecht: NJi.
- Burggraaff-Huiskes, G., & Blokland, G. (2011). *Opvoedingsondersteuning als bijzondere vorm van preventie*. Bussum: Coutinho.
- Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs. (2001). *Prikkelen Presteren Motiveren. Eindrapport*. Opgehaald op 21 oktober 2010 van <http://maakerot-teveel.pbworks.com/f/eindrapport+accreditatie+ho+incl+generieke+competenties.pdf> .
- Dam, G. ten. (2002). Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. In: *Pedagogiek*. 22^e jaargang, 1, 2002, pp. 70-81.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Ledoux, G., & Reumerman, R. (2007). *Metten van Burgerschapscompetenties: een tussenstand*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Groningen. Aangehaald in: Thijs, A., Berlet, I., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Bulthuis, F. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Een verkennende literatuurstudie*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling. Opgehaald op 7 februari 2010 van http://www.slo.nl/downloads/2009/leren_20omgaan__met__culturele__diversiteit.pdf/

- Del Valle, J. F., Bravo, A., & López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: A developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38, 16-27.
- Dirkse-Hulscher, S., & Talen, A. (2011). *Het groot werkvormenboek*. Den Haag: Sdu.
- Distelbrink, M. mmv Essayah, O. & Tan, S. (2009). Ondersteuning van opvoeders in Amsterdam-Noord, Slotervaart en Zuidoost: Beleid, praktijk en migrantenorganisaties. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/Kenniswerkplaats Tienplus.
- Dorselaer, S. van, Looze, M. de, Vermeulen-Smit, E., Roos, S. de, Verdurmen, J., Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2010). *HBSC 2009. Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Eldering, L. (2002). Crossculturele verschillen in opvoeding. In Eldering, L. (Eds.), *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief* (pp. 128-162). Rotterdam: Lemniscaat.
- Eldering, E. (2011). *Cultuur en Opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Flokstra, J. H. (2006). *Activerende werkvormen, voortgezet onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling. Opgehaald op 21 mei 20012. http://www.win.tue.nl/~keesh/eduwiki/images/1/11/Activerende_werkvormen.pdf.
- Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Haan, M. de, & Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review* 49(3), 365-388.
- Haijer, M. (2003). *Kleurrijke gesprekken. Interactie in een kleurrijke school*. Openbare les bij aanvaarding van benoeming als lector Lesgeven in de multiculturele school. Faculteit Educatieve Opleidingen, Hogeschool van Utrecht. April 2003.
- Hajer, H., Hanson, M., Hijlkema, B., & Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Haterd, J. van de, Poll, A., & Felten, H. (2010). *Naar interculturele competentieprofielen in het preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdbeleid*. Utrecht: NJi.
- HBO-raad (2012). *Intercultureel vakmanschap in het hso. Handreikingen voor docenten en middenmanagement van hogescholen en voor stage verlenende instellingen in de jeugdzorg*. Project intercultureel vakmanschap, onderdeel

van het ZonMw-programma Diversiteit in het jeugdbeleid. Den Haag: HBO-raad.

HBO-raad (2009a) *Opleiden voor de jeugdzorg. Eindrapportage Actualisering hbo. Actieplan professionalisering in de Jeugdzorg*. Opgehaald op 21 december 2009 van <http://www.hbo-raad.nl/hbo-sectoren/sociaal-agogisch/512>

HBO-raad (2009b) *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Opgehaald op 21 maart 2010 van http://www.lofnet.nl/download/Factsheet_afgestudeerden_en_uitvallers_2009_definitief.pdf

Heemskerk, I., Brink, A., Volman, M., & Dam, G. ten (2005). Inclusiveness and ICT in education: a focus on gender, ethnicity and gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 1-16.

Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van Bijzonder hoogleraar op de Kohnstammleerstoel aan de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers.

Hoffman, E. (2009). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Hogeschool InHolland (2010a). *Professioneel Maatwerk. Instellingsplan 2010-2016*. Den Haag.

Hogeschool InHolland. (2010b). In en uitstroomcijfers School of Health. Amsterdam. maart 2010.

Hogeschool InHolland. (2009a). *Studiegids Pedagogiek, 2009-2010*. Amsterdam.

Hogeschool InHolland. (2009b). *Adviesnotitie HRM-CvB INHolland*. Den Haag.

Hogeschool InHolland (2009c). Analyse internationalisering Pedagogiek. Dienst Internationalisering. Amsterdam. februari 2009.

Hogeschool InHolland. (2008). *Notitie Diversiteit INHolland RvT*. Den Haag.

Hogeschool InHolland (2007). *Backbone 2.0. Blijvend vernieuwen van de onderwijspraktijk*. Den Haag.

Homan, T. (2001). *Teamleren. Theorie en facilitatie*. Schoonhoven: Academic Service.

Inspectie van het Onderwijs (2009) *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs*. Opgehaald op 20 maart 2010 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/site/actueel/publicaties/Aandacht+voor+diversiteit+in+het+hoger+onderwijs.html>

- Kagiticibasi, C. (1996). Family and human development across cultures. A view from the other side. Mawwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Besproken in: L. Eldering (2011). *Cultuur en opvoeding*, (pp. 164-171). Rotterdam: Lemniscaat.
- Keulen, A. van, Pels, T., & Beurden, A. van (2010). *Van alles wat meenemen. Diversiteit in opvoedingsstijlen in Nederland*. Bussum: Coutinho.
- Kerklaan, M. (1984). KRO-documentaire *Oud worden ver van huis*. Hilversum: Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid.
- Kitano, M. K. (1997). What a Course Will Look Like After Multicultural Change. In: Morey, A. I. & Kitano, M. (1997) *Multicultural Course Transformation in Higher Education: A Broader Truth*, (pp. 89-103). Boston: Allyn and Bacon.
- Kleijnen, E. & Broek, A. van den (2010). *Naar Hollands gebruik. Verschillen in gebruik van hulp bij opvoeding, onderwijs en gezondheid tussen door autochtonen en migranten*. Den Haag: SCP.
- Kortram, L. (2008). Multiculturele competentieontwikkeling noodzakelijk in het Hoger Onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs*, 37 (december 2008), 56-61.
- Kortram, L. (2004). *Multicultureel competent samen(-)leven*. Lectorale rede aan De Horst. Driebergen: Driebergen: De Horstcahiers. Ook verschenen in *Tijdschrift voor Sociale Interventie*, 13 (2), 59-61.
- Kramer, S. (2007). *Nieuwsgierig blijven. Implementatie van de interculturele competenties in de GGZ*. Rotterdam: Mikado.
- Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek (2009). *Opvoedingsrelaties versterken. Landelijk opleiding- en competentieprofiel van de hbo-opleiding Pedagogiek*. Utrecht: SWP.
- Lange, A. de (2006). *Gedagsverandering in gezinnen. Cognitieve gedrags- en systeemtherapie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ledoux, G. & Leeman, Y. (2001). Komt de multiculturele samenleving er vanzelf? *Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 60(2), 3-5.
- Leeman, Y. (2006). *Diversiteitsbeleid: culturele gevoeligheden*. Zwolle: Hogeschool Windesheim/Lectoraat Pedagogische Opdracht van het Onderwijs.
- Leeman, L., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede bij aanvaarding lectoraat Pedagogische opdracht van het onderwijs. Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle, 6 oktober 2004.

Leeman, L., & Moerkamp, T. (2001). Kennis, vaardigheden en lef. Werken en leren in een multiculturele omgeving. *Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*. 60(2), 9-11.

Leeman, Y., Lutz, H., & Wardekker, W. (1996). Intercultureel onderwijs en culturele identiteit. *Comenius*, 16, 243-256.

Lutz, H. & Wekker G. (2001). Een Hoogvlakte met Koude Winden. De Geschiedenis van het Gender- en Etniciteitsdenken in Nederland. In: Botman, M., Jouwe, N., Wekker, G. *Caleidoscopische Visies. De ZMV beweging in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen, pp. 25-51. Aangehaald in: Haterd, J. van de, Poll, A. & Felten, H. (2010). *Naar interculturele competentieprofielen in het preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugd-beleid*. Utrecht: NJi.

Meerman, M., Spierings, J., Segers, J., & Bay, N. (2009). *Ontwikkeling in kleur. Docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroepsonderwijs*. Lectoraat gedifferentieerd HRM, domein Management en Economie. Hogeschool van Amsterdam.

Mens-Verhulst, J. van (2009a). Intersectionaliteit en sociale inclusie. Het ei van... Troje. Deel 1: Het ei van Columbus. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(3), 4-22. Opgehaald op 27 oktober 2010 van <http://vanmens.cscheng.info/wp-content/uploads/2010/08/Van-Mens-Radtke-Het-Ei-van-Troje-1.pdf>

Mens-Verhulst, J. van (2009b). Intersectionaliteit en sociale inclusie. Het ei van... Troje. Deel 2: Het paard van Troje. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(4), 5-21. Opgehaald op 27 oktober 2010 van <http://vanmens.cscheng.info/wp-content/uploads/2010/08/Van-Mens-Radtke-Het-Ei-van-Troje-2.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Het hoogste goed. Strategische agenda 2008-2012 voor het hoger onderwijs-, onderzoeks- en wetenschapsbeleid*. Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Inspectie van het Onderwijs (2009). *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 31 januari 2012. <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Aandacht+voor+diversiteit+in+het+hoger+onderwijs.html>

Morey, A. I. (2000). *Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World*. *Higher Education in Europe*, 25(1), 25-39.

NVAO (2003). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs*. Opgehaald op 27 juni 2010 van <http://www.nvao.net/>

Naber P. M., & Bijvoets, M. (2011). *Opleiden en professionaliseren in diversiteit en opvoeding*. Amsterdam: Hogeschool Inholland/Kenniswerkplaats Tienplus.

Naber, P. M., Bijvoets, M. & Heerebeek, M. van (2009). *Ontwikkeling en opvoeding van migranten jeugd in Amsterdam. Gesprekken met tieners en ouders in Slotervaart, Zuidoost en Noord*. Amsterdam: Hogeschool Inholland/ Kenniswerkplaats Tienplus.

Nispen, P. van, & Stralen, A. van (2009). *Culturele competentie. De verrijking door verschillen*. Assen: Van Gorcum.

Nunez, C., Nunez, R., & Popma, L. (2010). *Interculturele communicatie. Van ontkenning tot wederzijdse integratie*. Assen: Van Gorcum.

Onderwijsraad (2007) *De verbindende schoolcultuur. Hoe kan een gezamenlijke schootcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindende-schoolcultuur>

Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen. Een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren*. Rede bij de aanvaarding van lectorschap Geïntegreerd Pedagogisch Handelen aan Hogeschool InHolland. Haarlem: Hogeschool Inholland.

Pattynama, P., & Verboom, M. (2000). *Werkboek kleur in het curriculum: interculturalisatie in het hoger onderwijs*. Utrecht: Nederlands Genootschap Vrouwenstudies (NGV).

Pels, T. V. M. (ed.) (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Pels, T. V. M. (2009). *Subsidieaanvraag Kenniswerkplaats Amsterdam Inclusief 10. Uitvoeringsplan Academische werkplaats*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut (penvoerder werkplaats).

Pels, T. V. M. (2010). *Opvoeden in de multi-etnische stad*. Oratie bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Opvoeden in de multi-etnische stad bij de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit in Amsterdam (11 juni 2010). Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

- Pels, T. V. M., Distelbrink, M., & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratie-context. Review van recent onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders, in opdracht van NWO*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T. V. M., Naber, P. M., Peeters, P., & Radstake, H. (2012). *Meetladder Diversiteit Onderwijs*. Gevoeligheid voor diversiteit in de opleiding van professionals. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/Kenniswerkplaats Tienplus.
- Pinto, D. (2000). *Een nieuw perspectief. Herziening van beleid, onderwijs, communicatie, maslowpyramide dringend nodig*. Oratie bij de aanvaarding van het ambt hoogleraar Interculturele Communicatie aan de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers.
- Pinto, D. (2007). *Interculturele gespreksvoering. Een stap verder*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ponzoni, E. (2012). *Opvoeden in Diversiteit. Verbinding tussen formele en informele opvoedondersteuning in Amsterdam*. Kenniswerkplaats Tienplus. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Putten, L. van, & Meerman, M. (2006). *Opleiden in de multiculturele samenleving. Een bijdrage aan de dialoog in het hoger beroepsonderwijs*. Hogeschool van Amsterdam/Stichting Mobiliteitsfonds hbo. Opgehaald op 27 oktober 2010 van http://www.dem.hva.nl/content/dem/documenten/pdf/Opleiden_in_de_multiculturele_samenleving-HvA-DEM-site.pdf
- Radstake, H. (2012). *Het opleiden van diversiteitsensitieve pedagogen aan de VU*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/ Kenniswerkplaats Tienplus.
- Radstake, H. (2011). *Docentobservatie Intercultureel Vakmanschap*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogenous classes*. Amsterdam/Apeldoorn: Garant. Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Senge, P. (1990). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Sectorraad Hoger Sociaal-Agogisch Onderwijs (2008). *Vele takken, één stam. Kader voor de hogere sociaal-agogische opleidingen*. Utrecht: SWP.
- Sentse, M. (2010). *Bridging contexts. The interplay between family, child, and peers in explaining problem behaviour in early adolescence*. Groningen: ICS-dissertation.

- Severiens, S., Wolff, R., & Rezai, S. (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving van allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.
- Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), 253-266.
- Severiens, S. (2010). *Divers talent in de klas. Inaugurele rede bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Diversiteit en Onderwijs, aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam*. Rotterdam: Risbo Erasmus Universiteit.
- Shadid, W. A. (2007). *Grondslagen van interculturele communicatie*. Amsterdam: Kluwer.
- Shadid, W.A. (2010) Interculturele competenties: Een vak apart. Opgehaald op 15 juli 2012 van <http://www.interculturelecommunicatie.com/download/interculturele-competenties.pdf>
- Siemons, H. (2010). *Kleurrijk opleiden 'Als je ermee te maken krijgt, wil je er iets van weten'*. Analyse van het curriculum Master Special Educational Needs. Utrecht: Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School.
- Sloot, E. (2005). *'Wij' kent geen kleur. Opvoeden in twee culturen*. Amsterdam: SWP. *Praktisch boek*
- Snel, M., Koeter, L., & Jansen, I. (2010). *Landelijk Uitstroomprofiel Jeugdzorgwerker*. Sectorraad Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs.
- St-AB (Stichting Adviesgroep Bestuursrecht). Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. Opgehaald op 27 juni 2010 van http://www.st-ab.nl/wetten/0718_Wet_op_het_hoger_onderwijs_en_wetenschappelijk_onderzoek_WHW.htm
- Stam, P. M., & Doodkorte, P. P. J. (2011). *Van denken naar doen. Opvoeden versterken in de praktijk*. Amersfoort: BMC.
- Thijs, A., Berlet, I., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Bulthuis, F. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Een verkennende literatuurstudie*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Stasse, J. M. (2011). *Meetladder Diversiteitsvriendelijke opleiding. Project SoS*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/Domein Onderwijs & Opvoeding.
- Stier, J. (2004). Intercultural competencies as a means to manage intercultural interactions in social work. *Intercultural Communication*, 7, 1-17.

Tinto, V. (1993). *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: Chicago Press of The University. Aangehaald in: Severiens, S., Wolff, R. & Rezai, S. (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving van allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.

Tinto, V. (1998a). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177. Aangehaald in Severiens, S., Wolff, R., & Rezai, S. (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving van allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.

Tinto, V. (1998b). *Learning Communities: Building Gateways to Student Success*. Openingspeech op de Conferentie 'Gateway to Learning: Promoting Student Success'. Syracuse University, School of Education.

Tjin A Djie, K., & Zwaan, I. (2010a). *Beschermjassen. Transculturele hulp aan families*. Assen: Van Gorcum.

Tjin A Djie, K., & Zwaan, I. (2010b). *Managen van diversiteit op de werkvloer*. Assen: Van Gorcum.

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vlaar, P., Hattum, M. van, Dam, C. van, & Broeken, R. (2006). *Klaar voor de toekomst. Een nieuwe beroepenstructuur voor de branches welzijn, zorg en maatschappelijke dienstverlening, gehandicaptenzorg, jeugdzorg en kinderopvang*. Utrecht: NIZW.

Volman, M. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Oratie bij de aanvaarding van Bijzonder hoogleraar Onderwijskunde, in het bijzonder leren en onderwijzen in het voortgezet en hoger onderwijs. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Weille, K.L.H. (2011). *Making sense of parenthood: on ambivalence and resourcefulness*. Amsterdam: SWP.

Wolff, R. (2007). *Met vallen en opstaan. Een analyse van instroom, uitval en rendement van niet-westers allochtone studenten in het Nederlands hoger onderwijs 1997-2005*. Utrecht: Echo.

Wolff, R. & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten*. Utrecht: Echo.

WRR, (2007). Identificatie met Nederland. Amsterdam: University Press. Opgehaald op 21 oktober 2010 van <http://www.wrr.nl/dsc?c=getobject&s=obj&!sessionid=1ofxauyo3h54uVxzYXp1K38LdWziQ!2wD5FEo9vlsUICp3M0aGBFhXOqKEXXlWdp&objectid=4094&!dsname=default&isapidir=/gvisapi/>

Zijderveld, A.C. (2000). *The Institutional Imperative*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Aangehaald in: : Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur. Hoe kan een gezamenlijke schootcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindende-schoolcultuur>

Zwaard, J. van der (2012). *Leren nadenken over verschillen en ongelijkheid. Opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap. Een onderzoek bij Social Work Inholland Rotterdam*. Hogeschool Inholland: Lectoraat Dynamiek van de stad.

Zwikker, N., Haterd, J. van de, Hens, H., & Uyttenboogaard, A. (2009). *Jeugdzorgwerker*. Movisie/Nederlands Jeugd Instituut. Amsterdam: SWP Uitgeverij.

Websites

<http://www.multicultureelopleiden.nl/>

<http://www.vidivers.nl/>

<http://www.kenniswerkplaats-tienplus.nl/>

Bijlage 2 Geanalyseerde onderwijsonderdelen 2011-2012

De *minor Opvoedingsondersteuning* van de Bachelor Pedagogiek van Hogeschool Inholland heeft een omvang van 15 ECT's en bereidt studenten gedurende een half jaar voor op het vak van opvoedadviseur die preventieve begeleiding geeft aan ouders en hun kinderen (0-25 jaar) bij hun alledaagse ontwikkeling en opvoeding⁹. Met ingang van collegejaar 2012-2013 is de minor verplicht onderdeel van de opleiding Pedagogiek en wordt deze gevolgd door alle tweedejaarsstudenten. De minor bestaat uit drie onderdelen. Een theoretische lijn waarin studenten leren hoe kind-, ouder-, en omgevingsfactoren elkaar beïnvloeden, en op welke wijze opvoedingssituaties van elkaar kunnen verschillen. In het kader van de vaardighedenlijn wordt een methode om de interactie tussen ouder en kind te verbeteren toegelicht en geoefend. Ten derde organiseren groepen studenten groepsgewijze twee huiskamerbijeenkomsten voor diverse groepen ouders, waarbij gebruik wordt gemaakt van de door Forum - Instituut voor multiculturele vraagstukken - ontwikkelde methodiek '*Together to get there*'.

De *minor Opvoedingsondersteuning* van de Bachelor Pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam heeft een omvang van 30 ECT's. Het is een keuzeminor waaraan vierdejaarsstudenten Pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam en andere hogescholen deelnemen, alsook van andere opleidingen zoals de Pabo en lerarenopleidingen. In de minor doen studenten theoretische kennis op over opvoedingsondersteuning, recente (beleids-) ontwikkelingen op dit gebied, en (evidence based) methodieken en interventies. Daarnaast ontwikkelen zij praktische vaardigheden om als pedagoog door middel van individuele advisering en groepsbijeenkomsten ondersteuning te bieden aan ouders van diverse achtergronden. Ook ontwikkelen studenten via internationaal georiënteerd onderzoek bewustzijn over de context- en cultuurbepaaldheid van opvoedingsondersteuning.

De minor *Multiculturele Gezinsinterventies* van de Bachelor Social Work van Hogeschool Inholland heeft een omvang van 15 ECT's die door studenten van verschillende studierichtingen gekozen kan worden. Studenten leren hoe in een multiculturele context begeleiding te geven aan gezinnen, met nadruk op de sociale omgeving (buurt) waarin kinderen opgroeien en ouders opvoeden,

9 Inmiddels is de minor omgebouwd naar een afstudeerprofiel met een zwaardere omvang en inhoud.

en waarin vragen en problemen zich manifesteren. Centraal in de conceptuele leerlijn staat kennis nemen van signalering en analyse van opvoedingsproblemen vanuit multicultureel perspectief. In de vaardighedenlijn volgen de studenten een training Pedagogische adviesgesprekken met ouders, waarin een opvoedvraag van een ouder centraal staat en gesprekken worden gevoerd ter ondersteuning en versterking van hun draagkracht. In de integrale lijn leren studenten via een (gesimuleerd) buurtnetwerk bij te dragen aan het opvoedklimaat van de buurt.

Het onderwijsonderdeel *Intercultureel Perspectief* van de Bachelor Pedagogiek van Hogeschool Inholland heeft een omvang van 2,5 ECT's dat door alle eerstejaars studenten gevolgd wordt. In dit onderdeel staat het verwerven en kunnen hanteren van conceptuele kennis centraal: herkennen en onderkennen van culturele diversiteit en analyseren van de oorsprong en betekenis van mogelijke interculturele communicatieproblemen. Studenten leren wat de invloed is van cultuur op het handelen en waarnemen, doen kennis op over de diverse opvoedingspatronen, over opvoedingsdoelen en opvoedingspraktijken van migrantengezinnen, leren dat opvattingen over opvoeden cultureel zijn bepaald.

De module *Intercultureel Werken* van de Bachelor Social Work van Hogeschool Inholland heeft een omvang van 15 ECT's en wordt door alle tweedejaarsstudenten Maatschappelijk Werk en Dienstverlening gevolgd. Studenten doen in de conceptuele lijn kennis op over centrale begrippen en theorieën op het gebied van culturele diversiteit. In de vaardighedenlijn leren studenten aan te sluiten bij het referentiekader en de sociale realiteit van cliënten en door middel van een training 'motiverende gespreksvoering', ontwikkelen ze vaardigheden om in interculturele situaties te communiceren. In de integrale lijn voeren studenten een project uit waarin ze interviews houden met vluchtelingen en een bezoek brengen aan instellingen die inburgeringscursussen verzorgen. In het project Diversiteit in Vakmanschap is vooral aandacht besteed aan de collegereeks 'Methodiek van intercultureel werken' waarin het TOPOI-model van Hoffman centraal staat.

De voorgaande onderwijsonderdelen zijn inmiddels gedeeltelijk of geheel herzien, mede naar aanleiding van het project Diversiteit in Vakmanschap, maar ook in het kader van reguliere curriculumontwikkeling.

Bijlage 3 Deelnemers Diversiteit in Vakmanschap

Projectgroep

- Pauline Naber, lector Leefwerelden van Jeugd, projectleider Diversiteit in Vakmanschap, Hogeschool Inholland
- Marjolein Bijvoets, onderzoeker lectoraat Leefwerelden van Jeugd, Hogeschool Inholland
- Veerle Knippels, onderzoeker lectoraat Leefwerelden van Jeugd, Hogeschool Inholland
- Peter Peeters, beleidsadviseur onderwijs, coördinator Diversiteit in Vakmanschap, Hogeschool Inholland
- Johanna de Koff, (voormalig) opleidingsmanager Pedagogiek, Hogeschool Inholland
- Sharon van Embden, (voormalig) manager Pedagogiek, Hogeschool van Amsterdam
- Trees Pels, hoogleraar Opvoeden in de multi-etnische stad, Vrije Universiteit Amsterdam, projectleider Kenniswerkplaats Tienplus/Verwey-Jonker Instituut
- Doret de Ruyter, hoogleraar Theoretische en Historische Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam
- Hester Radstake, (voormalig) onderzoeker Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam

Kerngroep docenten

- Carine Ex, Pedagogiek Hogeschool van Amsterdam
- Mieke van Heerebeek, Pedagogiek Hogeschool Inholland
- Miriam Moons, Pedagogiek Hogeschool Inholland
- Hanneke Oostwoud-Wijdenes, Social Work Hogeschool Inholland
- Simone Peper, Social Work Hogeschool Inholland
- Thilo Simadari, Pedagogiek Hogeschool van Amsterdam

Studenten

- *Pedagogiek Hogeschool Inholland (Amsterdam)*
Dorien, Rosalien, Britta, Emma, Iris, Brigitte, Shandia, Stephanie, Nienke, Diewertje, Elzemieke, Sanne, Manuela, Stephany, Ydeliëne, Patricia, Chopy, Marion, Hilde, Miriam, Ellen, Michelle, Najat, Emily, Kimberly, Neslihan

- *Social Work Hogeschool Inholland (Alkmaar, Haarlem, Amsterdam)*
Fleur, Siyi, Melvin, Tessa, Celia, Dennis, Carline, Marquerite, Denotra, Fadua, Canan, Emel, Sanae, Fatima, Zjakila, Sarah, Tarik, Bedia, Bianca, Ikram, Milton, Firdes, Conny, Cheryl, Kimberly, Devlin, Euridice, Bart, Angela, Sandra, Btissam, Mina, Erna
- *Pedagogiek Hogeschool van Amsterdam*
David, Anne-Marie, Claire, Jessica, Anne-Loes, Charissa, Josephien, Leonie, Oesha, Anton, Lotte Z., Nina, Daisy, Lotte L., Fatima, Fikriye, Wietske, Kylie, Simone, Ankie, Sara, Michelle

Professionaliseringstraject Pedagogiek Hogeschool Inholland

- Roel van Goor
- Trudie Groen
- Wiepke de Heij
- Hennita Kes
- Jan Sanne Mulder
- Miriam Moons
- Tessa Smits
- Saskia de Vocht

Deelnemers interviews en expertmeetings

Team Pedagogiek Hogeschool Inholland

- Lidwien van den Bos
- Roel van Goor
- Trudie Groen
- Shakuur Halane
- Mieke van Heerebeek
- Bea Lalmahomed
- Abdellah Mehraz
- Miriam Moons

Team Social Work Hogeschool Inholland

- Simone Bijman
- Marleen Blokker
- Nathaley Horb
- Ellen Kramer
- Henk Kross
- Meena van Opzeeland
- Lucy Ronodikromo
- Gerda van Straaten

- Redbad Veenbaas
- Peter Weijers

Team Pedagogiek Hogeschool van Amsterdam

- Metin Alkan
- Debby Collingnon
- Carine Ex
- Thilo Simadari
- Sanne Spil

Management

- Gerard van den Broek, clustermanager Social Work, Hogeschool Inholland
- Lisette van der Poel, clustermanager Pedagogiek Hogeschool Inholland
- Johanna de Koff, (voormalig) opleidingsmanager Pedagogiek Hogeschool Inholland
- Sharon van Embden, (voormalig) manager Pedagogiek Hogeschool van Amsterdam
- Ingrid Wegman, manager Kenniscentrum Gezondheid, Sport & Welzijn Hogeschool Inholland

Experts in onderzoek, beleid en diversiteit

- Joyce Aalberts, wetenschappelijk medewerker Pedagogische Wetenschappen, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam
- Lia Bijkerk, trainer/onderwijskundige, EduFit
- Liesbeth Gamadia, beleidsmedewerker onderwijs, MBO-Raad/ROC van Amsterdam
- Diana Geraci, projectleider Intercultureel Vakmanschap NIP/NVO
- Simten Gören, beleidsmedewerker Diversiteit, Haagse Hogeschool
- Polli Hagenaars, psycholoog, voorzitter Sectie interculturalisatie, NIP
- Shakuur Halane, adviseur, trainer en projectontwikkelaar, Trias Pedagogica
- Ali Müjde, strategisch beleidsadviseur HRM, Hogeschool Inholland
- Jeroen Onstenk, lector Geïntegreerd pedagogisch handelen, Hogeschool Inholland
- Trees Pels, bijzonder hoogleraar Opvoeden in de multi-etnische stad, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam
- Hester Radstake, onderzoeker/projectleider Diversiteit & Studiesucces, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam
- Doret de Ruyter, hoogleraar Theoretische & Historische Pedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam

- Jeroen Scholten Linde, onderwijskundig beleidsadviseur, Hogeschool Inholland
- Hanneke Stasse, opleider/adviseur Diversiteit, Domein Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam
- Gusta Tavecchio, programma manager, ECHO Expertise Centrum Diversiteitsbeleid
- Chiel van der Veen, wetenschappelijk medewerker Pedagogische Wetenschappen, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam
- Hetty Verzaal, wetenschappelijk medewerker Pedagogische Wetenschappen, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam
- Ab van de Wakker, projectleider Academische Werkplaats Diversiteit in het Jeugdbeleid - Noord-Brabant
- Guido Walraven, lector Dynamiek van de Stad, Hogeschool Inholland, projectleider Diversiteit in Vakmanschap van Academische Werkplaats DWARS Rotterdam
- Joke van der Zwaard, onderzoeker Lectoraat Dynamiek van de Stad, Hogeschool Inholland

Inbreng beroepspraktijk

- Turkan Alagöz, opvoedingsondersteuner Alkmaar/Overdie
- Otto Asselbergs, coördinator Opleidingen, Bureau Jeugdzorg Amsterdam
- Esma Bouchachout, pedagogisch adviseur SO&T
- Pieter Daansen, Spirit- Jeugd en opvoedhulp
- Judith van Elmpt, pedagogisch adviseur Dynamo
- Mies van Exel, pedagogisch adviseur Dynamo
- Shakuur Halane, trainer/mediator Trias Pedagogica
- Madeleine ten Have, opleidingsadviseur, De Bascule
- Nathaley Horb, medewerker Jeugdreclassering Bureau Jeugdzorg
- Juanita Linnemann, coördinator opvoedingsondersteuners Slotervaart
- Wendy Loopeker, Spirit- Jeugd en opvoedhulp
- Esmae Mahdi-El Yacoubi, Coach je kind, S-ipi
- Nuran Malhatun, contactfunctionaris ouderkamer Alkmaar
- Berna Navruz, opvoedingsondersteuner CJG Alkmaar/Overdie
- Zahra Sabri-Taghlaoui, contactfunctionaris ouderkamer Alkmaar
- Cigdem Toka, pedagogisch adviseur SO&T
- Mieke van Vleuten, coördinator CJG's in Alkmaar
- Cecile Winkelman, senior adviseur SO&T- Kwaliteit in opvoeden
- Malika Zarioh, pedagogisch adviseur Dynamo

Colofon

Opdrachtgever/Financier	ZonMw
Auteurs	Dr. P.M. Naber V. Knippels, MSc
Met medewerking van	Dr. C. Ex Drs. M. van Heerebeek Drs. M. Moons H. Oostwoud Wijdenes P. Peeters I. Sap T. Simadari, MSc
Samenwerkingspartners Kenniswerkplaats Tienplus	Stad Amsterdam (Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling) Stadsdelen Noord, Nieuw-West en Zuidoost Hogeschool Inholland Vrije Universiteit SO&T - Kwaliteit in Opvoeden GGD/AMC (Academische Werkplaats Publieke Gezondheid) Verwey-Jonker Instituut (penvoerder)
Omslag	Ontwerppartners, Breda
Foto	Hogeschool Inholland
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via de website van de Kenniswerkplaats Tienplus:
<http://www.kenniswerkplaatstienplus.nl>

ISBN 978-90-5830-565-7

© Hogeschool Inholland, Amsterdam 2013

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij Hogeschool Inholland.

Gedeeltelijke overname van deze teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld. The copyright of this publication rests with Hogeschool Inholland.

Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.

Kenniswerkplaats Tienplus

Hoe studenten zo op te leiden dat ze - ongeacht achtergrond en socialisatie - als hulpverlener in een multi-etnische beroepspraktijk kunnen werken? Zodat ze in staat zijn om een brede groep ouders, kinderen en jongeren te begeleiden bij vragen en problemen die zich in de opvoeding en ontwikkeling voordoen? Het rapport Diversiteit in Vakmanschap beschrijft hoe docenten van Hogeschool Inholland en de Hogeschool van Amsterdam het curriculum kritisch onder de loep hebben genomen en wat de resultaten daarvan zijn. Literatuurlijsten zijn gescreend, casuïstiek en werkvormen vernieuwd. Dit alles met inbreng van experts uit onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk, met kritische studentenfeedback. Aandacht voor diversiteit kan structureel in het onderwijs verankerd worden en aansluiten bij de multi-etnische beroepspraktijk. Dit rapport geeft voorbeelden en aanbevelingen hoe diversiteitgevoelig onderwijs is te realiseren.

*Verwey-
Jonker*
Instituut

inholland
hogeschool

 **ZonMw**

Wat is de Kenniswerkplaats Tienplus?

Veel migrantenouders met tieners ervaren een afstand tot opvoedvoorzieningen in Amsterdam. Kenniswerkplaats Tienplus is een samenwerkingsverband tussen kennis, beleid en instellingen dat het bereik, de kwaliteit en toegankelijkheid van voorzieningen wil verbeteren. Partners zijn de gemeente Amsterdam (DMO), Vrije Universiteit, Hogeschool Inholland, SO&T Kwaliteit in opvoeden, Academische Werkplaats Publieke gezondheid GGD-AMC en het Verwey-Jonker Instituut (penvoerder). De Kenniswerkplaats wordt gefinancierd door ZonMw en de gemeente Amsterdam.