



Opleiden en professionaliseren in diversiteit en opvoeding

Kenniswerkplaats Tienplus

Opleiden en professionaliseren in diversiteit en opvoeding

Pauline Naber
Marjolein Bijvoets

Met medewerking van:
Mieke van Heerebeek
Miriam Moons
Samantha Dooper
Simone Peper

Januari 2011

Inhoud

1	Inleiding	5
2	Cultuur en diversiteit in onderwijs: begripsafbakening en theoretische onderbouwing	9
2.1	Inleiding	9
2.2	Definiëring diversiteit en cultuur	9
2.3	Noodzaak tot diversiteitgevoelig onderwijs	12
2.4	Noodzaak tot diversiteit in het curriculum	14
3	Ontwikkelen van diversiteitgevoelig onderwijs	17
3.1	Inleiding	17
3.2	Visies en benaderingen	17
3.3	Dimensies van diversiteitgevoelig onderwijs	19
4	Kader van opleiding en onderwijsontwikkeling	27
4.1	Wettelijk kader hoger beroepsonderwijs	27
4.2	Aansluiten bij het werkveld: van beroepsprofiel naar opleidingsprofiel	29
4.3	Opleidingsprofiel Pedagogiek: extra tak aan de stam?	33
4.4	Naar interculturele competentieprofielen	33
4.5	Opleidingskader Hogeschool Inholland	35
5	Diversiteit in Pedagogiek en Social Work	41
5.1	Opleiding Pedagogiek	41
5.2	Curriculum Pedagogiek 2009-2010	42
5.3	Diversiteitgevoelig opleiden in Pedagogiek	44
5.4	Opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening Amsterdam	49
5.5	Curriculum Maatschappelijk Werk en Dienstverlening 2009-2010	50
5.6	Diversiteitgevoelig opleiden in Maatschappelijk Werk en Dienstverlening	52
5.7	Diversiteitgevoelig opleiden: enkele bevindingen	56
6	Visie van opleidingsmanagement op diversiteit en onderwijs	59
6.1	Beleid en management	59
6.2	Nadruk op studierendement	59
6.3	Aandacht voor sociale binding en integratie	61
6.4	Culturele diversiteit in het curriculum	62
6.5	Professionaliseren van docenten	62
7	Docenten en studenten over diversiteit	65
7.1	Diversiteit: een kwestie van kijken?	65
7.2	Diversiteit in de klas	69
7.3	Diversiteit in het curriculum	71
7.4	Diversiteit in teamverband	77

7.5	Studenten aan het woord	79
8	Samenvatting en conclusies	83
8.1	Diversiteit en onderwijs: resultaten literatuurverkenning	83
8.2	Visie op diversiteit en onderwijs	84
8.3	Onderwijskader en diversiteitbeleid	86
8.4	Diversiteit in Pedagogiek en Social Work (MWD)	88
8.5	Staf, docenten en studenten over diversiteit en onderwijs	89
8.6	Onderzoeksvraag	91
	Bijlagen	93
	Bijlage 1 Literatuurlijst	93
	Bijlage 2 Diversiteit in het Jeugdbeleid en Werkplaats Tienplus	99
	Bijlage 3 Overzicht geïnterviewden, deelnemers groeps gesprekken, rondetafelbijeenkomst 24 mei 2010	105

1 *Inleiding*

In de *Kenniswerkplaats Tienplus* werken onderzoek, beleid en praktijk samen aan verbetering van de preventieve pedagogische infrastructuur rondom migrantenouders van kinderen in de tienerleeftijd (Pels, 2009). Vergroting van de toegankelijkheid van laagdrempelige opvoedsteun - aan de voorkant van de zorgketen - is noodzakelijk omdat een deel van de migrantenjeugd een cumulatie aan problemen laat zien. Hierbij gaat het onder andere om schooluitval, gezondheids- en gedragsproblemen, overlast en criminaliteit. Ouders ervaren problemen met de opvoeding, hebben vragen hoe de begeleiding van hun kinderen aan te pakken. Vooral tijdens de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs dienen zich nieuwe opgroei- en opvoedproblemen aan, maar worden ouders en jeugd tegelijkertijd onvoldoende voorzien in hun behoeften aan steun en begeleiding. Slechts een beperkt deel wordt bereikt door preventief jeugdbeleid en is juist oververtegenwoordigd in de geïndiceerde en justitiële jeugdzorg. Deze trend doet zich landelijk en in sterke mate in Amsterdam voor.

De werkplaats maakt deel uit van het ZonMw programma Diversiteit in het Jeugdbeleid dat op verzoek van de Ministers van Jeugd & Gezin en van Wonen, Wijken & Integratie is opgezet om extra aandacht te besteden aan het stimuleren van de ontwikkelingskansen van migrantenjeugd en het ondersteunen van ouders bij de opvoeding. Dit programma omvat diverse lijnen en activiteiten die gericht zijn op het ontwikkelen en implementeren van kennis en vakmanschap in de (semi)professionele jeugdsector ter bevordering van een gezonde en veilige ontwikkeling van migrantenjeugd (www.zonmw.nl/diversiteitjeugd).

De Kenniswerkplaats Tienplus - Toegankelijke opvoedsteun voor migrantenouders met tieners in Amsterdam - werkt aan een beter bereik van migrantenouders met kinderen in de leeftijd van 10-14 jaar en aan een betere aansluiting van opvoedondersteuning op hun behoeften en vragen. Doel is om kennis en ervaring die hiermee wordt opgedaan te verankeren in het Amsterdamse jeugdbeleid en te benutten in opleidingen van toekomstige jeugdzorgwerkers en pedagogisch adviseurs. Een van de deelprojecten van de kenniswerkplaats - deelproject 5: *Opleiden en professionaliseren* - is gericht op verankering van actuele, ontwikkelde kennis in relevante opleidingen van Hogeschool Inholland en Hogeschool van Amsterdam.

De doelstelling en opzet van de Werkplaats Tienplus is in bijlage 2 opgenomen. Meer informatie is te vinden via <http://www.kenniswerkplaatstienplus.nl/>.

Onderzoeksvraag en doelstelling

De noodzaak tot het actualiseren en herontwerpen van opleidingen voor functies in de jeugdzorg, is urgent. Zowel landelijk onderzoek als inventarisatie in drie stadsdelen in Amsterdam laat zien dat de behoefte aan steun en advies onder migrantenouders evident is, maar de afstand tot het aanbod groter dan gewenst (Distelbrink e.a., 2009; Naber e.a., 2009; Pels, 2010). Ouders en jeugd voelen zich niet altijd herkend en gesteund in vragen en problemen die zich in de alledaagse opvoeding en ontwikkeling voordoen, professionals zoeken naar effectieve werkwijzen om ouders en jeugd in hun opvoedingscontext te benaderen en begeleiden.

Onderzoek onder migrantenjongeren en ouders in drie stadsdelen in Amsterdam laat zien:

- Onbekendheid, onzekerheid en argwaan ten aanzien van professionele voorzieningen belemmeren oudersom steun te zoeken bij Nederlandse instanties. Die wordt bij voorkeur in eigen kring en bij zelforganisaties, of helemaal niet gezocht.
- Er is een groeiende groep alleenstaande moeders die voor de opgave staat hun kinderen alleen op te voeden, zonder terug te kunnen vallen op een ondersteunend sociaal netwerk. Ze ervaren problemen in de opvoeding, leven vaak in armoede en sociaal isolement, hebben behoefte aan contact en steun.
- Moeders hebben behoefte aan onderling contact op locaties in de buurt waar ze behalve gezelligheid ook informatie en advies vinden over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen in de puberteit, over hun rol in de begeleiding van hun kinderen in het voortgezet onderwijs, over religieuze opvoeding in de Nederlandse context.
- Jongeren hebben vragen over schoolkeuze, omgaan met seksualiteit, vinden van een baantje, maar ook over onderwerpen als religie, identiteit, sociale binding. Dergelijke vragen zijn thuis vaak niet bespreekbaar, en komen op school beperkt aan de orde.
- Jongeren leven in twee werelden - thuis en daarbuiten - waarmee ze als vanzelfsprekend omgaan, maar waar ze ook last van hebben vanwege conflicterende verwachtingen die aan hen gesteld worden. Waar horen ze bij, hoe dienen ze zich te 'gedragen', hoe loyaal te zijn aan thuis en tegelijkertijd een eigen weg te vinden in de Nederlandse samenleving.

Naber e.a., 2009; Bijvoets & Van Heerebeek, 2010.

Wat moeten studenten leren om als professionals om te kunnen gaan met een cultureel diverse cliëntenpopulatie en hoe moet dat leerproces eruit zien? Welke eisen stelt professionele ondersteuning en begeleiding van gezinnen in een grootstedelijke, multi-etnische context aan de inrichting van het curriculum van sociaalagogische opleidingen, aan didactische en communicatieve vaardigheden van docenten, aan de aansluiting van de opleiding op het werkveld? Deze vragen beperken zich uiteraard niet tot het sociaalagogische domein. In alle opleidingen van het beroepsonderwijs - van verpleegkunde tot aan economische en juridische opleidingen - stelt de multiculturele samenleving eisen aan de competenties die van professionals verwacht worden. Enerzijds wijst het werkveld op de noodzaak om de inhoud van opleidingen te herzien. Anderzijds is er een groeiende groep studenten van diverse achtergronden die cultureel competente docenten nodig hebben, die over kennis, didactische vaardigheden, stijlen van communicatie, bejegening en begeleiding beschikken om op te leiden voor een cultureel divers werkveld.

De centrale vraag van het project 'Opleiden en professionaliseren' is: *Welke aanpassingen zijn nodig in het competentieprofiel en het curriculum van toekomstige opvoedadviseurs en gezinsbegeleiders om in een multiculturele, grootstedelijke context adequate preventieve ondersteuning te kunnen bieden aan migrantenouders?*

Doel van het project is om de aansluiting van relevante opleidingen op het werkveld te verbeteren en daarmee toekomstige professionals te leren hoe op effectieve en adequate wijze migrantengezinnen en hun kinderen te ondersteunen bij hun opvoeding en ontwikkeling. De betrokken opleidingen van Hogeschool Inholland in Amsterdam richten zich - voor een deel - op de ondersteuning en begeleiding van gezinnen bij de opvoeding van hun kinderen.

Onderzoekskader en opzet

Ter verkenning van de onderzoeksvraag hebben in de periode september 2009-december 2010 diverse activiteiten plaatsgevonden.

1. Ter onderbouwing van de vraagstelling heeft studie plaatsgevonden van internationale en internationale literatuur, van kerndocumenten van de hogeschool en van de inrichting van het hoger beroepsonderwijs in Nederland. Hiermee zijn kernbegrippen nader omschreven, is een beeld verkregen van de wijze waarop het onderwijs is ingericht en curriculumanalyse kan plaatsvinden. Een eerste rapportage is in februari 2010 verschenen, onderdelen ervan zijn meegenomen in de onderhavige rapportage.
2. Ter oriëntatie heeft een eerste analyse van onderdelen van de opleidingen Pedagogiek en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening plaatsgevonden, waarvan de resultaten zijn beschreven. Dit is een 'buitenkantverhaal' van de mate van diversiteit van enkele onderdelen van de opleidingen, gebaseerd op documentenstudie. Een meer complete en diepgaande analyse (samen met docenten en onderwijskundigen) van de opbouw, inhoud, uitvoering en (beoogde) effecten van het Bachelorprogramma staat op het programma voor 2011.
3. Ter inkleuring van de huidige onderwijspraktijk aangaande diversiteitgevoelig opleiden, is met management en een selectie docenten en studenten van beide opleidingen gesproken. Er zijn individuele en groepsinterviews afgenomen, er is een rondetafelbijeenkomst over de voorlopige bevindingen georganiseerd voor docenten, management en enkele externen. Daarnaast heeft regelmatig overleg plaatsgevonden met de onderwijscoördinator en curriculumontwikkelaar van Pedagogiek, ter voorbereiding van bijstelling van het curriculum en scholing van docenten in studiejaar 2010-2011.
4. Door de Vrije Universiteit, Hogeschool Inholland en Hogeschool van Amsterdam is bij ZonMw een aanvraag ingediend in het kader van de programmalijn Intercultureel Vakmanschap die geheel focust op analyse en herontwerp van (onderdelen van) de Bacheloropleiding Pedagogiek van de betrokken instellingen. De oriëntatie van het onderhavige project Opleiden en professionaliseren heeft daaraan bijgedragen. Het vervolg van dit project focust in 2010-2011 op diversiteit in Maatschappelijk Werk en Dienstverlening van Hogeschool Inholland, op kennisproducenten en interne en externe bijeenkomsten die daarmee verbonden zijn.

De opbouw van deze rapportage is als volgt:

- Allereerst vindt aan de hand van nationale en internationale literatuur een afbakening en onderbouwing plaats van centrale begrippen en gekozen benadering van diversiteit (hoofdstuk 2).
- Vervolgens wordt - eveneens op basis van literatuurstudie - ingegaan op visies en benaderingen van diversiteitgevoelig onderwijs (hoofdstuk 3).
- Daarna komt aan de orde binnen welke kaders (wet- en regelgeving, verdeling van bevoegdheden) en op welke wijze het hoger beroepsonderwijs ontwikkeld en geactualiseerd wordt (hoofdstuk 4).
- In het navolgende hoofdstuk wordt beschreven hoe de opleidingen Pedagogiek en Maatschappelijk Werk & Dienstverlening (Social Work) van Hogeschool Inholland zijn ingericht (hoofdstuk 5).

- Daarna wordt ingegaan op de visie en ervaring van leidinggevendenden op diversiteit en onderwijs, op begeleiding en professionalisering van docenten (hoofdstuk 6).
- Ten slotte komen docenten en studenten en hun opvattingen over en ervaringen met diversiteit, onderwijs en communicatie daarover aan het woord (hoofdstuk 7).
- Afgesloten wordt met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen aan aanzet tot vervolg (hoofdstuk 8).

Het is van belang om bij het lezen van deze rapportage te bedenken dat het onderwijs voortdurend in ontwikkeling is. Ook het curriculum van de opleidingen die in deze rapportage in beeld komen en die inmiddels alweer verder zijn op weg naar diversiteitgevoelig opleiden.

2 *Cultuur en diversiteit in onderwijs: begripsafbakening en theoretische onderbouwing*

2.1 *Inleiding*

Initiatieven die in Nederland genomen worden ten aanzien van diversiteit in het hoger onderwijs, zijn vooral gericht op het verbeteren van studieprestaties van allochtone studenten en voorkomen van studie-uitval. Daarnaast gaat de aandacht uit naar communicatie tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling. Weinig of niet zijn de onderwijsorganisatie en de onderwijsinhoud (curriculum) focus van vernieuwing wanneer het om diversiteit gaat.

In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van nationaal en internationaal onderzoek naar de betekenis van diversiteit in zowel de leeromgeving als het curriculum van opleidingen. Gestart wordt met een aanzet tot begripsafbakening, motivatie van de relevantie van intercultureel beroepsonderwijs en beschrijving van enkele modellen voor curriculumanalyse. Deze oriëntatie dient als aanzet en basis voor analyse van onderdelen van de opleidingen Pedagogiek en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening van Hogeschool Inholland Amsterdam.

2.2 *Definiëring diversiteit en cultuur*

Wanneer het om diversiteit en opleiden gaat, laat onderzoek een grote variëteit aan definities, begrippen en omschrijvingen zien. Ook is er een lange lijst aan nationale en internationale publicaties en rapporten over multicultureel of intercultureel opleiden. Deze lijst is echter aanzienlijk korter wanneer het om opleiden voor de beroepspraktijk gaat, en nog korter wanneer het gaat om de opbouw en invulling van een leerplan voor het hoger beroepsonderwijs. Een combinatie van verschillende publicaties biedt een voorlopige basis begripsafbakening.

Diversiteit

In de publicaties worden zowel brede als smalle definities van diversiteit gebruikt. Smalle definities verwijzen naar etnisch-culturele factoren die met verschillen in een samenleving samenhangen, brede definities naar meerdere factoren die van invloed zijn op maatschappelijke gelaagdheid, zoals sekse en seksuele geaardheid, religie, sociaal milieu. Dominant is de opvatting dat diversiteit breed moet worden opgevat, zonder dat het begrip wordt gedefinieerd, overigens (Heemskerk e.a., 2005; Azghari, 2009; Gutiérrez & Rogoff, 2003; Pattynama & Verboom, 2000). Veel aangehaald is 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).

Cultuur

Ook het begrip cultuur wordt vaak zonder nadere omschrijving en op verschillende manieren gebruikt. Een definitie van de Onderwijsraad vat (onder verwijzing naar o.a. Berger & Luckmann, 1966; Bourdieu, 1996; Zijderveld, 2000; Eldering, 2002) de volgende kernelementen van cultuur samen:

‘Geheel van denkmodellen en gedragspatronen dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering. Cultuur is een dynamisch geheel van overtuigingen, praktijken, competenties, ervaringen en bijbehorende impliciete en expliciete spelregels. De waarden en normen, de symbolen en de achterliggende mens- en wereldbeelden waarin dit geheel verankerd is, maakt deel uit van een cultuur’.
(Onderwijsraad, 2007, p.30).

Cultuur kan gebonden zijn aan een samenleving, een groep, een instelling, maar ook aan een setting als school of een onderwijsorganisatie. De betekenis is afhankelijk van de context en het doel waarmee het begrip wordt toegepast. ‘Cultuur’ krijgt betekenis onder invloed van factoren als sociaal milieu, gender, religie (Pinto, 2000). In dit verband wordt wel de metafoor van het ‘schillenmodel’ gebruikt om de gelaagdheid van cultuur te duiden (Onderwijsraad, 2007). Hiermee wordt bedoeld dat verschillende cultuurlagen als uien schillen over elkaar heen liggen, waarbij de binnenste laag staat voor basale vooronderstellingen en aannames die de kern vormen en bepalend zijn voor de volgende schil van waarden en normen, gevolgd door de schil van symbolen en helden, en ten slotte door gewoonten en procedures als buitenste schil die bij een bepaalde cultuur horen. De binnenste laag laat zich minder makkelijk beïnvloeden en veranderen dan de buitenste schil, zo wordt aangenomen. De Onderwijsraad vat in dit verband de school op als leer- en leefgemeenschap waar een verbindende schoolcultuur ontwikkeld kan worden door stap voor stap de verschillende lagen met elkaar te verbinden.

Multicultureel, intercultureel, diversiteit

In publicaties over onderwijs en culturele diversiteit worden uiteenlopende begrippen gebruikt om de etnisch-culturele dimensie in leren, ontwikkelen en opleiden te beschrijven. Zoals hiervoor aangegeven staat *diversiteit* voor een bredere en meer omvattende benadering om verschillen en overeenkomsten tussen groepen en subgroepen te duiden, verwijst etnisch-culturele diversiteit naar etnisch-culturele invloeden op alledaagse contexten waarin geleerd en geleefd wordt. Het begrip *intercultureel* wordt vaak gebruikt in publicaties over onderwijsleerprocessen en verwijst naar het leren kennen en omgaan met culturele diversiteit in de klas en op school, zowel in cognitief als sociaal opzicht (Ledoux en Leeman, 2001). Het begrip wordt ook gebruikt in publicaties over (leren) communiceren in cultureel diverse contexten, verwijst naar een wederkerig en gelijkwaardig leerproces (Pinto, 2000; Azghari, 2009).

Het begrip *multicultureel* wordt vooral gebruikt om de culturele diversiteit van de samenleving te omschrijven, en om de competenties te benoemen die nodig zijn om persoonlijk en beroepsmatig in zo’n samenleving te functioneren, de zogenoemde multiculturele competenties (Meerman e.a., 2009; Kortram, 2008).

Begrippen als ‘intercultureel’ en ‘multicultureel’ zijn weliswaar gangbaar in het algemene spraakgebruik, maar verwijzen impliciet naar een statisch cultuurbegrip. In aansluiting op de

discussie in wetenschappelijke kring wordt in deze rapportage bij voorkeur gesproken in termen van (opleiden tot) competenties en vakmanschap met gevoel voor diversiteit, van diversiteitgevoeligheid of culturele sensitiviteit. Hier en daar zal er omwille van de lees- en herkenbaarheid aangesloten worden bij het gangbare taalgebruik.

Kruispuntdenken

Kruispuntdenken of intersectioneel denken is een benadering van diversiteit die in Nederland steeds meer terrein wint en als omvattend denkkader van diversiteit wordt gezien (Lutz & Wekker, 2001, aangehaald in Haterd e.a., 2010). In deze visie zijn meerdere assen van maatschappelijke betekenisgeving cruciaal en bepalend voor de identiteit van mensen waarbij het bewustzijn van identiteit ontstaat op kruispunten van cruciale assen als sekse, sociale klasse, nationaliteit, etniciteit, seksuele voorkeur, al dan niet hebben van een beperking. Dit kruispuntdenken is gebaseerd op vijf veronderstellingen (Van Mens-Verhulst, 2009a en 2009b), namelijk dat:

- Verschillen tussen mensen continu zijn, niet dichotoom zoals tegenstelling autochtoon-allochtoon suggereert. Zo voelen veel jongeren zich verwant met meerdere culturen, hanteren meerdere identiteiten.
- Verschillen machtsgeladen zijn, waarbij de ene categorie (die vaak niet expliciet benoemd wordt) als hoger, beter of normaler wordt gezien. Met 'jongeren' worden vaak autochtone jongeren bedoeld, met 'allochtone jongeren' vaak jongens, met seksualiteit alleen heteroseksualiteit. Degenen die 'afwijken' van de norm moeten zichzelf expliciet benoemen: vrouwen (of meisjes), allochtonen (of moslims), homo's. In het curriculum van opleidingen komen vrouwen, moslims, homo's doorgaans alleen als uitzonderingen voor.
- Verschillen meerdimensionaal zijn, zich afspelen op meerdere niveaus, niet op één niveau. Sekseverschillen zijn niet alleen biologisch van aard, maar ook psychologisch, sociaal en maatschappelijk, zijn politiek geladen. Verbetering van de positie van migrantenvrouwen moet dus ook meerdere dimensies betreffen (niet alleen vanuit welzijns- of gezondheids perspectief), zoals de aanpak van homogeweld niet eenzijdig allochtone jongens maar een veel bredere groep jongens en jonge mannen moet betreffen.
- Verschillen dynamisch en niet statisch zijn, zoals in de ontwikkeling van culturen en gender naar voren komt. Zo zijn er verschillen in denken en omgaan met eer, sekse en seksualiteit tussen generaties van etnische groepen.
- Verschillen onderling afhankelijk zijn, waarbij de ene as van verschil niet belangrijker is dan de andere. Etniciteit is niet belangrijker dan bijvoorbeeld sekse of seksuele voorkeur, maar categorieën beïnvloeden elkaar.

Het kruispuntdenken sluit aan bij de basisaanname van het rapport *Identificatie met Nederland* dat er geen vastomlijnde culturele kaders en collectieve identiteiten meer bestaan (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2007). De multiculturele samenleving wordt bepaald door een grote mate van diversiteit, waarbij mensen zich met meerdere groepen verbonden kunnen voelen, meerdere identiteiten ontwikkelen en zich met uiteenlopende culturele contexten identificeren. In het onderzoek waarvan in deze rapportage verslag wordt gedaan, wordt aangesloten bij het 'kruispuntdenken'. Dit betekent voor de sociaalagogische opleiding en praktijk dat (toekomstige) profes-

sionals iedere keer opnieuw moeten bekijken welke factoren en dimensies van diversiteit van invloed zijn op de desbetreffende situatie en context, hoe daarop het handelen af te stemmen. Dit veronderstelt analyse, reflectie en handelen in overeenstemming met wat in specifieke situaties gevraagd wordt, gebruik makend van kennis en ervaring die eerder is opgedaan. En dit veronderstelt weer zelfbewustzijn van de invloed van factoren als gender, cultuur, religie op het eigen denken en handelen, en op die van anderen.

Vergeleken met de gelaagdheid van het kruispuntdenken, zijn de schillen-van-de-ui-benadering en begrippen als intercultureel en multicultureel minder complete en dynamische begrippen. Diversiteit en diversiteitgevoeligheid benaderen het kruispuntdenken, ervan uitgaande dat naast cultuur ook gender, sociale achtergrond, seksuele voorkeur, religie, nationaliteit bepalende dimensies zijn van de identiteit en het bewustzijn van mensen.

2.3 Noodzaak tot diversiteitgevoelig onderwijs

In het maatschappelijke en wetenschappelijke debat wordt op meerdere gronden gewezen op de noodzaak dat diversiteit in het onderwijs aandacht verdient. De meest genoemde is die van de studie-uitval onder niet-westerse allochtone studenten. Daarnaast wordt gewezen op de belemmerende én stimulerende invloed die de schoolomgeving en leeromgeving van opleidingsinstituten - i.c. hogescholen - kunnen hebben op het studiesucces van studenten. Veel minder aandacht is er voor diversiteit in de inhoud van het curriculum, voor de wijze waarop opleidingen aankomende professionals toerusten om in een divers beroepenveld met een multiculturele cliëntenpopulatie en collega-kring adequaat en effectief te kunnen functioneren.

Studie-uitval

Waarom is het nodig om diversiteitgevoelig onderwijs te ontwikkelen? De aanleiding die als meest urgent naar voren wordt gebracht is de studieloopbaan van niet-westerse allochtone studenten. Deze is minder rooskleurig dan die van autochtone studenten. Uit verschillende onderzoeken die ECHO (Expertisecentrum Diversiteitbeleid) heeft laten uitvoeren naar de instroom, doorstroom en uitstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs, komt naar voren dat steeds meer niet-westerse studenten de stap maken naar het hoger onderwijs (Wolff, 2007; Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Wolff & Crul, 2003). Hun aandeel is flink groeiend, allereerst onder Surinaamse en Antilliaanse studenten, in toenemende mate ook onder Turkse en Marokkaanse studenten, mede dankzij een groeiende groep vrouwelijke studenten. De toenemende deelname van niet-westerse allochtone studenten gaat echter gepaard met veel schooluitval in vergelijking met autochtone studenten. Ze verlaten vaak ongediplomeerd het onderwijs; overstappers naar een andere studie worden hier niet onder gerekend. Die uitval is in het hbo het grootst in het eerste jaar. Eerste generatiestudenten, mannelijke studenten, oudere studenten en studenten met een mbo-opleiding, vallen het meest uit. Ook verschillen in studierendement tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten zijn groot; 73,1% van de autochtone studenten behaalt in acht jaar tijd het diploma, tegenover 58,1% van de niet-westerse allochtone studenten (HBO-raad, 2009a). Hierbij doen zich per hogeschool (en per locatie) en studierichting verschillen voor. Op korte termijn (uitval na een en drie jaar) is de vooropleiding van grote invloed op de studieloopbaan, op lange termijn (rendement na vijf en acht

jaar) is etniciteit van grotere invloed. Het studierendement van niet-westerse allochtone vrouwen is nagenoeg gelijk aan dat van autochtone mannen (HBO-raad, 2009b).

Ter verklaring van studie-uitval wordt op verschillende factoren en omstandigheden gewezen (Wolff & Crul, 2003). Zo brengt de overgang naar het hoger beroepsonderwijs extra belemmeringen met zich mee voor studenten die van huis uit niet bekend zijn met het systeem van hoger onderwijs en die de studievaardigheden missen die gevraagd worden. Niet alleen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en beheersing van rekenvaardigheid kunnen een hindernis zijn, maar ook de zelfstandigheid en zelfsturing die in het onderwijs gevraagd wordt. Hierbij spelen gebrek aan sociaal, cultureel en informatiekapitaal studenten parten, en kunnen ze niet altijd rekenen op actieve betrokkenheid van ouders bij hun schoolloopbaan en toekomstambities. Daarnaast is er de invloed van individuele kenmerken (sociaal-culturele achtergrond, studievaardigheden, intellectuele capaciteit) en persoonlijke factoren (zorg voor gezin en/of familie, parttime of fulltime baan, verblijfsstatus e.d.). Uiteindelijk is er niet één factor maar een combinatie van factoren van invloed op de studievoortgang en het resultaat.

De onderkenning dat de talenten van niet-westerse allochtone studenten en daarmee het potentieel voor de arbeidsmarkt en kenniseconomie beter benut en gestimuleerd moeten worden, is aanleiding tot vele initiatieven en programma's in het hoger onderwijs. Het Ministerie van OCW heeft met de strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoeks-, en wetenschapsbeleid - *Het hoogste goed* - voor de periode 2008-2012 extra middelen ter beschikking gesteld aan vijf hogescholen in vier grote steden (Amsterdam, Den Haag, Utrecht, Rotterdam) in de Randstad om het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten te bevorderen. Dit zogenaamde G4/G5 programma wordt gemonitord en de bereikte resultaten worden meegewogen bij de verdeling van middelen vanaf 2011; instellingen met een succesvolle aanpak worden beloond (Inspectie van het Onderwijs, 2009).

Schoolklimaat en leeromgeving

Een tweede aanleiding tot onderzoek en maatregelen in het hoger onderwijs die met het studiesucces van hbo-studenten samenhangt, is de onderkenning dat schoolklimaat en leeromgeving van invloed zijn op de studieloopbaan van studenten (Severiens e.a., 2006). Dit geldt voor alle studenten, maar de specifiek belemmerende én stimulerende factoren voor niet-westerse allochtone studenten zijn de laatste jaren steeds meer onder de aandacht gekomen. In navolging van Vincent Tinto die onderzoek deed naar studiesucces van *first generation* studenten in de Verenigde Staten (Native Americans, Afro-Americans, migrantengroepen als Hispanics) wordt in dit verband het begrippenpaar academische en sociale integratie van studenten in het instituut en de leeromgeving gebruikt (Tinto, 1993, 1998a, aangehaald in Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Tinto, 1998b). *Academische integratie* verwijst naar het vakinhoudelijke leerproces waarbij studenten betrokken raken op de studie, leergierig en gemotiveerd worden om zich te ontwikkelen en te presteren. In dit integratieproces vervullen docenten en begeleiders een belangrijke rol, onder andere door het geven van uitleg en adviezen over de leerstof en hoe deze te verwerken en beheersen. *Sociale integratie* verwijst naar informele contacten tussen studenten, de band met medestudenten, naar steun en motivatie voor de studie. Ook het contact met docenten, adviseurs en studiebegeleiders speelt een rol in het sociale integratieproces in het instituut en de school als leeromgeving. Zowel academische

als sociale integratie kennen een formele en informele component. Academische integratie vindt primair plaats in lessen, colleges, werkgroepen, practica, maar ook via ondersteunende en motiveerende contacten met medestudenten en docenten in de kantine, op de gang, bij elkaar thuis. Sociale integratie verloopt via informele contacten en settings, maar ook tijdens werkgroepen, trainingen, maken van gemeenschappelijke opdrachten.

Tinto's these dat een goede academische en sociale integratie bij de overgang naar het hoger onderwijs de kans op uitval verkleint is ook in Nederland onderzocht (Wolff & Crul, 2003). Een combinatie van factoren en omstandigheden is hierop van invloed. Wanneer studievaardigheden, sociale en culturele achtergrond, migratiegeschiedenis, het gevoel 'anders' te zijn negatief op elkaar ingrijpen, neemt de kans op studie-uitval toe. Een belangrijk onderscheidend element tussen blijvers en afvallers is het al dan niet deel uitmaken van een ondersteunend netwerk dat zowel een rol speelt bij sociale als academische integratie. Vooral wanneer zich problemen voordoen, kunnen blijvers niet alleen terugvallen op eigen vaardigheden, maar ook op steun in hun directe omgeving. Daarnaast hebben kenmerken van de leeromgeving invloed op loopbaan van studenten. In opleidingen die een groot appèl doen op zelfstandigheid en zelfsturing gedijen niet-westerse allochtone studenten minder goed.

Hoewel de studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs groot is, springt het er in vergelijking met wetenschappelijk onderwijs positief uit, omdat er doorgaans meer aandacht is voor studieloopbaanbegeleiding en kleinschalig onderwijs. Vooral investeren in het eerste deel van de opleiding (geven van realistische voorlichting, organisatie van meeloopdagen, zorg voor keuzebegeleiding), in studievaardigheden (ondersteuning bij taal, schrijf- en presentatievaardigheid), in studiebegeleiding (decanaten en mentoren), in binden van studenten onderling én aan docenten, lijkt positief resultaat te hebben. Daarnaast gaat het om professionaliseren van docenten in het omgaan met een cultureel diverse studentengroep, ontwikkelen en doceren van een multicultureel geïntereerd curriculum en voorbereiden van studenten op een multicultureel beroepenveld.

Stimuleren van sociale en academische integratie veronderstelt bewustwording, kennis en adequaat handelen van autochtone studenten en docenten. Een stimulerend schoolklimaat en opleiding streeft studiesucces van alle studenten na, bevordert hun onderlinge integratie en leidt hen op tot competente professionals die op hun vakgebied met etnisch-culturele diversiteit kunnen omgaan. In die zin heeft het onderwijs niet alleen een belangrijke rol in de ontwikkeling van individuele studenten, maar ook voor de samenleving als geheel (Kortram, 2008; Pinto, 2000).

2.4 Noodzaak tot diversiteit in het curriculum

Voorop pedagogische academies en lerarenopleidingen die studenten voorbereiden op docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs wordt aandacht geschonken aan de diversiteit in het curriculum, aan de ontwikkeling van multiculturele competenties, aan kunnen omgaan met leerlingen en ouders van diverse etnisch-culturele achtergronden. Deze opleidingen worden gevoed met resultaten van wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek naar etnisch-culturele diversiteit en onderwijs, al zijn er nog heel veel vragen die nader onderzoek en discussie vragen (o.a. Ten Dam, 2002; Volman, 2006; Haijjer, 2003; Leeman & Moerkamp, 2001; Leeman & Wardekker, 2004). Gewezen wordt op de hardnekkige tendens in onderwijsbeleid om multicultureel onderwijs te versmallen

tot het 'wegwerken' van achterstanden van allochtone leerlingen in het onderwijs, om de sociale integratie en participatie van leerlingen in een religieus en cultureel pluriforme samenleving eenzijdig te richten op allochtone leerlingen, studenten en burgers (Leeman, Lutz en Wardekker, 1996; Ten Dam, 2002; Leeman en Wardekker, 2004). De ontwikkeling van multicultureel onderwijs is vooral gericht op het realiseren van korte termijn doelen zoals begeleiding van anderstalige leerlingen, verhogen van schoolprestaties, inhalen van achterstanden. Deze tendens is in voorgaande alinea's over studie-uitval in het hoger onderwijs naar voren gekomen, met het G4/G5-beleid dat primair gericht is op preventie van studie-uitval en verhogen van studierendement als recent voorbeeld.

Ook in het publieke debat over de multiculturele samenleving worden de begrippen 'integratie' en 'achterblijven' met elkaar verbonden, aldus Ledoux & Leeman (2001). De ontwikkeling van multiculturele competenties wordt daarbij primair gerelateerd aan scholen met een cultureel gemengde leerlingenpopulatie, terwijl dit onderwijs op alle leerlingen van alle onderwijstypen en niveaus gericht zou moeten zijn, of ze nu witte, zwarte of gemengde scholen bezoeken (Leeman e.a., 1996; Kortram, 2008). Samen leren en samen leven in een multiculturele samenleving vraagt om nieuwe culturele praktijken waarvoor zowel allochtone als autochtone leerlingen en docenten een inspanning moeten leveren, en dat gaat alle scholen aan, aldus Leeman e.a. (1996). Deze nieuwe praktijken komen er niet vanzelf, dienen ontwikkeld te worden in alle vormen van onderwijs, van basisschool tot aan hoger beroepsonderwijs.

Nationaal en internationaal onderzoek van de afgelopen tien jaar wijst uit dat het onderwijs de kansen van een divers samengestelde groep leerlingen en studenten niet voldoende weet te stimuleren. En dat het onderwijs kinderen, jongeren en jongvolwassenen meer en beter moet voorbereiden op participatie in de multiculturele samenleving en beroepsmatig functioneren op een cultureel diverse arbeidsmarkt (Banks e.a., 2001; 2005; Morey, 2000; Kortram, 2008; Ten Dam, 2002). Hierin heeft het onderwijs een cruciale rol, ook het hoger onderwijs. Dit vraagt om herzien en herontwerp van de inhoud van het onderwijs - het curriculum - dat overwegend gebaseerd is op westerse normen en waarden, percepties en opvattingen over ontwikkeling en opvoeding, omgang en communicatie, normaal en afwijkend gedrag. Hiertoe dient niet alleen vakkennis over culturele diversiteit aangereikt te worden, maar is het ook van belang het intercultureel bewustzijn van studenten te stimuleren en daarover te leren communiceren. En dit vraagt weer om docenten die zo'n leerproces op gang kunnen brengen en begeleiden, die over de benodigde multiculturele competenties beschikken, daartoe aangezet door multicultureel georiënteerd personeelsbeleid.

3 *Ontwikkelen van diversiteitgevoelig onderwijs*

3.1 *Inleiding*

Hoe doe je dat, diversiteitgevoelig of multicultureel onderwijs ontwikkelen? Onderzoek laat zien dat multicultureel onderwijs alle lagen van de onderwijsorganisatie raakt, van visieontwikkeling en leiderschap op diversiteitbeleid, aansturing en begeleiding van personeel en teams, ontwikkeling van onderwijsmateriaal, organisatie van lesvormen en coaching van studenten, tot monitoring en evaluatie van de resultaten. Dit hoofdstuk gaat in op onderzoek, visies en benaderingen die ten grondslag liggen aan diversiteitgevoelig onderwijs.

3.2 *Visies en benaderingen*

Vorbereiden van studenten op de multiculturele samenleving gaat niet alleen om het bevorderen van schoolprestaties en stimuleren van schoolloopbanen, maar ook om het bewerkstelligen van gelijkwaardige en respectvolle verhoudingen, in staat zijn tot perspectiefwisseling en interculturele communicatie. Hoe leren studenten dat? Een veel voorkomend onderscheid is dat tussen een culturalistische en pluralistische benadering (Ledoux & Leeman, 2001; Thijs e.a. 2008). In de culturalistische benadering ligt de nadruk op cultuurverschillen tussen groepen en is het doel van multicultureel onderwijs het leren kennen, begrijpen en respecteren van de verschillen. In de pluralistische benadering ligt de nadruk op diversiteit in het algemeen, op een grote mate van verscheidenheid die zich naar culturele, sociale, religieuze achtergronden kan voordoen en is het doel het realiseren van een positief pedagogisch klimaat op school, met onderlinge acceptatie en respect. Dit als voorwaarde om te leren als professional op een diversiteitgevoelige wijze met cliënten en collega's om te gaan.

Benadering	Hoe	Risico
Culturalistisch	Accent op herkennen, begrijpen en accepteren van verschillen.	Te veel wij-zijdenken, minder aandacht voor verschil binnen groepen
Pluralistisch	Niet alleen culturele diversiteit, maar diversiteit in het algemeen staat centraal.	Culturele dimensie krijgt te weinig specifieke aandacht.

In beide benaderingen komt cultuur als belangrijke dimensie naar voren. De pluralistische benadering komt het dichtst bij intercultureel leren waarin leerlingen en studenten van en met elkaar leren, sluit aan bij het eerder aangehaalde kruispuntdenken waarin cultuur als dynamisch, meerdimensionaal en continu wordt gezien. Cultuur is daarin één as waarop identiteit en bewustzijn zich ontwikkelen en manifesteren. Het kruispuntdenken gaat tevens verder dan focus op 'acceptatie en respect van verschillen': het houdt in dat mensen naast verschillen ook overeenkomsten delen, veel raakvlakken hebben die tot gedeeld bewustzijn en herkenbare identiteiten leiden.

Als uitwerking van het voorgaande onderscheid, worden wel drie prototypische opvattingen over de multiculturele samenleving gesignaleerd die ook in de context van het onderwijs zichtbaar zijn (Meerman e.a., 2009):

- *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.
- *Vershil 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.

Meerman e.a. (2009) onderzochten in enkele opleidingen hoe docenten in het beroepsonderwijs in Amsterdam leren over diversiteit en multicultureel onderwijs. Het onderzoek laat zien dat de multiculturele samenstelling van de studentenpopulatie invloed heeft op de dagelijkse praktijk van het onderwijs, dat studenten door gedrag, houding, omgangsvormen en kennis die ze inbrengen uitnodigen tot aanpassingen (taalonderwijs, multiculturele praktijkvoorbeelden, ruimte voor religieuze tradities en feestdagen). Maar dat deze aanpassingen niet worden gevoed door visie en bewust leren, door erkenning van het belang van multiculturele diversiteit voor het leerproces. Veel docenten geven aan geen cultureel verschil te zien, leren informeel en ad hoc van collega's en studenten, betrekken de eigen cultuur en die van studenten niet bij het onderwijs. Dat zou wel wenselijk en zelfs noodzakelijk zijn, omdat expliciet kennis nemen, ontwikkelen van een visie en doelbewust omgaan met de culturele, sociale en religieuze diversiteit in de klas, bijdraagt aan de ontwikkeling van de studenten tot professionals met gevoel voor diversiteit.

Opleiden, na- en bijscholen in preventieve jeugdsector

Recent onderzoek van NJi in opdracht van ZonMw naar het aanbod, de aard en de kwaliteit van initieel- bij en scholingsaanbod in de preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdzorg laat zien dat de aandacht voor de verwerving van diversiteitcompetenties beperkt is (Berger, Ince & Stevens, 2010a; Berger, Ince en Stevens, 2010b; Haterd e.a., 2010). De rapportage over de initiële scholing laat zien dat de aandacht voor diversiteitcompetenties op ongeveer de helft van de benaderde instellingen aanwezig is maar enorm varieert (Berger e.a., 2010a). Het kan gaan om een divers docententeam, een specifieke week over diversiteit, integrale opdrachten over diversiteit. De meeste opleidingen integreren diversiteit in vakken, maar hoe dat gebeurt, is onduidelijk. Aandacht voor de verwerving van interculturele competenties vindt weinig gestructureerd plaats, krijgt veelal vorm via facultatieve modules, heeft geen formele rol in het curriculum, waarbij formele leerdoelen ontbreken. Er is geen sprake van beleidsmatige inbedding, de expertise berust bij enkele docenten. Het accent ligt vooral op kennisoverdracht, veel minder op de ontwikkeling van attitudes en vaardigheden. Wat vooral duidelijk wordt is dat er weinig draagvlak is op managementniveau en er geen sprake is van visie en beleid inzake diversiteitsonderwijs.

De rapportage over de na- en bijscholingen laat zien dat er veel aanbod beschikbaar is - veelal van kleine trainingsbureaus - maar dat deze doorgaans van korte duur zijn. Een kwaliteitskader, systematische onderbouwing en externe evaluatie ontbreken nogal eens (Berger e.a., 2010b). Slechts enkele scholingen zijn geaccrediteerd.

Met deze inventarisaties is een eerste beeld verkregen van visie en beleid, vorm en inhoud van diversiteit incurriculum van relevante opleidingen. Het beeld is weliswaar incompleet maar laat duidelijk zien dat praktijken van intercultureel leren en multicultureel onderwijs in Nederland nog in de kinderschoenen staan. Onbekendheid met de materie, niet weten hoe het aan te pakken, gebrek aan mogelijkheden en draagvlak zijn genoemde belemmeringen om ermee aan de slag te gaan.

Haterd e.a., 2010

3.3 *Dimensies van diversiteitgevoelig onderwijs*

De eerder aangehaalde Amerikaanse onderzoeker Banks (1993, 2001, 2005) laat zien dat multicultureel onderwijs om meerdere typen veranderingen vraagt. Dit betreft veranderingen in het curriculum, lesmateriaal, lesmethodes, in houding, perceptie en gedrag van docenten en van administratief personeel. Ondanks verschillende benaderingen, definities en doelomschrijvingen, zijn specialisten het volgens Banks onderling met elkaar eens dat multicultureel onderwijs moet leiden tot verandering van scholen en onderwijsinstellingen zodat leerlingen en studenten van verschillende etnische, culturele, sociaaleconomische groepen gelijkheid in het onderwijs ervaren. En dat deze verandering mannelijke en vrouwelijke studenten van verschillende achtergronden gelijke onderwijskansen biedt. Vaak echter beperken onderwijsinstellingen zich tot hervorming van het curriculum, wordt inhoudelijk aandacht besteed aan de positie van vrouwen, etnische en culturele groepen. Volgens Banks is deze inhoudelijke integratie slechts één van de vijf dimensies die relevant zijn voor het realiseren van multicultureel onderwijs. Hij onderscheidt de volgende dimensies:

- *Integratie van inhoud:* mate waarin docenten voorbeelden, data en (historische) informatie vanuit diverse culturen en groepen gebruiken om sleutelconcepten, principes, generalisaties en theorieën uit te leggen en te verbinden met de geschiedenis (studentenbewegingen van zwarte en later vrouwelijke studenten, streven naar onderwijshervorming) van een diverse groep studenten.

- *Proces van kennisconstructie*: onderkennen dat er procedures zijn voor de productie van kennis in verschillende disciplines en dat dit proces wordt beïnvloed door culturele aannames, referentiekaders, perspectieven en vooringenomenheden (afbeeldingen van slaven in schoolboeken als gelukkige en blijde mensen die loyaal waren aan hun meester). Implementatie van het proces van kennisconstructie in het curriculum houdt in dat de docent uitlegt hoe kennis tot stand komt en hoe het beïnvloed wordt door percepties en paradigma's over de betekenis van etnische en sociale achtergrond. Binnen het proces van kennisconstructie onderscheidt Banks vervolgens vier benaderingen waarmee etnisch-culturele inhoud aan het curriculum (van p.o. en v.o.) wordt toegevoegd:
 - Niveau 1: contributiebenadering > gericht op helden, feestdagen, afzonderlijke culturele elementen. Op school worden bepaalde feesten gevierd, is er ruimte om te bidden.
 - Niveau 2: additieve benadering > toevoegen van concepten, thema's en perspectieven aan het curriculum zonder de structuur te veranderen. 'Brokstukken' kennis en practice worden in het curriculum opgenomen.
 - Niveau 3: transformatiebenadering > verandering van de structuur van het curriculum om concepten, issues, gebeurtenissen en thema's vanuit verschillende culturele perspectieven te kunnen bekijken. Dit helpt studenten te leren hoe kennis wordt opgedaan en daarin van perspectief te wisselen.
 - Niveau 4: sociale actiebenadering > studenten maken keuzes over belangrijke sociale issues en nemen initiatief om deze te helpen oplossen. Studenten zijn actief betrokken bij de analyse en oplossing van cruciale kwesties.
- *Terugdringen van vooroordelen*: door beschrijving van de kenmerken van raciale attitudes van kinderen en doen van suggesties ter ontwikkeling van democratische attitudes en waarden van studenten.

Diverse onderzoeken laten volgens Banks zien dat bewustzijn van raciale verschillen al op jonge leeftijd ontstaat, zowel onder blanke als zwarte kinderen, dat beide groepen de voorkeur geven aan blanke objecten zoals poppen en plaatjes. Werkvormen die kunnen bijdragen aan het terugdringen van vooroordelen zijn onder andere gebruik van het juiste ('democratisch') lesmateriaal, rollenspe- len, discussie in de klas. Samenwerkend (coöperatief) leren draagt bij aan schoolprestaties van zwarte leerlingen, aan positieve houding ten opzichte van elkaar van alle studenten, gemengde vriendschappen. Training van studenten in gelijkwaardige omgang met elkaar draagt bij aan gelijk- waardige uitvoering van groepstaken.

Nederlands onderzoek naar samenwerkend leren laat zien dat autochtone en allochtone leerlin- gen op verschillende manieren - symmetrische versus asymmetrische modellen - kennis verwerven en opdrachten uitvoeren (De Haan & Elbers, 2005). Deze vormen van samenwerking zijn niet eenduidig aan thuissituaties of schoolpraktijken toe te schrijven, maar zijn voorbeelden van actieve reconstructies van ervaring en kennis die leerlingen uit thuismilieus meenemen. In die zin is het realiseren van onderlinge gelijkwaardigheid en symmetrie een complexer proces dan wel eens wordt voorgesteld.

- *Gelijkheidspedagogiek*: docenten gebruiken technieken en methoden die de academische voortgang van studenten bewerkstelligen, ongeacht ras, etniciteit en sociale klasse.

Paradigma's rond (on)gelijkheidspedagogiek

- *Culturele deprivatieparadigma* (jaren 60) > studenten uit lage inkomensgezinnen kunnen niet de kennis, skills en attitudes ontwikkelen als kinderen uit de middelklasse. Focus moet dus liggen op vroegtijdige verandering van socialisatie-ervaringen. Uitgegaan wordt van tekorten en niet van de kracht van deze kinderen.
- *Culturele verschillenparadigma* (jaren 70) > niet het lage inkomen en de gevolgen ervan zijn de oorzaak van de achterstand van deze kinderen, maar het verschil tussen thuiscultuur en schoolcultuur. De focus moet liggen op het overbruggen van cultuurverschillen (ontwikkelen van onderwijsstijlen van docenten en leerstijlen van studenten). Veel aandacht voor taalgebruik en taalonderwijs.
- *Moderne variant van culturele verschillenparadigma* > 'at risk' paradigma: een weinig zorgvuldig begrip, waaronder veel studenten kunnen vallen. Populair in de jaren 80 omdat het een subsidiebron was.
- *Reproductieparadigma* > school reproduceert ongelijkheid door (impliciet) uit te gaan van - en voort te bouwen op - verschillen in sociaal en cultureel kapitaal van leerlingen. Het onderwijssysteem reproduceert maatschappelijke ongelijkheid via schoolcultuur, formeel en verborgen lesplan, toetsen van kennis.

Versterkende schoolcultuur en sociale structuur: alle vier hiervoor beschreven dimensies van multicultureel onderwijs hebben te maken met de school als sociaal en cultureel systeem. Dit vijfde concept beschrijft het proces van herstructurering van de cultuur en organisatie van de school zodat studenten van verschillende raciale, etnische, talige en sociale groepen dezelfde onderwijskansen krijgen en culturele empowerment ervaren. Docenten zouden bijvoorbeeld meer tijd moeten krijgen om zich te verdiepen in verschillende culturen en het herkennen van de eigen raciale en etnische attitudes. Daarnaast zouden ouders ook meer bij beslissingen over school moeten worden betrokken.

Ten slotte concludeert Banks: deze *dimensietypologie is een ideaalconstructie* die niet de werkelijkheid in al z'n complexiteit beschrijft. Het is een conceptueel hulpmiddel om ingewikkelde en opvallende verschijnselen te beschrijven. De categorieën zijn overlappend en hangen onderling samen.

Veranderen van het curriculum: hoe en waartoe?

Morey (2000) onderschrijft Banks' visie dat het belangrijkste doel van multicultureel onderwijs is om alle studenten voor te bereiden op effectief functioneren in een pluralistisch democratische samenleving. Ook onderschrijft ze zijn opvatting dat implementatie van de juiste inhoud en instructiestrategieën om een systematische en structurele verandering van de instellingen zelf vraagt. Hoe pak je zo'n veranderingsproces aan? Morey verwijst naar Kitano (1997) die voortbordurend op Banks' benadering een model heeft ontworpen waarmee een (onderdeel van) curriculum beoordeeld kan worden, evenals de doelen en de richting voor verandering. Kitano onderscheidt drie brede categorieën of niveaus van curriculumontwikkeling - exclusive, inclusive, transformed - en past deze toe op vier kerncomponenten van een (onderdeel van) curriculum of onderdeel daarvan, namelijk: inhoud; wijze van instructie en activiteiten; assessment van de kennis van de student; interactie in de klas.

Model voor curriculumontwikkeling

Exclusief (exclusive) curriculum (of onderdelen van het curriculum): nadruk op traditionele en mainstream ervaringen en perspectieven, docent als kennisbrenger en veel aan het woord, assessment via examens, weinig interactie in de klas.

Inclusief (inclusive) curriculum (of onderdelen van het curriculum): eveneens traditionele benadering, maar met toevoeging van materiaal, lezingen, gastsprekers, en andere bronnen. Inhoudintegratie kan variëren van toevoeging van nieuwe visies en benaderingen tot historische uitbreidingen. De docent gebruikt meerdere vormen van instructie die het actieve leerproces van de studenten ondersteunen, die kennis en ervaring met elkaar verbindt, moedigt leren van klasgenoten aan. Meerdere vormen van assessment worden gebruikt, interactie in de klas ondersteunt gelijkheid in participatie.

Veranderd (transformed) curriculum (of onderdelen van het curriculum): nieuwe conceptualisering in het licht van nieuwe kennis, manieren van weten, en daarmee herzien van traditionele veronderstellingen en visies. Studenten worden aangemoedigd om niet-dominante perspectieven te hanteren en nieuwe manieren van denken te ontwikkelen. Met behoud van taken en verantwoordelijkheden delen docent en studenten macht, moedigt instructie de inbreng van ervaringen en kennis van studenten aan, worden nieuwe vormen van assessment gebruikt.

Bron: Kitano, 1997

De drie niveaus en vier componenten zijn niet uitsluitend en tonen overlap. Het model biedt een middel om het onderwijs te analyseren en om multiculturele perspectieven in het curriculum in te brengen. Uiteindelijk blijven de modellen van Banks en Kitano tamelijk abstracte analysemodellen die een globaal raamwerk bieden om onderdelen van een curriculum te analyseren en te veranderen. De beide onderzoekers hebben met elkaar gemeen dat ze onderwijsontwikkeling opvatten als een dynamisch proces dat in interactie en discussie met betrokkenen moet leiden tot verandering. Onmisbaar daarin is de inbreng en ervaring van studenten: welke kennis, instructie en activiteiten, interactie in de klas, en assessment dragen bij aan de ontwikkeling van een brede visie op wat 'kennis' is. Hoe kunnen studenten de werkelijkheid leren begrijpen vanuit verschillende perspectieven? Studenten moeten multiculturele competenties ontwikkelen en zich bewust worden hoe hun specifieke culturele 'lens' van invloed is op hun overtuigingen, waarden, houding en gedrag. Systematische verandering van onderwijsinstellingen is nodig om deze doelstellingen te bereiken.

Ontwikkeling van competenties

Een andere invalshoek om de ontwikkeling van een diversiteitgevoelig curriculum te benaderen, is expliciteren en beschrijven van de competenties die (toekomstige) professionals nodig hebben om op adequate wijze te kunnen handelen in een cultureel divers werkveld. In het hoger beroepsonderwijs vormt het competentieprofiel van een opleiding de basis van de invulling van het curriculum. Hierbij verwijzen competenties naar alle kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en kwaliteiten die nodig zijn om in beroepssituaties adequaat te kunnen handelen (Onstenk, 2005). Welke situaties kritisch en bepalend zijn voor het beroep en werkveld waartoe opgeleid wordt, wat er nodig is om adequaat te kunnen handelen en daarop te kunnen reflecteren, wordt bepaald aan de hand van basisopgaven van het beroep. Aan de definitie van competenties worden ook wel persoonlijke eigenschappen toegevoegd als onmisbaar voor de uitoefening van een beroep (Vlaar, Hattum, Van Dam & Broeken, 2006). Competenties worden als leerbaar en ontwikkelbaar opgevat, verwijzen naar individuele vermogens. In pedagogische en sociaalagogische beroepsopleidingen zijn landelijke

vastgestelde competentieprofielen uitgewerkt in leerplannen van de betreffende opleidingen. Lastig is dat de competenties die in opleidingen worden getoetst, vaak abstract en algemeen omschreven zijn, weinig geconcretiseerd naar professioneel handelen in specifieke en complexe beroepssituaties. Ditzelfde geldt voor interculturele of multiculturele competenties die nogal eens abstract en vaag worden omschreven. Verschillende publicaties motiveren waarom een omschrijving van specifieke multiculturele competenties nodig is, vervolgens welke dat dan zijn, en daarna hoe deze verworven zouden kunnen worden (Azghari, 2009; Van Putten & Meerman, 2006; Kramer, 2007; Pinto, 2000).

Een veel aangehaalde omschrijving 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). Dit impliceert: 1) bekendheid met de eigen culturele achtergrond; 2) leren kennen van en aansluiten bij wereldbeeld van de ander; 3) strategisch hanteren van cultuurspecifieke interventies.

Ook in andere omschrijvingen en definities ligt de focus op de specifieke kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn om effectief en adequaat te kunnen handelen in beroepssituaties waarin klanten en collega's diverse culturele achtergronden vertegenwoordigen. Naast relevantie voor het beroep en de arbeidssituatie van de aankomende professionals, zijn multiculturele competenties ook van belang voor docenten die met een culturele diversiteit aan studenten omgaan en hen opleiden voor de multiculturele samenleving.

Stichting Leerplanontwikkeling noemt diverse publicaties die het type kennis, de soort houding en motivatie en de specifieke vaardigheden benoemen die onder interculturele of diversiteitcompetenties begrepen kunnen worden (Banks e.a., 1993; Ten Dam e.a., 2007; aangehaald in Thijs e.a., 2008):

- *Kennis*: over de eigen cultuur en over andere culturen, over verschillende waarden- en normensystemen die met culturen verweven zijn, over sociale omgangsvormen en interculturele communicatie. Daarnaast gaat het om de noodzaak om kennis te hebben van gedragsregels, vooroordelen en discriminatie, om specifieke onderwerpen waarover kennis moet worden aangereikt, zoals migratiegeschiedenis en illegaliteit, eer en eerge relateerd geweld, huiselijk geweld. Afhankelijk van discipline en opleiding wordt een diversiteit aan onderwerpen en thema's naar voren gebracht waarover specifieke kennis noodzakelijk wordt gevonden. Tegelijkertijd wordt benadrukt dat kennis alleen niet voldoende is, omdat kennis op zich geen verandering teweeg zal brengen in vooroordelen en stereotypering. Het kan zelfs wij-zijdenken en een hokjesgeest bevestigen. Daarom zijn andere competenties als houding en motivatie om met culturele diversiteit om te gaan, van belang.
- *Attitude en motivatie*: belangstelling en geneigdheid om open te staan voor andere opvattingen en referentiekaders, de bereidheid en flexibiliteit om bewust te worden van de eigen achtergrond en die van de ander, de motivatie te onderkennen dat eigen opvattingen en overtuigingen geen ultieme waarheid zijn. Die houding betreft zowel de persoonlijke als beroepsmatige geneigdheid en bereidheid zich in de ander te verplaatsen en met verschillen om te gaan.
- *Vaardigheden*: variërend van het vermogen om samen te werken en een vertrouwensrelatie op te bouwen, aan te sluiten bij verschillende leefstijlen, het taalgebruik, houding en geschrift aan te passen aan de cliënt, (empathisch) te kunnen luisteren en spreken.

De manier waarop studenten zich kennis, attitude en vaardigheden eigen maken, is niet universeel. Vermunt (1992) wijst op vier verschillende leerstijlen waarmee studenten aangeboden lesstof interpreteren en bewerken, namelijk: een ongerichte, een reproductieve, een toepassingsgerichte en een betekenisgerichte leerstijl. De laatste twee leerstijlen zijn in het hoger onderwijs het meest gewenst. Een leerstijl definieert Vermunt als een samenhangend geheel van leeractiviteiten die de student hanteert (cognitieve en affectieve verwerkingsactiviteiten, metaregulatieve activiteiten), de wijze waarop de student het eigen leerproces stuurt (sturing van buitenaf, zelfsturing), diens visie op leren en onderwijs, inclusief de daarbij horende verdeling van verantwoordelijkheden tussen zichzelf, de docent (instructie) en medestudenten. Studenten interpreteren instructiemaatregelen in termen van hun mentale leermodel dan wel leerstijl. Dit wil zeggen dat niet de instructie zelf, maar de interpretatie ervan vanuit de dominante leerstijl het leergedrag zal sturen. Voor het eigen maken van interculturele competenties, gebaseerd op door Banks genoemde proces van kennisproductie, is volgens Vermunt een toepassings- of betekenisgerichte leerstijl nodig.

Verwerving van diversiteitcompetenties in jeugdzorgopleidingen

De drie typen interculturele competenties - kennis, houding en vaardigheden - zijn onderling met elkaar verweven, bouwen op elkaar voort, en moeten in het onderwijs uitmonden in diversiteitsdenken (Azghari, 2009). In het hoger onderwijs vindt dat plaats in beroepsopleidingen die gebaseerd zijn op competentieprofielen waarbinnen doorgaans nog invulling moet worden gegeven aan interculturele of diversiteitcompetenties. Leren omgaan met diversiteit is nog geen structureel onderdeel van het curriculum. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar in onderwijsarrangementen die zich richten op het werkveld van de jeugdzorg: Pedagogiek, Toegepaste Psychologie, Sociaalpedagogische Hulpverlening, Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Culturele en Maatschappelijke Vorming. In de inventarisatie van het opleidingsaanbod die in het kader van het Actieplan Professionalisering Jeugdzorg is gehouden, wordt multicultureel werken nauwelijks als focus of aandachtspunt genoemd (HBO-raad, 2009). Mogelijk dat het in modules en vakken als Opvoedingsondersteuning, Methodiek, Jeugd, Gezinsgericht Werken aan de orde komt, maar het is geen zichtbaar thema in overzichten van opleidingen.

Tijdens een voorbereidende werkconferentie die in het kader van het *Actieplan Actualisering Jeugdzorg* voor opleiders is gehouden, kwam naar voren dat diversiteit een onderwerp is waarover opleidingen vragen hebben. Wat moet de beginnende beroepsbeoefenaar kennen en kunnen om met een cultureel diverse cliëntengroep om te gaan:

- Hoe studenten op te leiden zodat ze zicht krijgen op diversiteit, vaardigheid en culturele diversiteit?
- Hoe als professional te werken met cultureel diverse cliëntengroepen?
- Hoe om te gaan met achterliggende morele dilemma's en daarin grenzen te trekken?
- Hoe is de eigen socialisatie van invloed en hoe daarop te reflecteren?

Geconcludeerd werd dat zowel autochtone als allochtone studenten interculturele competenties dienen te verwerven om te kunnen werken in de jeugdzorg. De genoemde competenties zijn vergelijkbaar met de kennis, houding en vaardigheden die hiervoor al aangegeven zijn. De verwerving van deze competenties heeft nog geen expliciete en formele plaats in het curriculum van de

opleidingen in de preventieve jeugdzorg, behoeft nog explicitering en aansluiting bij te verwerven generieke en beroepsspecifieke competenties. Uit de respons van een selectie mbo- en hbo- opleidingen in zorg en welzijn komt naar voren dat er aandacht is voor diversiteit, maar doorgaans niet systematisch en onderbouwd, vaak in aparte vakken en facultatieve modules. Een compleet en onderzoeksmatig onderbouwd beeld van de huidige én gewenste plaats van diversiteitcompetenties in opleidingen ontbreekt.

Diversiteit in lerarenopleidingen

Al eerder is aangegeven dat cultuur en diversiteit een belangrijk aandachtspunt zijn in opleidingen voor het basis- en voortgezet onderwijs. Sinds de Wet Beroepen in het Onderwijs zijn voor leraren zeven algemene kerncompetenties omschreven (Stichting Beroepskwaliteit Leraren www.slb.nl). Deze kerncompetenties zijn door Hajer, Hanson.

Hijlkema en Riteco (2007) uitgewerkt in competenties voor leraren in kleurrijke scholen. Elke competentie is geconcretiseerd in kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn om op een school met een cultureel diverse leerlingenpopulatie leiding, zorg en onderwijs te kunnen geven aan individuele leerlingen, aan hun onderlinge omgang, om op een didactisch stimulerende en ondersteunende manier les te geven, te functioneren in een divers en competent docententeam, met oog voor de sociale en culturele omgeving van de school.

Intercultureel Vakmanschap

Amsterdamse scholen en lerarenopleidingen werken samen om via onderzoek, training van docenten, bijeenkomsten met studenten en de ontwikkeling van producten het multiculturele vakmanschap te stimuleren. Doel van het samenwerkingsverband is om de uitval van allochtone studenten uit de lerarenopleidingen terug te dringen en alle studenten beter voor te bereiden op werken op multiculturele scholen en in een multiculturele context. Toekomstige leraren moeten beschikken over kwaliteiten om maximaal in te spelen op culturele, religieuze en talige achtergronden, om een diversiteitsvriendelijk klasklimaat te creëren, en onderlinge verschillen op een effectieve manier bespreekbaar te maken. Hiermee kan worden bijgedragen aan een positieve identiteitsontwikkeling van kinderen, leerlingen, studenten, aan de ontwikkeling van taal- en rekenvaardigheden, aan diverse vormen van vakkennis.

Bron: www.surfgroepen.nl/sites/RSL en www.vooreenamsterdamseklas.nl

Voor opleidingen en beroepen op het sociaalagogisch domein zijn te verwerven kwaliteiten en competenties (competentieprofielen) in de beroepenstructuur (beroepsgroepen en beroepsvarianten) uitgebreid beschreven (Vlaar e.a., 2006; zie ook <http://www.competentieweb.nl>). Van Haterd, e.a. (2010) hebben een aanzet gegeven tot een intercultureel competentieprofiel voor professionals in het preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdbeleid. Hierbij worden - in navolging van het gebruikelijke onderscheid in diverse beroepsgroepen - drie taakgebieden onderscheiden: cliëntgebonden, organisatiegebonden en professiegebonden taken. Per taakgebied wordt aangegeven welke specifieke uitdagingen het werken in een interculturele context met zich meebrengt en welke generieke en vakspecifieke competenties (kennis, houding en vaardigheden) nodig zijn om met die uitdagingen om te gaan. De geschetste competentieprofielen voor professionals en managers behoeven nadere wetenschappelijke onderbouwing, uitwerking in het onderwijs, erkenning en legitimering door branche- en beroepsorganisaties, sociale partners en door migranten en migrantenorganisaties. De conceptprofielen zijn een eerste stap.

Eveneens in het kader van het *Actieplan Professionalisering in de Jeugdzorg* is een specifiek competentieprofiel voor de Jeugdzorgwerker ontwikkeld (Zwicker, Van de Haterd, Hens & Uyttenboogaard, 2009). In dit profiel worden naast algemene en vakspecifieke competenties ook thema-

competenties - kunnen omgaan met lastige situaties - onderscheiden die de toekomstige jeugdzorgwerker dient te verwerven. Als bijzondere themacompetentie wordt onder andere het omgaan met diversiteit (cultuur, levensbeschouwing, gender, seksualiteit) benoemd.

Diversiteit in landelijk profiel Jeugdzorgwerker

In het kader van het Actieplan Professionalisering in de Jeugdzorg (HBO-raad, 2009) is een specifiek competentieprofiel voor de Jeugdzorgwerker ontwikkeld (Zwicker e.a., 2009). Dit profiel - bedoeld voor de brede sector van preventieve en ondersteunende zorg binnen lokaal beleid tot en met intensieve behandeling in residentiële jeugdzorg - beoogt de verschillende functies en taken van professionals in de jeugdzorg inzichtelijk te maken en de professionaliteit van de jeugdzorg te versterken. Het is uitgewerkt in een Landelijk Uitstroomprofiel Jeugdzorgwerker als onderdeel (van 90 EC) van de hbo-bacheloropleiding (Snel, Koeter & Jansen, 2010). Naast generieke en vakspecifieke competenties, worden in het profiel ook themacompetenties onderscheiden, die zich 'richten op situaties die niet als regulier te bestempelen zijn. Het betreft uitzonderlijke of lastige situaties waar extra aandacht voor nodig is'. (p.13). Die themacompetenties betreffen:

- Omgaan met jeugdige en opvoeders in een gedwongen kader.
- Omgaan met (culturele, levensbeschouwelijke, genderspecifieke en seksuele) diversiteit.
- Omgaan met vermoedens van geweld in huiselijke kring.

Als uitwerking van diversiteitcompetenties gaat het onder andere om: rekening houden met referentiekader van jeugdige en mogelijke invloed ervan op problematiek en hulpverlening; kennis van diversiteit in gezinsvormen; kennis van problemen uit minderheidsgroepen; kennis van opvattingen, denkbeelden en waarden omtrent gepast gedrag die afwijken van rechtssysteem; bewustzijn van mogelijke invloed van levensbeschouwelijke systemen op het gezin; bewustzijn van eigen levensbeschouwelijke en normatieve kader.

Bron: HBO-raad, 2009a; Zwicker e.a., 2009.

Hiermee is een aanzet gegeven om in een beroepsvariant van hoger sociaalagogische opleidingen een beschrijving te geven van competenties in het omgaan met diversiteit, maar komt diversiteit primair als 'uitzonderlijk', 'lastig' en 'noodzaak tot extra aandacht' tevoorschijn.

Er zijn nog geen richtlijnen ontwikkeld en weinig voorbeelden beschikbaar hoe de verwerving van interculturele competenties binnen opleidingen van hogescholen zou kunnen plaatsvinden, in welk tempo en op welk niveau. Dit betekent dat domeinen, opleidingen en docenten in de praktijk voorlopig zelf invulling geven aan diversiteit in het curriculum. Afgaand op de inventarisatie van Meerman e.a. (2009) en Berger e.a. (2010a en 2010b) doen zich grote verschillen voor in de mate waarin en wijze waarop dat gebeurt, variërend van hoge prioriteit voor diversiteitbeleid inclusief aansturing en begeleiding van het personeel, tot ad hoc initiatieven, geen aanpassingen van het curriculum. Een cultureel gemengde studentenpopulatie dwingt opleidingen weliswaar tot initiatieven en maatregelen, maar dit leidt in beperkte mate tot diversiteitbeleid dat op alle niveaus van de instelling en opleidingen wordt uitgevoerd.

4 *Kader van opleiding en onderwijsontwikkeling*

Welke partijen zijn betrokken bij de ontwikkeling en vernieuwing van opleidingen? Dit hoofdstuk beschrijft de wijze waarop voltijd Bachelors Pedagogiek en Social Work van Hogeschool Inholland (locatie Amsterdam) zijn opgebouwd, die samen vier opleidingen bieden op het sociaalagogische domein. Ingegaan wordt op zowel de kaders als de inhoud van het onderwijs. Aan de orde komen Europese en landelijke richtlijnen voor het hoger onderwijs, wettelijke eisen waaraan hbo-opleidingen moeten voldoen, inhoudelijke en kwaliteitseisen die gesteld en periodiek beoordeeld worden, betrokkenheid van het beroepenveld bij de ontwikkeling en vernieuwing van opleidingen en de vertaling ervan in onderwijs en leeromgeving. Ook wordt ingegaan op de accenten die elke hogeschool kan leggen in onderwijsvisie en beleid en die van invloed zijn op het curriculum van opleidingen. Dit alles bij elkaar vormt de context waarbinnen het onderwijs wordt ingericht en aangepast aan maatschappelijke veranderingen en beroepseisen. Hierbinnen worden studenten toegerust om in een divers werkveld te functioneren, om als professional met cliënten van diverse sociale, culturele, religieuze achtergronden te leren omgaan.

4.1 *Wettelijk kader hoger beroepsonderwijs*

Hogere beroepsopleidingen leiden op tot een beroep in het kader van de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) en Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan (HOOP, 2004). Dit onderwijs is gericht op het overdragen van theoretische kennis en ontwikkelen van vaardigheden die nauw aansluiten op de praktijk. Ook dragen hogescholen via toegepast onderzoek bij aan de ontwikkeling en innovatie van de beroepen waarop het onderwijs gericht is. Aan de inrichting van het onderwijs zijn richtlijnen verbonden. Zo zijn hogere beroepsopleidingen volgens de WHW gehouden aan het instellingsplan dat elke hogeschool om het jaar opstelt en waarin het voorgenomen beleid omtrent het bevorderen van de kwaliteit van het onderwijs en verbetering van de inrichting van de opleidingen wordt vastgesteld. Op opleidingsniveau dient jaarlijks een onderwijs- en examenregeling vastgesteld te worden waarin is opgenomen wat de inhoud van het onderwijs is, het eindniveau van te verwerven kennis, inzichten en vaardigheden, de daarmee verbonden tentamens en examens, de procedures rond tentaminering en examinering. Ook moet aangegeven worden langs welke weg - via welke onderwijseenheden en studielast, in welke volgorde en via welke toetsingsvorm - de eindkwalificaties behaald kunnen worden.

Eveneens bij wet geregeld is dat studenten bij de start van het studiejaar via een studentenstatuut (studiegids) geïnformeerd worden over de opzet, organisatie en uitvoering van het onderwijs, beschikbare voorzieningen en faciliteiten voor studiebegeleiding. Dit statuut bevat naast opleidings-specifieke informatie ook instellingsbrede informatie over rechten en verplichtingen van studenten, de procedures waarlangs beroep en bezwaar aangetekend kan worden tegen afgenomen tentamens en examens en de resultaten ervan. Ook is vastgelegd op welke wijze en via welke commissies op de juiste uitvoering van de regelingen en statuten wordt toegezien. Op instellingsniveau zijn dat medezeggenschapsraden, op opleidingsniveau de opleidingscommissie, terwijl de examencommissie (bestaande uit docenten van de opleiding) toeziet op de afname van tentamens en examens en zo nodig maatregelen neemt.

Alle hbo-opleidingen zijn wettelijk gehouden aan de inhoudelijke eisen die aan een Bacheloropleiding worden gesteld en die door de commissie Franssen (voorzitter van de commissie) zijn samengevat in tien generieke inhoudelijke kernkwalificaties (Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs, 2001). Dit betreft de ontwikkeling van een hbo-attitude die herkenbaar, traceerbaar en in resultaten in de opleiding herkenbaar is en de ontwikkeling en overdracht van kennis die via de beroepspraktijk plaatsvindt. Daarnaast moeten hbo-opleidingen voldoen aan kwalificatievereisten die op Europees niveau zijn vastgesteld in zogenoemde Dublin-descriptoren. Deze omschrijven het niveau van de Bachelor op de gebieden van kennis en inzicht, toepassing van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden, stellen de eindtermen vast waaraan een hbo-student minimaal moet voldoen. Bij de ontwikkeling, beoordeling en aanpassing van hbo-onderwijs zijn de tien generieke inhoudelijke kernkwalificaties (Commissie Franssen, 2001) en de Dublin-descriptoren belangrijke referentiepunten, worden herkenbaar verwerkt in opleidingskader en opleidingsprofielen.

Tien generieke kwalificaties voor de hbo-bachelor

Door de Commissie Franssen zijn in het rapport Prikkel, presteren profileren tien generieke kwalificaties benoemd waaraan hbo-opleidingen aantoonbaar moeten voldoen. Zo moet er sprake zijn van kwalificaties als brede professionalisering (studenten toerusten met actuele kennis en ontwikkelingen in het beroepenveld), methodisch en reflectief denken, multidisciplinaire integratie, creatief en complex handelen, probleemgericht werken, basiskwalificering voor managementfuncties, besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid, sociaalcommunicatieve bekwaamheid.

Dublin-descriptoren

In Europees verband zijn afspraken gemaakt om het hoger onderwijs volgens de bachelor - master structuur in te richten en diploma's van kwalitatief gelijkwaardig niveau uit te geven. De Dublin-descriptoren (genoemd naar de stad waar in 2004 een overeenkomst werd gesloten) beschrijven de eindtermen voor opleidingen aan hogescholen en universiteiten. Het gaat om kwalificaties als aantoonbare kennis en inzicht hebben van een vakgebied, in staat zijn om deze kennis en inzicht professioneel toe te passen, in staat zijn om relevante gegevens te verzamelen, te interpreteren en een oordeel te vormen, in staat zijn informatie, ideeën en oplossingen te communiceren.

Bron: <http://www.nvao.net/>

Wettelijk is vastgelegd dat een hbo-opleiding studenten opleidt conform de vereisten van het beroep. Over de inhoud van de beroepsvereisten - in dit geval op het sociaalagogisch domein - waarop opleidingen dienen aan te sluiten, doet de WHW geen uitspraken. Voor de inhoud van de opleidingen is het accreditatiekader van de NVAO¹ (2003) een belangrijk referentiepunt. Het accrediteren van een hbo-opleiding is voorwaarde voor bekostiging van de opleiding door de overheid, toekennen van studiefinanciering, afgifte van erkende diploma's en kwaliteitsborging van de opleiding.²

Periodieke (eenmaal per zeven jaar) accreditaties leiden tot beoordelingen van de kwaliteit en tot aanpassingen van de opleidingen. Ter voorbereiding op de accreditatie schrijven opleidingen zogenaamde zelfevaluatierapporten waarin aantoonbaar moet worden gemaakt dat voldaan wordt

1 Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie.

2 De opleiding wordt bij erkenning geregistreerd in het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs: CROHO.

aan de doelstellingen van de opleiding en inhoud van het programma, behaalde resultaten (eindniveau en rendement), interne kwaliteitszorg (toezien op resultaten en wijze van verbeteren), inzet van personeel, voorzieningen (materiaal en studiebegeleiding).

Ter realisatie van de doelstellingen van de opleidingen sluiten hbo-opleidingen aan bij landelijk vastgestelde beroepsprofielen die door vertegenwoordigers van onderwijsveld (hogescholen), werkveld (werkgevers verenigd in Maatschappelijke Ondernemersgroepen), beroepsverenigingen (op het terrein van zorg en welzijn) worden opgesteld. Hierin zijn ook de beroepsvereisten opgenomen die afgeleid zijn uit specifieke wetten en regels die gelden voor gebieden waarop beroepskrachten werkzaam zijn, zoals de Wet op de Jeugdzorg, Beginselenwet Justitiële Inrichtingen en Wet maatschappelijke ondersteuning.

De hiermee beschreven juridische basis van hbo-opleidingen en ontwikkeling van onderwijsprogramma's sluit uit dat individuele docenten eigenstandig de inhoud en tentaminering van het onderwijs veranderen. Onderwijsvernieuwing dient intern en extern de toets van landelijke, hogeschool- en opleidings specifieke wet- en regelgeving te doorstaan, moet passen bij de onderwijskundige visie van hogeschool en opleiding en bij de vereisten die het beroepenveld aan de opleiding stelt.

4.2 Aansluiten bij het werkveld: van beroepsprofiel naar opleidingsprofiel

De wettelijk vastgelegde kwaliteitseis dat een hogere beroepsopleiding studenten opleidt overeenkomstig de eisen die door het beroepenveld zijn vastgelegd, wordt gerealiseerd door het gezamenlijk opstellen van een landelijk opleidingsprofiel door vertegenwoordigers van onder andere werkgevers, vakbonden, beroepsverenigingen, onderwijs. Dit opleidingsprofiel dient gebaseerd te zijn op beroepsvereisten die in landelijk vastgelegde beroepsprofielen zijn benoemd door het werkveld. Een beroepsprofiel beschrijft het kenmerkende van het beroep, de context van de beroepspraktijk en belangrijke ontwikkelingen daarbinnen. De kern bestaat uit de beschrijving van de werkzaamheden: wat doet de beroepskracht, wat zijn de taakgebieden, de kerntaken en kernopgaven per taakgebied, in welke organisaties het beroep wordt uitgeoefend (De Bie, 2003). Bij duidelijk afgebakende en eigenstandige beroepen als bijvoorbeeld mondhygiënist doen beroepsverenigingen dat zelf, en stemmen opleidingen hun onderwijs daarop af. Bij beroepen op het terrein van zorg en welzijn die sterk beïnvloed worden door maatschappelijke ontwikkelingen en inhoudelijk steeds meer overlap tonen, is het nodig de positionering van de kernberoepen in een overkoepelende beroepenstructuur regelmatig te herzien en zorg te dragen voor permanente aansluiting van het onderwijs op deze veranderingen. Bij herziening van de beroepsvereisten die relevant zijn voor de sociaalagogische opleidingen Pedagogiek en Social Work zijn dan ook meerdere partijen uit het werkveld, het onderwijs, de overheid betrokken.

Betrokken partijen bij sociaalagogische beroepsprofielen

- Overheid: programmaministerie voor Jeugd en Gezin, ministerie van Justitie, Interprovinciaal Overleg, Vereniging Nederlandse Gemeenten.
- Sociale partners: vakbonden, MO-groep (Maatschappelijke Ondernemers Welzijn en Maatschappelijk Dienstverlening, Jeugdzorg en Kinderopvang, GGZ Nederland, GGD, Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland VGN, Organisatie voor zorgondernemers (Actiz), Raad voor de Kinderbescherming, Bureau Halt).
- Beroepsverenigingen: Nederlandse Vereniging Maatschappelijk Werkers (NVMW), beroepsvereniging voor sociaalagogen (Phorza), Nederlands Instituut van Psychologen (NIP), Nederlandse Vereniging van Pedagogen en Onderwijskundigen (NVO), Belangenvereniging van Medewerkers in de Jeugdzorg (BMJ) en Verpleegkundigen en Verzorgenden in Nederland (V&VN).
- Vakbonden: AbvaKabo, CNV publieke zaak.
- Cliëntorganisaties: Landelijk Cliëntenforum Jeugdzorg.
- Onderwijs: HBO-Raad en MBO-Raad.

Bron: Vlaar, e.a. (2006)

Zo ook vindt verbetering van de aansluiting van sociaalagogische opleidingen op het werkveld in nauw overleg met sociale partners, brancheverenigingen, overheid en cliëntenorganisaties plaats en wordt in de bijstelling van opleidingen en onderwijsprogramma (ontwikkeling nieuwe minoren, opleidingsvarianten, uitstroomprofielen) aangesloten op nieuwe eisen die het beroepenveld vraagt (Sectorraad Hoger Sociaal-Agogisch Onderwijs, 2008; HBO-raad, 2009a).

Beroepsprofielen

Wat vraagt het beroepenveld van sociaalagogische opleidingen? Met de rapportage *Klaar voor de toekomst. Een nieuwe beroepenstructuur voor de branches welzijn en maatschappelijke dienstverlening, gehandicaptenzorg, jeugdzorg en kinderopvang* (Vlaar e.a., 2006) maakt de sector aan het onderwijs duidelijke welke beroepsgroepen en beroepsprofielen de komende jaren nodig zijn om vragen van burgers rondom zorg en welzijn te beantwoorden. Zo moeten beroepskrachten ook om kunnen gaan met vragen over werk, inkomen, gezondheid, moeten alle beroepskrachten vraaggericht kunnen werken, burgers kunnen activeren en stimuleren tot participatie. De zorg- en dienstverlening van sociaalagogen is niet meer gebonden aan één instelling en setting, maar gericht op de vraag van cliënt(systeem) op een breed en gedeeld gebied van wonen, zorg, welzijn. Daarbij zijn zowel beroepskrachten nodig die breed inzetbaar zijn en met een brede blik op het brede terrein van zorg en welzijn kunnen functioneren als beroepskrachten die over specifieke competenties beschikken om met een diversiteit aan vragen en problemen van cliënten en burgers om te gaan.

Maatschappelijke ontwikkelingen vragen om herziening van de bestaande beroepenstructuur van zorg en welzijn en tevens aanscherping van specifieke beroepsprofielen.³ Hierbij is de oorspronkelijke indeling van vijf domeinen losgelaten en overgegaan tot twee domeinen: domein Zorg & Verpleging en domein Sociaalagogisch Werk. Binnen het Sociaalagogisch domein zijn vervolgens weer drie hoofdstromen te onderscheiden:

- Pedagogisch Werk, waaronder opvoedingsondersteuning.
- Sociaal-Cultureel Werk, waaronder burgerparticipatie.

3 De beroepenstructuur Zorg & Welzijn beschrijft beroepsgroepen en beroepsvarianten op sociaalagogisch en verplegend/verzorgend terrein (zie Vlaar e.a., 2006).

- Maatschappelijke Dienstverlening: waaronder psychosociale en materiële dienstverlening. In *Klaar voor de toekomst* (Vlaar e.a., 2006) is gekozen voor beschrijving van de beroepsgroepen en beroepsvarianten in termen van competenties.

Competenties

Een veel gebruikte definitie omschrijft competenties als een geïntegreerd geheel van kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes en persoonlijke eigenschappen waarmee op adequate wijze resultaten kunnen worden behaald in een beroepscontext (beroepscompetenties), leercontext (leercompetenties) of maatschappelijke context (burgerschapscompetenties) (vergelijk De Bie, 2003; Vlaar e.a., 2006; Van de Haterd e.a., 2010). Competenties worden als ontwikkelbare en individuele vermogens beschouwd waarvan de adequaatheid bepaald wordt door de specifieke context waarin gehandeld en geleerd wordt.

Binnen de hiervoor genoemde drie hoofdstromen van sociaalagogisch werk worden meerdere beroepsgroepen en varianten onderscheiden met bijbehorende sets van competenties. Deze sets zijn steeds een combinatie van:

- kernkwaliteiten waarover elke beroepskracht op domein Zorg & Welzijn dient te beschikken en hebben betrekking hebben op het omgaan met cliëntengroepen (persoonlijke kwaliteiten als betrokkenheid, empathie, assertiviteit, representativiteit, integriteit);
- generieke competenties die in meerdere of mindere mate in elke beroepsgroep noodzakelijk zijn en betrekking hebben op houdingsaspecten (communicatief en contactueel, vraag- en oplossingsgericht, doel- en resultaatgericht, ondernemend en innovatief, inzichtelijk en verantwoord, professioneel en kwaliteitsgericht);
- vakspecifieke competenties die de identiteit van de beroepsgroep bepalen en die betrekking hebben op vakkennis, beroepscontext, methoden en technieken.

Deze driedeling in typen competenties is gebaseerd op analyse van de competentieprofielen van 70 tot 80% van de beroepsgroepen en beroepsvarianten die tot het domein Zorg & Welzijn behoren. Gevoegd bij een indeling in competentieniveaus - mate waarin de beroepskracht competent moet kunnen handelen - is op deze manier aan te geven wat bijvoorbeeld een beginnend pedagogisch werker met een hbo-diploma moet kunnen en weten. Op deze manier heeft het werkveld de competentieprofielen van de meest voorkomende beroepsgroepen beschreven, waaronder die van maatschappelijk werker, pedagogisch werker, beroepskracht jeugdzorg.

Overigens is er discussie in de onderwijswereld of de voornoemde driedeling zinvol is. Zo meent De Bie (2003) dat algemene of generieke competenties als communiceren, samenwerken, analyseren e.d. zinloze abstracties zijn, die pas betekenis krijgen wanneer ze in verband worden gebracht met concrete beroepssituaties. Zijn voorkeur heeft het om alleen van beroepsspecifieke competenties te spreken, omdat het immers gaat om de bekwaamheid om specifieke beroepswerkzaamheden uit te voeren.

Opleidingsprofielen

In aansluiting op de hiervoor beschreven sociaalagogische beroepenstructuur en beroepscompetentieprofielen heeft het onderwijsveld in *Vele takken, één stam* (HBO-raad, 2008) het kader aangegeven waarbinnen opleidingen de profielen dienen uit te werken in termen van eindkwalificaties. Het kader heeft betrekking op de Bachelor Social Work (Maatschappelijk Werk en Dienstverlening - MWD; Sociaalpedagogische Hulpverlening - SPH; Culturele en Maatschappelijke Vorming - CMV) en Pedagogiek (Bachelor of Education). Alle sociaalagogisch beroepen hebben drie taakgebieden:

- agogisch-vakmatige vakken (professioneel, normatief en methodisch handelen; gericht op activeren en versterken van handelingsvermogen van individuen/groepen/organisaties; in interactie en dialoog; met professionele inzet van persoonlijke kwaliteiten);
- organisatorische en bedrijfsmatige vakken (ondernemend handelen, bijdragen aan de organisatie);
- professionaliseringstaken (bijdragen aan ontwikkeling van beroep en beroepsidentiteit; onderzoeken en innoveren van diensten en methodieken).

Op elk taakgebied zijn clusters van competenties te benoemen, zoals ook elke opleiding (MWD, SPH, CMV, Pedagogiek) en daarbinnen opleidingsprofielen (bijvoorbeeld Jeugdzorgwerker) met een combinatie van competentieclusters (kernkwaliteiten, generieke competenties en vakspecifieke competenties) te profileren is. Het is aan de opleidingen zelf om de competenties - de *inhoud* - te vertalen naar te verwerven kwalificaties en eindtermen, om de leeromgeving, didactiek, wijze van toetsing en beoordeling - het *opleidingsmodel* - vorm te geven (De Bie, 2003). Bovendien stelt de opleiding vast op welk moment (studiejaar, in welke periode van dat jaar) en in welke omvang de competenties verworven worden - dit is de *organisatie* van het onderwijsaanbod. Inhoud (te verwerven competenties), vorm (leeromgeving, didactiek) en organisatie (welke omvang in welke studieonderdelen op welk moment van de opleiding) komen vervolgens samen in het leerplan van de opleiding.

De competenties en profielen van een opleiding worden ontleend aan de beroepsprofielen, zonder dat het beroepsveld deze competenties directief kan voorschrijven. De opleiding dient vast te stellen welke competenties gerealiseerd worden in de beschikbare studiejaren, wat en hoe er geleerd wordt. De opleiding verantwoordt de eindtermen van een beginnend beroepsbeoefenaar, het eindniveau van de opleiding en daarmee de inhoud van het onderwijs, op basis van beroepsprofielen. Volgens De Bie (2003) slaat het competentieprofiel de brug tussen de kenmerkende taken van het beroep én de doelen en inhouden van een beroepsopleiding. Het geeft een overzicht van de competenties die een opleiding via het opleidingsmodel heeft uitgewerkt in verschillende onderdelen en opdrachten van de opleiding. Het competentiemodel schetst het wat van de opleiding, het opleidingsmodel het hoe.

4.3 *Opleidingsprofiel Pedagogiek: extra tak aan de stam?*

Als aanvulling op het sociaalagogisch opleidingskader heeft het Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek een pedagogisch opleiding- en competentieprofiel opgesteld: *Opvoedingsrelaties versterken* (Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek, 2009). Kenmerkend voor hbo-pedagogen is dat zij zich richten op de opvoedingsrelaties tussen jeugdigen (0-25 jaar) en ouders, docenten en andere opvoeders, zowel in gezinsverband, school als in instellingsverband. De situaties waarmee pedagogen te maken hebben gaan verder dan de twee-eenheid opvoeder en jeugdige, maar betreft een systeem waarbij meerdere opvoeders en jeugdigen betrokken zijn. De pedagoog moet kunnen denken en handelen vanuit een meervoudige relatie tussen degenen die opgevoed worden en degenen die opvoeden.

De kernkwaliteiten en generieke competenties die voor het sociaalagogisch domein benoemd zijn, gelden ook voor de hbo-pedagoog. Daarnaast gaat het om vakspecifieke competenties taken en competenties die zich vooral richten op:

- mede opvoeden en stimuleren van de ontwikkeling van jeugdigen in alledaagse en problematische opvoedingssituaties;
- begeleiden en ondersteunen van de opvoeding in alledaagse en problematische opvoedingssituaties.

Hbo-pedagogen zijn actief in een groot aantal werkvelden waar ook andere sociaalagogen werkzaam zijn, zoals Bureaus Jeugdzorg; zorginstellingen voor jeugdhulpverlening, kinder- en jeugdpsychiatrie, gehandicaptenzorg; kinderopvang en onderwijs; voorlichting, preventie en ondersteuning bij ontwikkeling en opvoeding; welzijnswerk en gezondheidszorg. Maatschappelijke trends zijn van invloed op het werk van de hbo-pedagoog, zoals de toenemende diversiteit in gezinsvormen (eenoudergezinnen, samengestelde gezinnen), de verslechterende positie van allochtone jeugd, bedreigingen van de gezondheid van de jeugd. Een groeiende opvoedingsonzekerheid onder ouders doet de behoefte aan ondersteuning toenemen. Er dreigt een 'gat' in de opvoeding te ontstaan, met een zware druk op de schouders van ouders, doordat de invloed van kerk, buurt, verenigingsleven, school en het bredere familieverband is afgenomen. De pedagogische infrastructuur is broos geworden.

4.4 *Naar interculturele competentieprofielen*

In de voorgaande kaders voor hbo-onderwijs op sociaalagogisch domein zijn algemene en beroepsspecifieke competenties van professionals in de preventieve en ontwikkelingsgerichte sector beschreven. De ontwikkelde competentie- en opleidingsprofielen zijn in de praktijk niet toereikend om professioneel begeleiding en steun te geven aan migrantenouders en hun kinderen; begrippen als diversiteit en interculturaliteit komen er nauwelijks tot niet in voor (Van de Haterd e.a., 2010). De profielen behoeven aanvulling en specificatie van interculturele competenties, waarbij kan worden voortgebouwd op ontwikkelde profielen voor o.a. de jeugdzorgwerker en gedragswetenschapper,

GGZ-profielen, competentieprofielen van basisschoolleraren. Op deze manier kan beter worden aangesloten bij een werkveld waarin professionals om moeten kunnen gaan met ontwikkelings- en opvoedingsproblematiek van migrantenouders en jeugd in een grootstedelijke context.

Voor de definitie van 'competentie' sluiten Van de Haterd e.a. (2010) aan bij de eerder genoemde definitie van Vlaar e.a. (2006). Interculturele competenties worden gedefinieerd als competenties waarmee professionals adequate hulp en zorg kunnen geven aan cliënten met een andere etnische achtergrond dan zichzelf. Hierbij heeft intercultureel niet zozeer betrekking op de competenties zelf, maar op de context waarin hulp en zorg verleend wordt. De ontwikkeling van een intercultureel profiel is opgebouwd rond taakgebieden van meerdere professionals die tot verschillende beroepsgroepen horen, waarbij de uitdagingen worden aangegeven waarmee professionals te maken krijgen bij de uitvoering van taken in een interculturele context.

Conform de eerder genoemde driedeling vervullen sociaalagogen cliëntgebonden taken, organisatiegebonden taken en professiegebonden taken, waarbij op elk taakgebied interculturele uitdagingen te onderscheiden zijn (Van de Haterd e.a., 2010).

- Bij cliëntgebonden taken gaat het om uitdagingen als verwerven van achtergrondkennis en zelfkennis; hanteren van toegankelijk taalgebruik, verbale en non-verbale communicatie, investeren in een vertrouwensrelatie; inzetten van effectieve interventies en instrumenten; in staat zijn tot bereiken van doelgroepen; oog hebben voor opvoed- en opgroevraagstukken in twee culturen; inschatting van kwetsbaarheden en risico's (migratiegeschiedenis, eergeerelateerd geweld, agressie en geweld).
- Bij organisatiegebonden taken gaat het om uitdagingen als professioneel kunnen samenwerken met diversiteit in het personeelsbestand van de organisatie en met zelforganisaties.
- Bij professiegebonden taken gaat het om uitdagingen als in staat zijn buiten het eigen referentiekader te treden, bevorderen van deskundigheid (interculturele competenties), onderzoek doen naar effecten van methoden en interventies op culturele groepen.

Op deze onderscheiden taakgebieden zijn combinaties van kernkwaliteiten, generieke en vakspecifieke competenties te benoemen, die bepaalde interculturele kennis, houdingsaspecten en vaardigheden veronderstellen.

Ten slotte zijn er ook managementcompetenties nodig om leiding te kunnen geven aan diversiteit en het proces van interculturalisatie aan te sturen. Onderscheiden worden competenties voor managers en teamleiders, die ieder uitdagingen tegenkomen bij het uitvoeren van taken aangaande kwesties als: zorgen voor een vraaggericht en toegankelijk dienstenaanbod, zorgen voor kwaliteitsbeleid, zorgen voor divers personeelsbeleid, sturing geven aan verandering.

Er is zeker bereidheid bij brancheorganisaties, beroepsverenigingen en onderwijsveld om interculturele competenties in kaart te brengen en beroepsprofielen nader in te vullen, al verschilt de urgentie om ermee aan de slag te gaan per organisatie vanwege onbekendheid, onwetendheid of andere prioriteiten (Haterd e.a., 2010). Onmisbaar is in elk geval commitment van het management dat het voortouw neemt in het ontwerpen van diversiteitgevoelige initiële opleidingen waarop in stage- en werksituaties kan worden voortgebouwd. Kennisinbreng via supervisie en dagelijkse feedback in intercultureel gemengde teams, kan het proces van interculturalisatie stimuleren.

4.5 Opleidingskader Hogeschool Inholland

Hogeschool Inholland is de grootste hogeschool in de Randstad met vestigingen op zeven hoofdlocaties (Alkmaar, Haarlem, Amsterdam/Diemen/Amstelveen, Den Haag, Rotterdam, Dordrecht en Delft), 31.500 studenten en 2.700 medewerkers (waaronder 1.640 docenten). Het onderwijs is met ingang van 1 september 2010 georganiseerd binnen zes domeinen, waarbij elk domein geleid wordt door een directeur die verantwoordelijk is voor onderwijs, onderzoek, contractactiviteiten, bedrijfsvoering en financiën. De sociaalagogische opleidingen - Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaalpedagogische Hulpverlening, Culturele en Maatschappelijke Vorming, Pedagogiek - vallen binnen het domein Gezondheid, Sport & Welzijn. Aan de organisatie en benadering van het onderwijs van alle domeinen van Hogeschool Inholland liggen enkele keuzes ten grondslag, die door elke opleiding worden uitgewerkt in het opleidingsaanbod (Hogeschool Inholland, 2007; 2010).

Allereerst heeft de hogeschool gekozen voor *competentiegericht onderwijs*, wat betekent dat competenties de basis vormen van de opleidingstrajecten. Het beroepenveld geeft daarbij aan welke competenties als noodzakelijk beschouwd worden om te functioneren in het betreffende werkveld, de opleiding stelt vast hoe deze competenties verworven worden. Het competentiegerichte leren gaat er vanuit dat er gewerkt wordt aan de ontwikkeling en geleidelijke integratie van kennis, houdingen, vaardigheden en persoonseigenschappen in het onderwijsproces. In deze onderwijsvisie heeft de student een actieve rol in de kennisverwerving, is de docent de begeleider en instructeur van het leerproces. Deze visie en benadering sluiten aan op de toenemende ontwikkeling naar een arbeidsmarkt waarin vraag is naar diensten, naar leveren van kwaliteit en maatwerk, naar zelfsturende professionals die geleerd hebben praktijk- en vraaggericht te werken.

Het *onderwijsconcept* van Hogeschool Inholland is in de Bachelor-opleidingen uitgewerkt in een *major-minorstructuur* die studenten de mogelijkheid biedt om een deel van het studieprogramma - 25% - zelf samen te stellen. Hierbij kunnen minoren buiten het eigen domein van de major gevolgd worden. Zo kan er - onder begeleiding - een eigen profilering voor de arbeidsmarkt gekozen worden. De verhouding major-minor is als volgt:

- De opleidingscompetenties worden voor 50% gerealiseerd in de major; hiermee worden algemene beroepscompetenties op het eigen (sociaalagogische) domein verworven.
- De opleidingscompetenties worden voor 25% verworven in een specialisatieminor, waarbij het gaat om specifieke beroepscompetenties in eigen domein.
- De opleidingscompetenties worden voor 25% gerealiseerd in een verdiepende of verbredende differentiatiminor die verwant is aan de opleiding maar buiten het eigen domein, eventueel aan een andere hogeschool kan worden gevolgd, of voorbereidend is op een master.

De standaardomvang van een onderwijseenheid (OE) is vijf European Credits (EC's). Bij de keuze van minoren kan gekozen worden uit pakketten van vijftien credits. Het gehele bachelorprogramma omvat 240 credits (60 EC's per studiejaar), waarvan 25% buiten de eigen opleiding gekozen kan worden. De verhouding major-minor van het onderwijsprogramma ziet er als volgt uit:

	Periode 1*	Periode 2	Periode 3	Periode 4
Jaar 1 Beroepsoriëntatie	Major	Major	Specialisatieminor	Major
Jaar 2 Beroepsvoorbereiding	Major	Specialisatieminor	Differentiatie-minor	Differentiatie-minor
Jaar 3 Beroepsvorming	Specialisatieminor	Major	Major	Specialisatieminor
Jaar 4 Beroepsverdieping	Differentiatie-minor	Differentiatie-minor	Major	Major
*Een studiejaar is ingedeeld in vier studieperiodes, waarbij elke periode bestaat uit een aaneengesloten lesprogramma van tien weken dat afgesloten wordt met een toetsweek.				

In het eerste, beroepsoriënterende jaar worden de meeste studiepunten gerealiseerd in het major-programma, vanaf het tweede jaar vindt steeds meer specialisatie en verbreding plaats. Ook het derde jaar waarin de beroepsvorming centraal staat - stage van een half jaar in een beroepsrelevante instelling - draagt bij aan de beroepsprofilering. In het vierde jaar wordt een afstudeertraject van een half jaar gerealiseerd, waarbij een onderzoeks- en adviesopdracht voor een instelling wordt uitgevoerd. Hiermee ligt in de opleidingen een sterke nadruk op zowel het verwerven als toepassen van kennis en vaardigheden in de beroepspraktijk. Niet alleen in stages en opdrachten voor externen, maar ook in de schoolgebonden leeromgeving wordt gewerkt met opdrachten die gericht zijn op het toepassen van kennis, onder andere met opdrachten die vanuit realistische en beroepskritische situaties zijn geformuleerd en gerelateerd zijn aan relevante beroepsprofielen van de opleiding en werkveld.

Deze benadering sluit aan bij een *didactisch concept* waarin een viertal leerprocessen worden onderscheiden die in de vormgeving van het onderwijs als *leerlijnen* worden uitgezet (De Bie & Kleijn, 2001). Onderscheiden worden:

- *Conceptuele lijn*: waarin de ‘achterliggende theorie’ en ‘praktische toepassing van deze theorie’ wordt aangereikt. Centraal staat leren denken en redeneren als professional.
- *Vaardighedenlijn*: waarin professionele vaardigheden worden ontwikkeld en toegepast. Via trainingen, praktische opdrachten en werkervaring wordt geleerd als professional (routinematig) te handelen.
- *Integrale lijn*: waarin doelgericht diverse taken (opdrachten en projecten) worden gerealiseerd die zo realistisch en authentiek mogelijk zijn. Hierbij gaat het om integratie van kennis, procesvaardigheden, beroepswerkzaamheden; leertaken zoals die ook voor kunnen komen in de beroepspraktijk.
- *Ervarings- en reflectielijn*: waarin leren kijken naar en reflecteren op de eigen ontwikkeling als aankomend beroepsbeoefenaar centraal staat. Stages en opdrachten in de beroepspraktijk dragen bij aan leren functioneren in de beroepspraktijk, aan nadenken daarover en aan ontwikkelen van verbeterplannen.

Ten slotte wordt een vijfde leerlijn onderscheiden, de studieloopbaanbegeleiding, gericht op het leren van eigen studie-ervaringen (De Bie, 2003). Deze lijn wordt in opleidingen van Inholland betrokken bij de ervarings- en reflectielijn.

De leerlijnen worden tezamen met de competentieprofielen en het opleidingsmodel uitgewerkt in een leerplanschema. Dit geeft aan welke onderdelen in welk studiejaar, welke periode en vanuit welke leerlijn aan de orde komen; hiermee komen inhoud en vormgeving van het onderwijs samen (Hogeschool Inholland, 2009a). Op basis hiervan worden studiehandleidingen voor verschillende studie jaren en onderdelen gemaakt, waaronder de studieopdrachten. En ten slotte werken de opleidingen Pedagogiek en Social Work met zogenaamde periodeboeken, waarin voor elke lesperiode van een studiejaar (elk jaar is ingedeeld in vier periodes van elk tien weken, waarvan acht weken onderwijs en twee weken toetsing) beschreven is: wat het centrale thema is, wat de onderwijseenheden zijn, welke lesstof er behandeld wordt, welke competenties getoetst worden, wat de voorgeschreven literatuur is, welke verwerkingsopdrachten er gegeven worden, wat de toetscriteria zijn.

Betrokken partijen bij curriculumontwikkeling

- *Beroepenveldcommissie*: adviseert op opleidingsniveau het management over de aansluiting van de opleiding op het werkveld. Het gaat daarbij onder meer om competenties, stage en toetsing. Leden van de commissie zijn vertegenwoordigers uit het werkveld, tenminste één afgestudeerde, directeur en de opleidingsmanager. De commissie vergadert tenminste twee keer per jaar.
- *Opleidingscommissie*: brengt jaarlijks advies uit over onderwijs- en examenregelingen. De commissie is samengesteld uit studenten en medewerkers. Bijstelling van het curriculum vindt plaats naar aanleiding van ontwikkelingen in het werkveld, onderwijsvaluaties door studenten, evaluaties door docententeams.
- *De examencommissie* is verantwoordelijk voor een correcte afname van tentamens en examens van de opleiding. De commissie bestaat uit vier vaste leden uit het docententeam, wordt ondersteund door een secretaris. Het management van de opleiding kan gevraagd advies geven.
- *Onderwijsontwikkelteams en curriculumcommissie*: onderwijsontwikkelaars en onderwijskundigen, al dan niet vertegenwoordigd in een curriculumcommissie, ontwikkelen en stellen het onderwijsprogramma bij. In combinatie met actiepunten uit verbeterplannen, adviezen van de opleidingscommissie en examencommissie en besluiten van het opleidingsmanagement, resulteert dit in een plan van aanpak onderwijsontwikkeling. Op basis hiervan zorgen onderwijsontwikkelteams voor bijstelling of ontwikkeling van het onderwijsmateriaal zoals student- en docenthandleidingen. In de praktijk bouwen nieuwe onderwijselementen voort op onderwijsmateriaal dat in de voorafgaande jaren in het curriculum gebruikt is.

Hogeschool Inholland en diversiteit

Hogeschool Inholland heeft een zeer gevarieerde instroom studenten, waaronder veel eerste generatiestudenten met een niet-westerse achtergrond. Voor de gehele hogeschool is dit 26,4%, maar dat varieert per locatie en opleiding. De grootste aantallen studeren in Amsterdam (46,3%), Diemen (39%), Den Haag (35%) en Rotterdam (54%). In

Amsterdam en Rotterdam is dat 10% meer dan gezien het stedelijke percentage verwacht kan worden (Adviesnotitie HRM-CvB Hogeschool Inholland, 2009). Met de grote aantallen niet-westerse migrantenstudenten heeft de hogeschool een bijzondere maatschappelijke opgave en maatschappelijke problematiek. Zo is de studie-uitval onder deze studenten hoger dan gemiddeld, is het niveau

van taal- en rekenvaardigheid lager dan wenselijk, is het studiesucces van deze groep lager dan landelijke rendementscijfers laten zien (*Professioneel Maatwerk*, Instellingsplan Hogeschool Inholland 2010-2016).

G4/G5 programma

De onderkenning dat de talenten van niet-westerse allochtone studenten en daarmee het potentieel voor de arbeidsmarkt en kenniseconomie beter benut en gestimuleerd moeten worden, is de laatste jaren aanleiding tot vele initiatieven en programma's in het hoger onderwijs. Het Ministerie van OCW heeft met de strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek-, en wetenschapsbeleid - Het hoogste goed - voor de periode 2008-2012 extra middelen ter beschikking gesteld aan de vijf grote hogescholen in de vier grote steden in de Randstad om het studiesucces van niet-westerse allochtone studenten te bevorderen. Dit zogenaamde G4/G5 programma wordt gemonitord en de bereikte resultaten worden meegewogen bij de verdeling van middelen vanaf 2011; instellingen met een succesvolle aanpak worden beloond.

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2009; Afspraken G4-G5, Den Haag, 26 mei 2008

Een speerpunt van het diversiteitbeleid van Hogeschool Inholland is het verlagen van de studie-uitval en vergroten van het studierendement van allochtone studenten van niet-westerse achtergrond. Met ingang van 2008-2009 zijn per opleiding, locatie en op instellingsniveau diverse activiteiten en interventies gestart die de doelstelling van zowel de bestuurlijke agenda als G5 beogen te realiseren. Gekozen is voor focus op vier thema's:

- Voorlichting en werving, intake assessment, Summer Schools.
- Taal, taaltoets propedeuse, taalondersteuning niveau B2.
- Studieloopbaanbegeleiding en begeleiding van eerstejaars door ouderejaars studenten.
- Professionalisering, onderwijs in de multiculturele klas, curriculumvernieuwing, diversiteit in personeelsbestand.

Deze speerpunten passen in het algemene streven van Hogeschool Inholland naar *cultural inclusivity*: een school, een werkplek, een kennis- en opleidingscentrum waar studenten en medewerkers uit alle culturen zich thuis kunnen voelen, doordat ze elementen uit hun eigen cultuur in hun werk en het onderwijs herkennen. Naast gerichte actie op het voorkomen van studie-uitval, wordt het diversiteitbeleid ook langs andere lijnen vorm gegeven, variërend van gerichte werving en selectie, training van management en teams, mentorschap voor startende bi-culturele docenten, opname van multiculturele competenties in functionerings- en beoordelingsgesprekken, tot stimulering van buitenlandstages (Hogeschool Inholland, 2009b; 2008; 2007). Zo is de ambitie geformuleerd om de culturele diversiteit in het personeelsbestand te vergroten naar 20% in 2015. Momenteel is dat gemiddeld 2-3%, variërend per locatie en opleiding van 0% (Alkmaar, Social Work) tot 18% (Social Work en Economics Den Haag) (Notitie Diversiteit Hogeschool Inholland RvT, 2008).

Bi-culturele studenten en docenten

Als alternatief voor 'allochtoon' gebruikt Hogeschool Inholland het begrip bi-cultureel voor studenten die zelf of waarvan de ouders in het buitenland geboren zijn. De CBS-definitie onderscheidt westers en niet-westers allochtonen, waaronder Antilliaanse, Marokkaanse, Surinaamse, Turkse en Overige niet-westerse allochtonen. Hierdoor is het niet mogelijk is om derde generatie allochtone studenten en docenten te traceren, omdat die buiten registraties vallen. Ook zij kunnen op basis van oriëntatie een bijdrage leveren aan de multiculturaliteit van de hogeschool. Daarnaast worden de termen allochtoon, etnische minderheden, niet-westerse allochtonen als eenzijdig en negatief vanuit de dominante Nederlandse cultuur beoordeeld. Vandaar de voorkeur om het begrip bi-culturele studenten, of de specificaties Turkse Nederlanders, Marokkaanse Nederlanders, Surinaamse Nederlanders, Antilliaanse Nederlanders, Somalische Nederlanders, Irakese Nederlanders et cetera te gebruiken.

Bron: *Adviesnotitie HRM-CvB Hogeschool Inholland (2009b)*.

In het onderhavige onderzoek en deze rapportage wordt echter - in aansluiting op gangbaar en wetenschappelijk taalgebruik en afhankelijk van de context - afwisselend van (niet-westers) allochtoon en autochtone, Nederlands-Marokkaanse (Nederlands-Turkse et cetera), eerste generatie studenten gesproken.

Een doorslaggevende factor in het verhogen van het studierendement van eerste generatiestudenten met een niet-westerse achtergrond, is de professionaliteit van docenten. Om optimale professionele kwaliteit te realiseren, is een mix van medewerkers nodig, met een variëteit aan culturele achtergronden, hbo en academisch geschoold, generalisten en specialisten. Het keurmerk van medewerkers van Hogeschool Inholland - de kwaliteiten waarover ze dienen te beschikken - wordt als volgt voorgesteld (Hogeschool Inholland, 2010).

Vakmanschap inhoudelijk	Meesterschap didactisch
Wisselwerking met het werkveld	Internationale en crossculturele competentie

Het gaat om een goede mix van medewerkers die inhoudelijke vakkennis en praktijkervaring hebben, didactisch bekwaam zijn om een uitdagende leeromgeving te creëren en op een adequate manier te toetsen en te beoordelen. Ook dient het onderwijs in een voortdurende wisselwerking met het werkveld ontwikkeld, geactualiseerd en uitgevoerd te worden. En tenslotte is opleiden met het oog op de internationale en crossculturele context waarin toekomstige hbo'ers werkzaam zullen zijn, een onmisbare competentie.

Het is aan de domeinen en de opleidingen om binnen de wettelijke kaders van het hoger beroepsonderwijs, het instellingsplan van de hogeschool en de beroepsvereisten die het werkveld aan opleidingen stelt, om concrete uitwerking te geven aan het HRM-beleid (aanstelling, scholing en coaching van het personeel), verhogen van studierendement en realiseren van een diversiteitgevoelig curriculum.

5 *Diversiteit in Pedagogiek en Social Work*

In dit hoofdstuk wordt allereerst de opbouw van de opleidingen Pedagogiek en Social Work/Maatschappelijk Werk en Dienstverlening van Hogeschool Inholland Amsterdam in beeld gebracht. Enkele onderdelen die gericht zijn op de preventieve ontwikkelingsgerichte ondersteuning van jeugdigen en gezinnen zijn meer gedetailleerd beschreven en onderzocht op aandacht voor diversiteit. Hierbij is gekeken naar de inhoud van het curriculum (uitwerking van leerlijnen in de opbouw van onderdelen), literatuur, werkvormen, leerdoelen en toetscriteria. Het betreft een globale analyse en evaluatie van onderdelen van het onderwijsaanbod, gericht op zichtbare vorm en inhoud van diversiteit.

5.1 *Opleiding Pedagogiek*

Pedagogiek is een groeiende opleiding waarvan de instroom is toegenomen van 370 in 2004 tot 615 in 2009. Iets meer dan een derde (36%) heeft een niet-westerse allochtone achtergrond (Hogeschool Inholland, 2010b). Aan de opleiding Pedagogiek werken per 1 september 2010 - in totaal 51 docenten, waarvan veertig vrouwen en elf mannen, met een gezamenlijke formatieomvang van 33 fte. Hiervan hebben twee docenten (1,1 fte aanstelling) een bi-culturele achtergrond.

Functies en werkvelden

Pedagogiek leidt studenten op tot startbekwame professionals in het pedagogisch werkveld. Hbo-pedagogen beantwoorden individuele vragen van kinderen, jongeren, ouders, docenten en andere opvoeders, geven individuele en groepsbegeleiding aan kinderen en jongeren in speciale instellingen voor opvoeding, zorg, onderwijs, adviseren overheden en instellingen. Kenmerkend voor de pedagogische functie is dat deze zich richt op de relatie tussen opvoeder en jeugdige (0-25 jaar), vaak een complexe situatie betreft met meerdere opvoeders en jeugdigen. Er kan sprake zijn van alledaagse problematiek in de ontwikkeling en opvoeding, waarbij de pedagoog medeopvoeder is die aanvullende steun en begeleiding biedt. Maar er kan ook sprake zijn van een problematische opvoedingssituatie waarin de pedagoog steun, zorg en interventie biedt.

In de opleiding ligt nadruk op de persoonsvorming van de pedagoog als kern van de beroepsidentiteit. Zelfbewustzijn, reflectie op eigen handelen, in staat zijn de zelfredzaamheid van de ander te stimuleren, zijn kwaliteiten die van belang zijn. Communicatie en vaardigheidstrainingen hebben een grote plaats in de opleiding, zijn gericht op de vorming van de persoon en attitude van de aankomende professional. De opleiding leidt op voor een breed werkveld, waarin twee domeinen worden onderscheiden:

- Pedagogische preventie: het optimaliseren en verbeteren van de alledaagse pedagogische leefomgeving van gewone opvoedingssituaties en opvoedingsspanning bij risicogezinnen (opvoedadviseur in Centrum voor Jeugd en Gezin; pedagogisch medewerker in Jeugdgezondheidszorg of Verstandelijk gehandicaptenzorg; werker in lokale welzijnsinstelling).
- Jeugdzorg (jeugdhulpverlening en jeugdbescherming): het optimaliseren en verbeteren van opvoedingssituaties waarin sprake is van nood, spanning of crisis, en/of waarin zich problemen voordoen in de ontwikkeling van jeugdigen (medewerker Advies- en Meldpunt Kinder mishande-

ling; Ambulant begeleider van gezinnen; Gezinsvoogd; Groepsleider in gezinshuis; Jeugdbeschermer/Jeugdreclasserder). Ook kan de hbo-pedagoog werkzaam zijn in beleidsfuncties bij overheden en als leidinggevende in voorschoolse educatie, kinderopvang, welzijnswerk.

5.2 Curriculum Pedagogiek 2009-2010

De major-minorstructuur en het didactische onderwijsconcept met onderscheiden leerlijnen zijn verwerkt in de opbouw van het curriculum van Pedagogiek. Ook de indeling in twee domeinen - pedagogische preventie en jeugdzorg - komt terug in de opbouw van de opleiding.

Jaar	Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4		
Jaar 1 Beroeps-oriëntatie	Major Perspectieven van kijken	Major Kind in perspectief: Ontwikkelingspsychologie Sociologisch perspectief Medisch perspectief	Major Veranderkundige modellen Interculturele communicatie	Major Beleid Onderwijs en jeugdculturen		
	Communicatie: Basisvaardigheid communicatie Introductiepracticum	Communicatie : Vrije Attitude interview Zelfportret	Communicatie: Systeemdynamiek Non-verbale behandelmethodiek	Communicatie : Teamfunctioneren		
	Beroepenmarkt	Gezinsanalyse Nederlands	Ontwikkelen preventieprogramma BPV 1	Pedagogische interactie BPV 1 (vrijwilligerswerk)		
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Jaar 2 Beroeps-Vorbereitung	Major Jeugd en veiligheid Psychopathologie van volwassenen	Major Ontwikkelingspsychopathologie Behandelmethodieken Onderzoeksvaardigheden Ethiek	Minor Opvoedingsondersteuning Orthopedagogische hulpverlening 1 Onderwijszorg 1 GGZ agoog 1	Minor Orthopedagogische hulpverlening 2 Onderwijszorg 2 Psychiatrie van het jonge kind GGZ agoog 2 Voor en vroegschoolse educatie (ism PABO) Kind met een beperking		
	Communicatie: Hulpverlenend gesprek, Persoonsgerichte training.	Communicatie: Competentiegericht werken Groepsprocessen				
	BPV2: basisstage: Analyse van cliëntproblemen	BPV2: basisstage: analyse van pedagogische problematiek				
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Jaar 3 Beroepsvorming	Major: BPV3: beroepsstage Stagegerelateerde opdrachten: Cliënt en context	Major: BPV3: beroepsstage Stagegerelateerde opdracht: Methodiek en Organisatie, Ethische dilemma's	Major: BPV3: beroepsstage Stagegerelateerde opdracht: Beleid en kwaliteit	Major: BPV3: beroepsstage Stagegerelateerde opdracht: Methodiek en verantwoording, juridische aspecten		
	Supervisie	Ethiek Supervisie	Beleid en Kwaliteitszorg Supervisie	Juridische aspecten Supervisie		
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Jaar 4 Beroepsverdieping	Minor Opvoedingsondersteuning Orthopedagogische hulpverlening 1 Onderwijszorg 1 GGZ agoog 3 Jeugdbescherming	Minor Orthopedagogische hulpverlening 2 Onderwijszorg 2 Psychiatrie van jonge kind GGZ agoog 4 Voor en vroegschoolse educatie (ism PABO) Kind met een beperking	Major Afstudeerproject: Plan van aanpak Literatuuronderzoek Onderzoeksplan	Major Afstudeerproject: Onderzoeksresultaten Rapportage bevindingen		
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Theoretische leerlijn: Mens en Gedrag	Vaardigheden leerlijn: Communicatieve vaardigheden	Integrale Leerlijn: Toepassing in beroep	Reflectieve leerlijn	Minor	Afstudeerproject	Stage

In het eerste studiejaar staat de reguliere (gezonde, ‘normale’) opvoeding en ontwikkeling centraal, terwijl het tweede jaar zich richt op complexe opvoedingssituaties. Het derde jaar staat in het teken van een beroepsstage (32 uur per week), het vierde jaar sluit de opleiding af met een afstudeertraject waarin op basis van een externe opdrachtgever (instelling of overheid) een onderzoek wordt uitgevoerd dat uitmondt in een pedagogisch onderbouwd advies.

Theoretische leerlijn Pedagogiek

De conceptuele leerlijn start met een brede blik op het vakgebied van de Pedagogiek: introductie in geschiedenis, pedagogische theorieën en pedagogische denkers, leefmilieus waarin jeugdigen zich ontwikkelen. Vervolgens komt de ontwikkelingspsychologie vanaf het jonge kind tot aan volwassenheid aan de orde, wordt er ook vanuit biologisch, cultureel en sociologisch perspectief naar de ontwikkeling van jeugdigen gekeken, en komen vakken als ethiek, beleid en theoretisch onderbouwing van behandelmethoden aan de orde.

Vaardigheden leerlijn Pedagogiek

Deze lijn betreft de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten en communicatieve beroepsvaardigheden, via opdrachten en gerichte training in communicatie en gespreksvoering. De pedagoog moet anderen onbevooroordeeld tegemoet kunnen treden en zichzelf als instrument in de hulpverlening inzetten. Dat vereist zelfinzicht en zelfreflectie, vermogen om de cliënt in context te plaatsen, empathie en respect te tonen voor een leefwereld, voor normen en waarden die sterk kunnen verschillen van die van zichzelf. Speciale aandacht is er voor gespreksvoering en behandelmethodieken als spel en non-verbale communicatie die van belang zijn in de hulpverlening.

Reflectieve leerlijn Pedagogiek

Deze lijn loopt via vaardigheidstrainingen als een rode draad door de opleiding, is gericht op leren reflecteren op beroepsmatig handelen, realisatie van leerdoelen en daarvan verslag doen. De kern bestaat uit activiteiten die in het kader van supervisie en studieloopbaanbegeleiding worden ondernomen, met accent op persoonlijke ontwikkeling als voorwaarde om als hulpverlener en begeleider te functioneren en methodisch te handelen. De studieloopbaanbegeleiding doorloopt vier jaren, supervisie wordt geboden tijdens het stagejaar.

Integrale leerlijn Pedagogiek

In deze leerlijn gaat het om integratie van kerntaken, toepassen van kennis in combinatie met communicatieve en handelingsvaardigheden bij de uitvoering van opdrachten. Die opdracht benadert de beroepspraktijk zoveel mogelijk, kan bestaan uit onderzoeken van een beroepsprobleem of realiseren van een beroepsproduct. Studenten onderzoeken via gezinsanalyses welke beschermende en risicofactoren zich kunnen voordoen in de opvoeding, ontwikkelen een pedagogisch preventieprogramma voor specifieke doelgroep, analyseren in stage en praktijkopdrachten problemen van cliënten en pedagogische praktijken.

Stage

Tijdens het derde studiejaar volgen studenten een stage in een instelling op een pedagogisch werkveld, hierin bemiddeld en begeleid door de opleiding, goedgekeurd door stagecoördinator. Veelal gaat het om een stage in de jeugdhulpverlening, als pedagogisch begeleider van kinderen in problematische opvoedsituaties, als ambulant begeleider van gezinnen. Ook wordt gekozen voor het preventieve pedagogische veld, de kinderopvang of een beleidsstage in een overheidsinstelling. De student wordt in de instelling begeleid door een praktijkbegeleider, vanuit de opleiding door een supervisor/stagbegeleider.

Afstudeerproject

Het laatste half jaar van de studie werken studenten aan een afstudeerproject dat bestaat uit het voorbereiden en uitvoeren van een onderzoek voor een opdrachtgever uit het pedagogisch werkveld en uitbrengen van onderbouwd advies. Dat advies kan betrekking hebben op het verbeteren van een situatie of oplossen van een probleem. Het probleem dat onderzocht wordt en waarover geadviseerd wordt, komt voort uit de actuele praktijk, wordt aangedragen door een pedagogische instelling.

5.3 Diversiteitgevoelig opleiden in Pedagogiek

Op welke wijze en in welke mate is er in de opleiding Pedagogiek aandacht voor interculturele kennisoverdracht, bewustwording, training en attitudeontwikkeling? De doelstelling van de opleiding *'studenten en docenten ontwikkelen crossculturele competenties waardoor ze kunnen functioneren in een interculturele (werk)omgeving in Nederland'* beoogt diversiteit structureel in het curriculum op te nemen, maar is erg breed geformuleerd (Hogeschool Inholland, 2009c, p. 5). De tien indicatoren van crossculturele competentie die de hogeschool heeft benoemd (Hogeschool Inholland, 2009c) zijn ingeweven in het curriculum, maar laten zich lastig als zodanig herkennen. Aandacht voor diversiteit is niet altijd zichtbaar in titels van programma's en literatuurlijsten, vraagt zorgvuldiger screening, vanuit diverse invalshoeken. Deze benadering is toegepast bij twee onderwijsonderdelen van Pedagogiek - de minor *Opvoedingsondersteuning* en het vak *Gezinsanalyse* - die gericht zijn op preventieve steun en begeleiding van gezinnen. Gekeken is naar de opbouw van het onderwijs, de verplichte en aanbevolen literatuur, gehanteerde werkvormen, geformuleerde leerdoelen en toetscriteria.

Leerdoelen	Welke kennis, vaardigheden en houding per les, vak en onderdeel verworven moeten worden.
Werkvormen	De manieren waarop lessen zijn ingericht, instructies en opdrachten wordt gegeven.
Literatuur	Boeken en ander schriftelijk materiaal die voor een vak of onderdeel worden voorgeschreven.
Toetsvormen	De manier waarop competenties worden getoetst tijdens of aan het einde van een lesperiode
Toetscriteria	De eisen waaraan het eindproduct van het vak, onderdeel of minor moet voldoen

Het betreft een eerste analyse van het aanbod. Hiermee zijn de wijze van uitvoering, rol van de

docent, beoordeling door studenten nog niet in beeld. Gebruik is gemaakt van de studiewijzer Pedagogiek, opleidingskader Pedagogiek, periodeboeken.

Minor Opvoedingsondersteuning

De differentiatieminor *Opvoedingsondersteuning* (15 EC's) bereidt studenten voor op het bieden van gerichte zorg en preventieve begeleiding aan ouders en kinderen (0-25 jaar) bij hun alledaagse opvoeding en ontwikkeling. Centraal staat kennis nemen en toepassen van laagdrempelige programma's die ouders ondersteunen bij het oplossen van vragen of problemen in hun alledaagse opvoeding. Het gaat om gecertificeerde programma's zoals *Triple-P*, *Opvoeden Zo*, *Beter omgaan met pubers*, *Drukke kinderen* en *Positief omgaan met kinderen*. Ook wordt geleerd de kwaliteit van deze programma's te beoordelen en kennis te nemen van (inter)nationale ontwikkelingen op dit gebied. Uiteindelijk moeten de studenten leren om op wijk- of stedelijk niveau de uitvoering en implementatie van een opvoedcursus te verzorgen, waarbij rekening gehouden wordt met de aard van de doelgroep en de eventuele problematiek die speelt.

De minor wordt jaarlijks twee maal aangeboden, waarbij studenten uit meerdere studiejaar kunnen deelnemen. De minor wordt door zo'n 150 studenten gevolgd, meestal van de opleiding Pedagogiek, een minderheid (dertig per jaar) van opleidingen Social Work, Verpleegkunde, Pabo. De minor combineert drie leerlijnen:

- De *theoretische leerlijn* betreft kennis van de inhoud en vormen van opvoedingsondersteuning, van uitgangspunten en theoretische onderbouwing van effectieve ouderprogramma's, van de plaats die deze innemen in het werkveld, van de beleidsontwikkelingen die van invloed zijn op het aanbod. Deze kennis komt via literatuur, colleges en opdrachten aan de orde.
- De *vaardigheden leerlijn* betreft het toepassen van begeleidingsmethodieken en houden van adviesgesprekken, die worden opgenomen met een recorder, beluisterd en besproken tijdens werkgroepbijeenkomsten.
- De *integrale leerlijn* focust op methodieken in groepsgerichte opvoedingsondersteuning, waarbij een effectief bewezen programma geanalyseerd en in de praktijk toegepast wordt. Ook leren studenten een informatieve en preventieve themabijeenkomst te ontwikkelen rond een specifieke pedagogische kwestie, daarbij eigen normen, waarden en uitgangspunten bewust te worden en los te laten om aan te sluiten bij diverse groepen ouders.

De combinatie van leerlijnen biedt kennis, geeft ruimte tot oefening van gespreksvaardigheden en de uitvoering van een integrale opdracht. Studenten worden studenten geacht zelf een dergelijk aanbod te ontwikkelen en de juiste begeleiding te bieden aan ouders. In de studieloopbaanbegeleiding komt reflectie op eigen handelen aan de orde.

Leerdoelen

De minor bereidt voor op de begeleiding van ouders met opvoedingsvragen, in de functie van opvoedadviseur. Hiertoe is kennis nodig van de ontwikkeling van kinderen (0-25 jaar), weten hoe via methodische adviesgesprekken individuele ouders te helpen, en groepsbijeenkomsten met ouders leiden. In de leerdoelen van de minor zijn zowel expliciete als impliciete interculturele competen-

ties opgenomen. Er is veel aandacht voor de attitude om zich kunnen verplaatsen in de ander, advies te geven vanuit het perspectief van de ander, kennis te nemen van niet-westerse culturen en van dilemma's die het opvoeden in twee culturen voor migrantengezinnen (m.n. voor Turkse en Marokkaanse gezinnen) met zich kan meebrengen. Een ander leerdoel waarin diversiteit expliciet aan de orde komt betreft leren analyseren en op toepasbaarheid beoordelen van groepsgerichte methodieken voor ouderbegeleiding voor specifieke doelgroepen zoals Marokkaanse of Turkse ouders. In de individuele ouderondersteuning gaat het om gesprekstechnieken en vaardigheden als eigen grenzen, normen, waarden en weerstanden kunnen herkennen en hiermee professioneel kunnen omgaan.

Werkvormen

In de minor worden verschillende werkvormen gehanteerd.

- Colleges, waarin theorieën over de ontwikkeling en ontwikkelingsopgaven van kinderen, de opvoedingsopgaven van ouders aan de orde komen (via levensloopmodel of transactioneel model).
- Twee trainingen waarin groepsgerichte oefening wordt in houden van individuele adviesgesprekken en geven van groepscursussen. Deze trainingen bestaan uit informatieoverdracht en vaardigheidstraining via rollenspelen. Via thuisopdrachten wordt geoefend in oudergesprekken, die opgenomen en besproken met medestudenten.
- Drie werkgroepbijeenkomsten *Opvoeden in twee culturen* gaan over kennisnemen van niet-westerse culturen, uitmondend in uitwisseling en discussie. Een gastdocent van Marokkaanse achtergrond, die ervaring heeft met bijeenkomsten voor Marokkaanse en Turkse vaders, begeleidt de bijeenkomsten. Via videomateriaal, PowerPoints en oefeningen wordt kennis gemaakt met opvoeden in een niet-westerse, islamitische cultuur.
- In groepsgerichte methodieken wordt aandacht besteed aan aansluiten bij opvoedingspraktijken en behoeften van specifieke doelgroepen. Gebruik wordt gemaakt van opvoedprogramma's als *Opvoeden zo!* en *Beter omgaan met pubers* die voor niet-westerse ouders is ontwikkeld.

In de colleges, werkgroepen en trainingen wordt gerefereerd aan de beleving van en opvattingen over de eigen opvoeding, en hoe deze van invloed kan zijn op de benadering en gespreksvoering met ouders.

Literatuur

De (Nederlandstalige) boeken en artikelen gaan over de ontwikkeling van kinderen, over problemen die zich in de ontwikkeling en opvoeding kunnen voordoen, over methodieken in gezinsbegeleiding. De inhoud is westers georiënteerd, waarbij de autoritatieve Nederlandse opvoedingsstijl als wenselijk en normerend aan de orde komt. Diversiteit in opvoedingsstijlen komt in enkele boeken aan de orde, betreft vooral aandacht voor verschillen tussen diverse doelgroepen en hun opvoeding (Turkse, Marokkaanse, Somalische, Surinaams-Creoolse en Chinese gezinnen), met beperkte aandacht voor de maatschappelijke migratiecontext en diversiteit binnen migrantenculturen.

Toetscriteria

De toetscriteria hebben overwegend betrekking op het empathisch en invoelend vermogen en de vaardigheid om passende adviezen te geven en interventies toe te passen. Ze bevatten geen specifieke interculturele toetsonderdelen. Hoewel verwacht wordt dat de problemen van een gezin in de context van een cultureel bepaalde geschiedenis van opvoeding geplaatst worden, is niet duidelijk hoe dat getoetst en beoordeeld wordt. Daarnaast gaat het om kennis en bewustzijn van de invloed van diversiteit op - met name - Turkse en Marokkaanse gezinssituaties, en dit kunnen benutten in de begeleiding van ouders en kinderen. De ontwikkeling van kinderen en opvoedvragen van ouders met andere niet-westerse culturele achtergronden komen niet aan de orde in de toetscriteria.

Toetsvorm

Elke onderwijsseenheid van de minor wordt op eigen wijze afgesloten met een toets. Voor de collegecyclelus betreft dit een toets met open vragen over de ontwikkeling, opvoedsituatie, probleemanalyse en advisering in drie gezinscasussen. De casussen zijn intercultureel ingekleurd, beschreven vanuit de context van Marokkaanse en Turkse gezinnen. De toets van analyse- en gespreksvaardigheden bestaat uit een gesprek met een ouder die een andere culturele achtergrond heeft, de training individuele advisering wordt afgesloten met een dossier waarin een logboek van de bijeenkomsten is opgenomen, een verslag van een ouder-adviesgesprek, met feedback van een medestudent. De training groepsgericht werken wordt afgesloten met een verslag van een zelf georganiseerde ouderbijeenkomst. Hierbij hoort analyse van de wijk waar deze plaatsvond, de doelgroep, beschrijving van de ontwikkelingsfase en leefsituatie van de kinderen, kritische analyse van een oudercursus en beschrijving van de bijeenkomst zelf. De ouders wordt gevraagd een beoordelingsformulier in te vullen, die bij het verslag wordt gevoegd.

Gezinsanalyse

Gezinsanalyse is een relatief klein studieonderdeel van vijf EC dat in het Majorprogramma van het eerste jaar wordt gegeven en waaraan alle Pedagogiekstudenten deelnemen. Het maakt deel uit van de integrale leerlijn, tezamen met onderwijsseenheden uit de vaardighedenlijn zoals *Zelfportret* waarbij de student naar zichzelf en eigen achtergrond kijkt, en het *Vrije attitude interview* dat gericht is op goed leren luisteren. Vanuit de theoretische leerlijn komt de ontwikkelingspsychologie van kinderen van 0-12 jaar aan de orde.

In Gezinsanalyse gaat het om kennis nemen van beschermende en risicofactoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van een kind dat opgroeit in een normaal functionerend gezin. De student houdt gezinsgesprekken en doet observaties, schrijft een rapportage die besproken wordt met het gezin. Via huisbezoek en spelopdracht met (een van) de kind(eren) wordt een beeld geschetst van de gezinsinteracties, de gehanteerde opvoedingsstijl en het welbevinden van het kind. Op basis hiervan worden hypothesen over de opvoedsituatie geformuleerd, die theoretisch onderbouwd worden en teruggekoppeld naar de ouders en klasgenoten. Bij voorkeur wordt het onderzoek gedaan in een gezin met een andere sociale en culturele achtergrond dan de student zelf. Het onderdeel gezinsanalyse wordt afgesloten met een schriftelijk verslag, waarin de gezinsanalyse is opgenomen.

Leerdoelen

Dit onderdeel beoogt zorgvuldig en objectief leren kijken naar gedragingen van gezinsleden, deze adequaat interpreteren en niet-veroordelend beschrijven, zodat de rapportage besproken kan worden met ouders. Ook moet de literatuur over risicofactoren en beschermende factoren die in een gezin een rol kunnen spelen, gekoppeld worden aan praktijkervaring en gezinsobservaties. In de leerdoelen is opgenomen: *'benoemt en herkent beroepswaarden, waaronder het omgaan met diversiteit'*. Doel is een vergelijking te kunnen maken van opvoedingsstijlen en opvoedingsdoelen, en een onderscheid tussen eigen waarden en normen en die van anderen. Het gezin moet vanuit diens migratiecontext beschreven worden. Realisatie van dit leerdoel in lessen en opdrachten, is docentafhankelijk én afhankelijk van de opvoed- en opgroei-context van het specifieke gezin. Naarmate dat meer afwijkt van de student, zal de bewustwording sterker zijn. Ook dan is de docent een cruciale bemiddelaar in de realisatie van leerdoelen.

Werkvormen

In wekelijkse werkgroepbijeenkomsten is sprake van informatieoverdracht, toelichting op literatuur over onderwerpen als opvoeddoelen en opvoedstijlen, meervoudig risicomodel, vier Z-concepten (zelfbeeld, zelfhandhaving, zelfbeschikking, zelfcontrole), kindcontact, communicatie en spel.

Daarnaast worden de studenten begeleid in het voorbereiden en uitwerken van de gezinsbezoeken. Het periodeboek (waarin alle onderwijsonderdelen van een lesperiode van tien weken in inhoud, opdrachten, toetsing en fasering beschreven zijn) stelt het bezoeken van een gezin met een andere culturele achtergrond niet als verplichting. Het is docentafhankelijk of studenten in de verschillende onderdelen met een culturele en sociale diversiteit aan gezinnen in contact komen. Bij samenwerkend leren zoeken studentenkoppels die gezamenlijk aan een opdracht werken elkaar bovendien vaak uit op overeenkomst in achtergrond. Dit beperkt de inter-etnische kennismaking en het contact.

Literatuur

Twee (Nederlandstalige) boeken die op de literatuurlijst staan gaan over het ontstaan en behandelen van gedragsproblemen bij kinderen en jongeren, de context waarin ze opgroeien en waarin risico's op afwijken, ontwikkelen van stoornissen, afglijden en delinquentie zich voordoen. Gewezen wordt op gezin, school en buurt als positieve en negatieve bronnen in de ontwikkeling van gedrag. Interculturele verschillen worden incidenteel als factor benoemd, worden niet expliciet beschreven of benoemd als context waarin zich bijzondere risico's voordoen. Naast omgeving is ook de persoon van het kind of de jongere (om kunnen gaan met stress en risico's) een cruciale factor.

Toetscriteria

Het verslag over het gezin wordt beoordeeld op inhoudelijke kwaliteit, schrijfstijl, tekst opbouw, Nederlandse taal, vormgeving en lay-out. De toetscriteria hebben betrekking op kunnen benoemen van beschermende en risicofactoren in de ontwikkeling en opvoeding, herkennen van kenmerken en uitingen van gedrag als behorend bij bepaalde ontwikkelingsfasen en opvoedopgaven; doelgericht verzamelen van informatie bij de signalering en analyse van problemen; benoemen en herkennen van beroepswaarden, waaronder omgaan met diversiteit. In de rapportage moet de culturele

achtergrond van het gezin te herkennen zijn, het functioneren van het gezin moet in de sociale context geplaatst en zonder waardeoordeel beschreven worden. In de beoordeling ligt het accent op de theoretische onderbouwing en analyse van gezinsbezoeken, waarbij culturele achtergrond als expliciet criterium ontbreekt. Ook ontbreekt een beoordeling van de reflectie op eigen handelen en aantoonbaar kunnen omgaan met diversiteit.

Toetsvorm

Het vak wordt afgesloten in de vorm van een verslag van de gezinsanalyse die pedagogisch en psychologisch van aard, betrekking heeft op de opvoedingsstijl van het gezin, onderlinge relaties en kenmerken van een van de kinderen. Er worden geen eisen gesteld aan het betrekken van de culturele achtergrond en migratiecontext van het gezin.

5.4 Opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening Amsterdam

De opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, onderdeel van de Bachelor Social Work, is sterk groeiend sinds de opleiding in 2005 op de locatie Amsterdam is gestart. In 2009 zijn de eerste studenten afgestudeerd.

In 2009 kozen 138 studenten voor een eerste jaar Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, waarvan 76% (105 studenten) een niet-westerse culturele achtergrond heeft. In totaal gaat het om ca 700 studenten, waarvan 70% afkomstig is uit het mbo. Het aantal docenten betreft 34 per september 2010, met een totale omvang van 19,61 fte, waarvan bijna de helft een substantiële aanstelling heeft van meer dan drie dagen. De verhouding mannen en vrouwen is 12 versus 22. Het aantal allochtone docenten met een niet-westerse achtergrond is vijf van de 34.

Functies en werkvelden

De opleidingen Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD), Sociaalpedagogische hulpverlening (SPH) en Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV) behoren tot de Bachelor Social Work, het sociaalagogisch domein. Kern bestaat uit begeleiden van individuen en groepen mensen bij het realiseren persoonlijke en sociale veranderingen en probleemoplossingen, om de kwaliteit van hun bestaan te verbeteren. De sociaalagoog zet kennis en vaardigheden in, is gericht op versterking van de cliënt, groep en organisatie. Vragen en problemen kunnen individueel en persoonlijk van aard zijn, waar de cliënt en/of hun omgeving last van heeft, maar kan ook gaan om maatschappelijke verandering. Sociaalagogische opgaven zijn tijd- en cultuurgebonden, hebben een normatieve functie.

De huidige rapportage heeft alleen betrekking op de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, die meer dan de andere opleidingen van Social Work gericht is op preventieve ondersteuning en begeleiding van gezinnen bij materiële en sociale nood, verslavingsproblemen en opvoedvragen, in functies als maatschappelijk werker, gezinsbegeleider. MWD-ers werken veelal in multidisciplinaire teams in de jeugdzorg, het onderwijs, het welzijnswerk. Relevante werkomgevingen zijn Ouder en Kind Centra, Scholen voor voortgezet onderwijs, Buurthuizen en Welzijnscentra (Sectorraad Hoger Sociaal-Agogisch Onderwijs, 2008).

5.5 Curriculum Maatschappelijk Werk en Dienstverlening 2009-2010

Ook de opleiding MWD volgt qua opbouw het didactisch concept van de leerlijnen, en is ingericht naar het major-minor-model. De major beslaat het gehele eerste jaar dat door alle studenten gevolgd wordt,⁴ de helft van het tweede en vierde jaar en het gehele derde jaar dat geheel in het teken staat van de beroepsstage. Diverse minoren kunnen gevolgd worden in tweede jaar en vierde jaar.⁵

Jaar	Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4		
Jaar 1 Beroeps-oriëntatie	Major Kind en ontwikkeling	Major Adolescentie en verslaving	Major Volwassenheid en beperkingen	Major Ouderdom en levensloop		
	Communicatie	Taakgericht samenwerken	Intake en rapportage	Groepsdynamica		
	Opvoedingsondersteuning	Nazorg bij verslaving	Zorgvuldig handelen	WMO		
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Jaar 2 Beroepsvoorbereiding	Major Intercultureel werken	Major Systeemgericht werken	Minor <u>Verdiepend</u> Groepswerk en jeugdcriminaliteit Multiculturele gezinsinterventies	Minor <u>Verdiepend</u> Groepswerk en jeugdcriminaliteit Multiculturele gezinsinterventies		
	Intercultureel werken	Signalering	<u>Verbredend</u> Opvoedingsondersteuning GGZ-agoog	<u>Verbredend</u> Opvoedingsondersteuning GGZ-agoog		
	Inspelen op diversiteit	Groepsmaatschappelijk werk				
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Jaar 3 Beroepsvorming	Major: Stage Stagegerelateerde opdracht: Organisatie en legitimering	Major: Stage Stagegerelateerde opdracht: Hulpverlening bij huiselijk geweld	Major: Stage Stagegerelateerde opdracht: Systeemgericht werken	Major: Stage Stagegerelateerde opdracht: Integratief werken		
	Supervisie	Supervisie	Supervisie	Supervisie		
	Onderzoeksvaardigheden	Onderzoeksvaardigheden	Onderzoeksvaardigheden	Onderzoeksvaardigheden		
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Jaar 4 Beroepsverdieping	Minor <u>Verdiepend</u> Groepswerk en jeugdcriminaliteit Multiculturele gezinsinterventies	Minor <u>Verdiepend</u> Groepswerk en jeugdcriminaliteit Multiculturele gezinsinterventies	Major Afstudeerproject: Onderzoeksonderwerp Plan van Aanpak	Major Afstudeerproject: Uitvoeren onderzoek Presenteren resultaten		
	<u>Verbredend</u> Opvoedingsondersteuning GGZ-agoog	<u>Verbredend</u> Opvoedingsondersteuning GGZ-agoog				
	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding		
Conceptuele leerlijn	Vaardigheden leerlijn	Integrale leerlijn	Reflectieve leerlijn	Minor	Afstudeerproject	Stage

4 Met deze nuancering: na een gemeenschappelijk eerste half jaar, maken studenten Social Work de keuze voor óf MWD, óf SPH, óf CMV. Omdat het in dit onderzoek alleen om MWD gaat, wordt het eerste jaar als één Major weergegeven.

5 Na een gemeenschappelijk eerste half jaar Social Work kunnen studenten in het eerste studiejaar kiezen voor een opleiding MWD, SPH of CMV. In feite is MWD in een specialisatie van Social Work, wordt als hierna Major beschreven.

- In het *eerste jaar* staan fasen in de levensloop - kind, adolescent, volwassenheid, ouderdom - centraal. Aandacht wordt besteed aan problemen en dilemma's die een dergelijke fase typeren, zoals de ontwikkeling en opvoeding van kinderen, verslavingsrisico's tijdens de adolescentie, beperkingen en handicaps tijdens volwassenheid, eenzaamheid, dementie, verlies en rouw tijdens ouderdom. In het programma de diverse leerlijnen verwerkt, zoals theoretische kennis over de ontwikkeling en het opgroeien van kinderen, toepassing van methodieken hoe opvoedingsproblemen te analyseren en te communiceren met opvoeders. In een integrale opdracht passen studenten kennis en vaardigheden toe, leren via rollenspel de opvoedingsvragen van ouders te inventariseren.

- In het *tweede jaar* staan complexere situaties centraal, zoals kennis nemen van psychische stoornissen en inzicht in diversiteit. Naast theoretische kennis over diversiteit (theorieën over crosscultureel perspectief, vreemdelingenrecht), leren studenten communiceren met een diverse cliëntenpopulatie (toepassing TOPOI-model, motiverende gespreksvoering), en worden integrale opdrachten (ontwikkelen van begeleidingstraject voor een doelgroep) uitgevoerd.

- In het *derde jaar* staat de stage centraal, met begeleidende vakken zoals supervisie en trainingen waarmee praktijk-opdrachten kunnen worden toegepast. De studenten volgen hun stages op zeer uiteenlopende plaatsen wat betreft doelgroep, instellingsklimaat en werkwijze. De opleiding geeft algemeen geformuleerde opdrachten mee om in de praktijksituatie toe te passen.

- In het *vierde jaar* volgen studenten een afstudeertraject dat uit twee onderdelen bestaat. Ten eerste doen studenten in kleine groepjes onderzoek naar een onderwerp dat gerelateerd is aan maatschappelijk werk. Daarnaast leggen studenten een 'meesterproef' af, waarmee ze zowel schriftelijk als in mondelinge presentatie laten zien dat ze op voldoende niveau over kennis, vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling beschikken om af te studeren als startbekwame, beginnende maatschappelijk werker.

Studieloopbaanbegeleiding

De studieloopbaanbegeleiding (SLB) is onderdeel van de reflectieve leerlijn, loopt als een rode draad door de opleiding, is de omgeving waar studenten richting geven aan hun leerproces, kunnen bepalen wat zij willen leren, binnen- en buitenschools (stage). De student stelt een persoonlijk ontwikkelplan (POP), laat aan het einde van iedere periode aan de studieloopbaanbegeleider zien hoe aan leerpunten is gewerkt, of en welke vooruitgang geboekt is, wat er nog geleerd moet worden. Aan het einde van het vierde jaar gebruikt de student de POP-verslagen om in de meesterproef de eigen ontwikkeling te laten zien.

Supervisie

In het derde jaar leert de student via supervisie (reflectieve leerlijn) de interactie tussen zichzelf en anderen doelgericht hanteren, als steun bij het zelfstandig en op een persoonlijke manier uitoefenen van het beroep. De supervisie richt zich op vergroten van integratie van denken, voelen en handelen in de praktijk (kijken naar eigen rol, luisteren naar en stimuleren van nieuwe inzichten bij cliënten)

en op versterken van de reflectie op ervaringen uit de beroepspraktijk (en komen tot nieuwe betekenisgeving en handelingen).

5.6 Diversiteitgevoelig opleiden in Maatschappelijk Werk en Dienstverlening

Voor de analyse en beschrijving van diversiteit in het curriculum Maatschappelijk Werk en Dienstverlening is gebruik gemaakt van periodeboeken van alle leerjaren van 2009-2010, met name van onderdelen die betrekking hebben op opvoeding en opvoedingsondersteuning. Net als bij Pedagogiek is gekeken naar leerdoelen, werkwijze, literatuur, toetsvormen en toetscriteria. Dit geeft een blik op de 'buitenkant' van die onderdelen. De invulling van de lessen, toepassing van literatuur, inbreng van voorbeelden en casussen door docenten, dit alles is niet meegenomen in de analyse. De beschrijving geeft een algemeen beeld van de plaats en inhoud van diversiteit in het curriculum.

Opvoedingsondersteuning

In de eerste periode van het eerste studiejaar voeren studenten in groepen (vijf tot zeven deelnemers) als onderdeel van de major een integrale opdracht uit die gericht is op opvoedingsondersteuning (5 EC's). Op basis van een kritische beroepssituatie voeren ze opdrachten uit die in de studiehandleiding zijn beschreven. Voorbeeld van zo'n opdracht is het samenstellen van een map met informatie en tips over opvoedingsvraagstukken, interviewen van ouders over opvoeding. Dit interview spelen zij als afsluiting na in de vorm van een rollenspel.

Leerdoelen

De leerdoelen betreffen enerzijds het kunnen werken in een projectgroep en anderzijds de inhoud van de opdrachten. In de leerdoelen wordt niet expliciet stilgestaan bij diversiteit. De student moet de woon- en leefsituatie van cliënten kunnen verkennen en analyseren in de context opvoedingsondersteuning. Er worden geen omschrijvingen van cliënten(groepen) gegeven naar sociale en culturele achtergrond, of naar leefsituatie.

Werkvormen

De student moet in werkgroepen projectmatig kunnen samenwerken, een plan van aanpak opstellen, na afloop het proces evalueren. Dit wordt wekelijks begeleid door een docent die verduidelijking geeft, bemiddelt bij conflicten, het proces in de gaten houdt en het eindproduct beoordeelt. Deze werkvorm geeft de docent veel vrijheid om een eigen in- of aanvulling te geven. Het uiteindelijke product kan dan ook sterk afhangen van de docent die het vak geeft.

Literatuur

Omdat de studenten zelf invulling geven aan het schriftelijke gedeelte en ook eigen bronnen aandragen is de gebruikte literatuur sterk afhankelijk van de keuzes van studenten. De enige richtlijn betreft het advies om gebruik te maken van 'Opvoedingsondersteuning als bijzondere vorm van preventie' (Burggraaff-Huiskes, 2007).

Toetscriteria

De toetscriteria zijn vooral gericht op de volledigheid en juistheid van de verzamelde informatie over opvoedings-ondersteuning en het kunnen verwoorden van het groepsproces in reflectieverslagen. In de toetscriteria wordt niets aangegeven aangaande diversiteit. Studenten kunnen daarmee voorbij gaan aan diversiteit bij de keuze van te interviewen ouders, uit te voeren rollenspel, schriftelijk eindproduct.

Toetsvorm

De toets bestaat uit een schriftelijk deel en een eindepresentatie in de vorm van een rollenspel. De opdracht bestaat uit een aantal subopdrachten waaronder samenstellen van een informatiemap over opvoedingsvraagstukken, opstellen van interviewvragen over opvoedingsproblemen, houden van interviews met ouders over opvoedingsproblemen, demonstreren van zo'n gesprek in een rollenspel.

Crossculturele psychologie

In de eerste periode van het tweede studiejaar nemen studenten als onderdeel van de theoretische leerlijn via hoorcolleges kennis van crossculturele psychologie (5EC). Hierbij gaat het om onderwerpen als psychologische ontwikkeling, cognitieve vaardigheden, sociale interactie en persoonlijkheid, cultuur en maatschappij.

Leerdoelen

De leerdoelen betreffen het kunnen herkennen en beschrijven van cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen en weergeven van een eigen visie hierop. In de leerdoelen wordt expliciet ingegaan op diversiteit. Zo moet de student de actuele cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen aangeven, theorieën over ontwikkeling (Piaget, Vygotsky, Kohlberg, Erikson) plaatsen in een multiculturele context en concepten als multiculturaliteit, interculturaliteit, diversiteit en cultureel verschil kunnen duiden. De nadruk ligt op kennis hebben van diversiteit en opvoeding.

Werkvormen en toetscriteria

Het vak wordt via colleges aangeboden, dienen ter ondersteuning van literatuur over crossculturele psychologie. Centraal staat kennis over psychologische theorieën gericht op cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen en de toepasbaarheid ervan in de hedendaagse samenleving. De docent legt eigen accenten via PowerPoints en filmpjes.

Literatuur

Het verplichte boek (*Crossculturele psychologie* van J.P. van Oudenhoven, 2002, Bussum: Coutinho) beschrijft diverse onderzoeken naar de toepassing van ontwikkelingstheorieën vanuit crosscultureel perspectief. Bijvoorbeeld of Piaget's theorie over cognitieve ontwikkelingsfasen bij kinderen overal ter wereld geldt. Deze theorie is immers gebaseerd op onderzoek naar de ontwikkeling van westerse kinderen. Het is een toegankelijk boek, maar gerichte oefeningen om kennis over diversiteit toe te passen ontbreken.

Toetscriteria

In de toetscriteria wordt de koppeling tussen diversiteit en diverse ontwikkelingstheorieën aangegeven, maar gaat niet verder dan 'kennis hebben van'.

Toetsvorm

Dit vak wordt met andere onderdelen van de theoretische leerlijn via een multiple-choice-tentamen getoetst aan de hand van een casus over een hulpverlener die begeleiding geeft aan een 'probleemjongere' met een migratie-achtergrond. Van de vijftig vragen gaan er vijftien over kennis over crosspsychologie en toepassing ervan op de casus.

Minor Multiculturele Gezinsinterventies (MGI)

Deze minor wordt in tweede studiejaar en vierde studiejaar aangeboden (15 EC's), heeft voor beide groepen dezelfde inhoud, is in 2009/2010 door vijftig studenten Social Work gevolgd. In de minor leren studenten begeleiding te geven aan gezinnen in een multiculturele context, met nadruk op de buurt waarin kinderen opgroeien en ouders opvoeden en waar vragen en problemen zich manifesteren

Theoretische leerlijn

Centraal staat kennis over signalering en analyse van opvoedingsproblemen vanuit multicultureel perspectief. Aan de orde komt signaleren van kindermishandeling en huiselijk geweld, de meldcode en ketenpartners, aanknopingspunten voor hulpverlening en preventie. Bijzondere aandacht gaat uit naar socialisatie, opvoeding en ontwikkeling, problemen en vragen met de opvoeding via multiculturele casuïstiek

Vaardigheden leerlijn

Via de training Pedagogische adviesgesprekken wordt geleerd ouders te ondersteunen vanuit een voorziening in de wijk (Centrum voor Jeugd & Gezin). Kern van de training is leren een gelijkwaardige relatie aan te gaan, via casuïstiek naar diversiteit in waarden, normen en gedragingen van opvoeders te kijken. De student onderkent (mogelijke) blokkades in communicatie en taal, in verwachtingen, normen en waarden, opvoedingsstijlen, leert via kennis en houding zich te verbinden met een 'goed genoeg opvoeding'.

Integrale leerlijn

Via deelname aan een netwerk van een CJG wordt geleerd hoe als opvoedadviseur op wijkniveau bij te dragen aan het opvoedingsklimaat van de buurt waarin kinderen opgroeien. Aan de orde komt ouderlijke onmacht, eenvoudige tot complexe gezinsproblemen, belemmering of bedreiging van de ontwikkeling van kinderen, mogelijkheden om een gezin met een gekozen methodiek, via gerichte interventies te motiveren tot acceptatie van en bemiddeling naar hulp.

Leerdoelen

De minor moet de student in staat stellen om wijkgerichte ondersteuning te bieden aan gezinnen van diverse culturele achtergronden, opvoedingsproblemen vanuit een multiculturele context te

analyseren en deze kennis toe te passen in de praktijk. De leerdoelen betreffen kennis hebben en kunnen omgaan met gezinnen van diverse culturele achtergronden, onder andere via motiverende gesprekstechnieken en multidisciplinair werken.

Werkvormen

In werkgroepjes wordt een praktijkopdracht uitgevoerd die gebaseerd is op een kritische beroeps-situatie. Tijdens de uitvoering vindt uitwisseling plaats met de praktijk via de voorbereiding van een netwerkbijeenkomst, deelname aan de training Pedagogische adviesgesprekken waarin via beeld- en schriftelijk materiaal de ontwikkeling van kinderen aan bod komt. Ook wordt kennis genomen van het veld van opvoedingsondersteuning als kader van de pedagogische advisering. Via casuïstiek wordt geleerd de zwaarte van de vraag in te schatten en te analyseren. In colleges worden opvoedingsituaties en vraagstukken besproken, die daarna in werkgroepen verder worden besproken en behandeld.

Literatuur

De literatuurlijst bevat veel titels over opvoeden in de multiculturele samenleving. Wekelijks lezen studenten opgegeven hoofdstukken, oefenen deze kennis in oudergesprekken, interviewen mensen van verschillende generaties en van andere culturele achtergronden over hun opvoeding. De literatuur stimuleert analyseren en vergelijken van verschillen en overeenkomsten, gesprekken en discussies, afwegen van beschermende en bedreigende socialisatiefactoren.

Toetsvormen

De conceptuele leerlijn wordt afgesloten met een toets van (beeld)casuïstiek die in de les aan de orde is geweest. De vaardigheden leerlijn sluit af met een bespreking van een (opgenomen) pedagogisch adviesgesprek, waarbij omgaan met feedback, inzet van pedagogische en motiverende gesprekstechnieken worden meegewogen in de beoordeling. Ook het logboek waarin opdrachten zijn uitgewerkt en persoonlijke bevindingen zijn bijgehouden, zijn onderdeel van de beoordeling. De integrale leerlijn sluit af met een overleg van het buurtnetwerk, waarin het gezin en de problematiek, de wijk en opgroeipotentie, de sociale kaart en mogelijke interventies besproken en verantwoord worden. Onderdeel van de beoordeling is een werkstuk waarin het procesverloop met alle producten beschreven is. Afhankelijk van de gekozen gezinssituatie en problematiek is er in de opdracht oog voor diversiteit.

Toetscriteria

Hoewel de minor gericht is op diversiteit en aandacht voor contact, cultuur en achtergrond, is dit niet expliciet vertaald in toetscriteria, al zijn die wel als zodanig te interpreteren en toe te passen. Studenten worden niet expliciet getoetst op hun kennis van en bekwaamheid tot om intercultureel werken.

5.7 Diversiteitgevoelig opleiden: enkele bevindingen

Zoals bekend is uit onderzoek en ook in de inleiding van dit hoofdstuk is aangegeven, laten handleidingen en andere documentatie vooral de 'buitenkant' van curricula zien. Nader inzicht in de 'binnenkant' van de opleiding vraagt een completer beeld van de visie, de onderwijspraktijk, ervaringen en dilemma's waar onderwijsontwikkelaars, docenten en trainers voor staan. Op basis van de voorgaande analyse en beschrijving zijn - in aansluiting op het conceptuele kader zoals beschreven in het tweede en derde hoofdstuk - enkele punten geformuleerd die tot discussie en verbetering van de opleidingen kunnen leiden.

- Allereerst lijkt er in de opleidingsplannen geen sprake van een expliciete visie en sturing op diversiteit in het curriculum, waaronder een keuze voor het opnemen van diversiteit in onderdelen van de major en in minoren, in de verschillende leerlijnen, in toetsen en in toetscriteria. Crossculturele competenties worden in Pedagogiek en Social Work als belangrijke en te verwerven competenties genoemd, maar niet duidelijk is in welke onderwijseenheden en op welke wijze dat het beste kan gebeuren. In de major als onmisbare competenties voor alle sociaalagogen, in (welke) minoren? In stage, supervisie en beroepsvorming, in integrale opdrachten? En op welke wijze vindt daarop begeleiding, communicatie met de praktijk, evaluatie van de afstudeeropdracht plaats?
- Wanneer diversiteit of crossculturele competenties nadrukkelijk in de opzet is opgenomen (titel van het vak, te gebruiken literatuur, type opdrachten), dan is er doorgaans nog geen sprake van omschreven leerdoelen en toetscriteria waaraan de verwerving van die competenties wordt afgemeten. Zo houden studenten in verschillen onderwijseenheden 'bij voorkeur' een interview of gesprek met ouders van een 'andere' culturele achtergrond, worden toetscriteria genoemd als *'benoemen en herkennen van beroepswaarden, waaronder het omgaan met diversiteit'*, en *'de student kan recht doen aan en rekening houden met verschillen in leeftijd, cultuur, sekse, en gedragingen van de cliënt'*, maar worden deze niet voorwaardelijk en bindend voor het behalen van toetsen gesteld. Zowel docenten als studenten kunnen deze criteria 'omzeilen', studenten kunnen afstuderen zonder aanwijsbaar getoetste competenties inzake diversiteit. Draagt aanscherping van de competenties en benoeming van aanvullende voorwaarden bij aan toetsing van deze competenties in de opleiding?
- In beide opleidingen komt aandacht voor culturele diversiteit in diverse onderwijseenheden aan de orde (als aandachtspunt in een vak, minor, opdracht), waarbij de nadruk ligt op risicofactoren die met migrantengezinnen lijken samen te hangen (alleenstaand ouderschap, armoede, sociaal isolement), 'afwijkende' of risicovolle opvoedingsstijlen (autoritair), kennis nemen van culturele verschillen en respect tonen voor 'andere' waarden en normen. Minder aandacht is er voor 'kruispuntdenken', voor het betrekken van diverse beïnvloedende factoren bij vraagstukken rondom opvoeding en ontwikkeling. Welk type kennis, houding en vaardigheden zijn nodig om ouders en kinderen in een migratiecontext te begeleiden en te ondersteunen, is er sprake van specifieke opvoedingsnood en ontwikkelingsproblematiek in migrantengezinnen? Deze kwesties blijven onderbelicht.
- De aandacht in Pedagogiek gaat vooral uit naar opvoeding en ontwikkeling in Marokkaanse en Turkse gezinnen, minder of niet naar opvoeding in andere migrantengroepen zoals Antilliaanse,

Surinaamse, Chinese gezinnen. Meer in het algemeen lijkt de invulling van lesinhoud, inzet van werkvormen, te gebruiken literatuur, wijze van toetsing en toepassing van toetscriteria sterk afhankelijk van de docent die het onderwijsonderdeel verzorgt. Op welke wijze kan aanname, scholing en begeleiding van personeel bijdragen aan verbreding van de kennis en ervaring met opvoedingspraktijken en ontwikkelingsproblematiek in migratiecontext?

6 *Visie van opleidingsmanagement op diversiteit en onderwijs*

Hoe kijken opleidingscoördinatoren en curriculumontwikkelaars van Pedagogiek en Social Work naar diversiteit in het onderwijs, zowel naar de toenemende diversiteit onder studenten als naar de vraag om in het curriculum en in de lespraktijk aandacht te besteden aan culturele diversiteit (bijlage 3)? In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de visie van enkele geïnterviewde leidinggevend en projectleiders onderwijsvernieuwing op diversiteit in het onderwijs: het beleid en de praktijk van diversiteit in de klas, begeleiding van studenten, inhoud van het curriculum. Daarnaast komt aan de orde of en hoe docenten zich professionaliseren op dit terrein.

6.1 *Beleid en management*

Volgens de geïnterviewde staf is het noodzakelijk en wenselijk dat er structureel aandacht is voor culturele diversiteit in de opleidingen, vanuit meerdere invalshoeken. Gewezen wordt op de inhoud van het curriculum, op omgaan met diversiteit in de klas, aanstelling, op begeleiding en professionalisering van docenten.

Hoewel er al enige jaren een Projectgroep Diversiteit in het Domein Welzijn Sport en Welzijn⁶ functioneert, heeft dit nog niet geleid tot doelgericht beleid inzake de aanstelling, scholing en begeleiding van personeel, tot een structurele curriculumopbouw waarin kennis en vaardigheden ten aanzien van diversiteit systematisch aan de orde komen, tot een doordachte keuze van werkvormen die daarbij passen.

Terwijl het curriculum van Pedagogiek intern (Hogeschool Inholland, 2009c) en extern (Accreditatie 2009) kritisch onder de loep genomen is en op 'diversiteit' positief beoordeeld is, vindt de staf zelf dat het beter kan en moet. Daartoe worden diverse stappen ondernomen. Zo wordt al gekeken naar de theoretische lijn in het curriculum, naar de keuze van boeken, naar methodieken, maar ook naar de aanstelling en begeleiding van personeel.

Ook de staf van Social Work meent dat de basis van het curriculum te wit is en dat de uitvoering sterk bepaald wordt door individuele docenten van de onderwijsonderdelen. Daar zou meer aandacht voor moeten zijn. *'Je kunt er niet omheen en ik vind het ook leuk om ermee te werken. Anders was ik wel in een witte omgeving gaan werken'*.

6.2 *Nadruk op studierendement*

Staf van Pedagogiek en Social Work geeft aan dat de toename van niet-westerse allochtone studenten een belangrijke aanleiding is om meer aandacht te besteden aan diversiteit. Dit betreft primair het voorkomen van studie-uitval dat in vergelijking met andere studenten hoog is. Een belangrijke prikkel hiertoe wordt gegeven via het G4/G5 programma dat tot doel heeft het studiesucces van

6 De Werkgroep Diversiteit maakte tot 1 september 2010 deel uit van de School of Health, waartoe de opleiding Pedagogiek behoorde. Sinds de inrichting van het locatie- en opleidingsverstijgende domein Gezondheid, Sport en Welzijn waartoe ook Pedagogiek en Social Work behoren, functioneert de Projectgroep Diversiteit.

niet-westerse allochtone studenten te verhogen (zie 4.6). Uitgaande van de G4/G5- speerpunten van Hogeschool Inholland heeft elke opleiding een projectvoorstel opgesteld hoe vergroting van studieresultaten (waaronder verhogen rendement propedeuse en diploma met 2%) te realiseren. Hierbij verschillen opleidingen en locaties in aantallen niet-westerse studenten in aanpak en benadering.

Zo richt Pedagogiek zich op intensivering van de studieloopbaanbegeleiding via een rolmodellenproject waarbij ouderejaars de eerstejaars introduceren en zo bijdragen aan binding van nieuwkomers aan de opleiding. Daarnaast gaat het om intensivering van de taalbegeleiding, verbetering van de aansluiting van de vooropleiding op de opleiding, en deskundigheidsbevordering van docenten. Met name de taalbegeleiding is goed in gang gezet.

De indruk bestaat dat niet-westerse allochtone studenten meer instructie nodig hebben, vooral waar het gaat om leren reflecteren op zichzelf, al is dit lastig hard te maken omdat dit niet echt onderzocht is. Ook de houding van studenten naar docenten - zowel eigengereid en assertief, als ook bescheiden en teruggetrokken - roept soms vragen en handelingsverlegenheid bij docenten op.

Heeft dit met culturele achtergronden te maken, of doet zich dat ook onder autochtone studenten voor? Feit is dat er voor allochtone studenten meer aandacht nodig is voor regels, instructie, uitleg dan voorheen. Of dit vooral geldt voor niet-westerse mbo-studenten is ook een indruk die niet cijfermatig hard te maken is.

Daarnaast wordt erop gewezen dat veel Marokkaanse, Surinaamse, Turkse studenten zorgtaken hebben en bijspringen in gezinstaken. Veel studenten blijven na de lessen graag in de pc-ruimtes van de hogeschool werken, waar ze in alle rust kunnen studeren, maar ook elkaar kunnen ontmoeten.

Geconstateerd wordt dat de noodzaak alle studenten Pedagogiek, ongeacht sociale en culturele achtergrond en vooropleiding, goed voor te bereiden op het cultureel diverse werkveld, geen aandacht heeft van de Projectgroep Diversiteit. Analyse van de inhoud van de opleiding en voorstellen tot aanpassing zijn volgens de staf zeer welkom.

Social Work ziet dat de groeiende groep studenten met een niet-westerse achtergrond diverse problemen en aandachtspunten met zich meebrengt. Dit betreft motivatie, competentieniveau, rekenvaardigheid, taalvaardigheid in meerdere opzichten. Niet alleen in begeleiding, samenstelling van de groepsgrootte, maar ook in het curriculum wordt daarmee rekening gehouden. De vraag of de groeiende culturele diversiteit een belangrijk aandachtspunt is, wordt volgens de geïnterviewden alleen al beantwoord door de loutere aanwezigheid van deze studenten. Naast basale kennis en vaardigheden in taal en rekenen, gaat het ook om attitudeaspecten als invoelend vermogen. Dat is een type competentie dat gemist wordt, maar de vraag is of dit specifiek voor niet-westerse allochtone studenten geldt. Nemen deze studenten naast taal- en rekenachterstand ook een andere houding en motivatie mee naar de opleiding en hun toekomstige beroep? Hoe het ook zij, uiteindelijk zijn beroeps- en opleidingseisen doorslaggevend. Dit kan inhouden dat er selectie aan de poort plaatsvindt op basale vaardigheden als taal en rekenen, maar ook dat duidelijk gemaakt wordt dat studie vóór werk gaat, al is dat soms lastig gezien de thuissituatie van de studenten.

Hoewel het diversiteitsbeleid van Hogeschool Inholland breder is dan verhogen van studieresultaten, versterkt het G4/G5 beleid de nadruk op toelatingsbeleid, ontwikkeling van reken- en taalvaardigheden en andere grootschalige projecten waarvan de effectiviteit onzeker is. Gemeend wordt dat nader inzicht in de competentieontwikkeling van niet-westerse studenten, in de gewenste inhoud van het curriculum, in de professionalisering van docenten nodig is om tot structurele innovatie te komen. Zonder onderzoek, inzicht en verdieping is dat niet mogelijk.

6.3 *Aandacht voor sociale binding en integratie*

Niet alleen de studieprestaties, maar ook de socialisatie en onderlinge binding van studenten, alsook de omgang van docenten met studenten, zijn belangrijke aandachtspunten in beide opleidingen.

Daarbij stellen geïnterviewden van beide opleidingen de vraag of het vooral de culturele achtergrond van studenten is die hun gedrag en motivatie voor de opleiding bepaalt of dat dit primair een generatiekwestie is. Tegelijkertijd brengen beide opleidingen voorbeelden van gebeurtenissen naar voren die met culturele botsingen te maken kunnen hebben. Zoals een incident rond Marokkaanse studenten die een vrouwelijke surveillant hadden bedreigd en waar een leidinggevende tussenin gesprongen was. Andere voorbeelden zijn klachten over discriminatie of studenten die tijdens een assessment geen hand willen geven.

Pedagogiek heeft in het kader van sociale binding van studenten aan elkaar en aan de opleiding al eens eerder initiatief genomen tot een mentorproject 'studenten coachen studenten' waarbij ouderejaars jongerejaars begeleiden, maar dat kwam niet goed van de grond. Daarnaast is er de jaarlijkse reis naar Marokko waarbij docenten en studenten kennis nemen van pedagogische praktijken en opleidingen in Marokko.

Social Work vindt bindingsactiviteiten als studentenverenigingen, organisatie van debatten, vrijwilligerswerk belangrijk. De betrokkenheid van de opleiding bij het Ronald McDonaldcentre, waarbij Inholland-studenten de hbo-stagiaires in het centrum coachen, is een voorbeeld van de manier waarop studenten op meerdere fronten kennis en ervaring opdoen. Ze maken kennis met kinderen met een handicap of chronische ziekte die aan sport doen, zien hoe die met hun beperking omgaan, coachen jongeren die in opleiding zijn tot begeleider van deze kinderen. Zo stimuleer je bij studenten een stukje maatschappelijke betrokkenheid.

Gewezen wordt op voorbeelden van binding van studenten aan de opleiding in andere opleidingen. Zoals het rolmodellenproject van de opleiding Management, Economie en Recht in Diemen waarbij ouderejaars de eerstejaars ondersteunen. Of de Summerschool van de School of Law in Rotterdam voor studenten met een mbo-opleiding die vóór de start van de hbo-studie kennis maken met het type onderwijs en docenten dat ze kunnen verwachten. Dit vergemakkelijkt de overgang naar de hogeschool en trekt veel studenten.

In het algemeen wordt gevonden dat de activiteiten die in het kader van het G4/G5 programma plaatsvinden te eenmalig in opzet, te weinig ingebed in de opleidingen en te weinig effectief worden ingezet. Dergelijke initiatieven zijn eenzijdig gericht op problemen en worden genomen zonder actieve betrokkenheid van studenten. Wat vinden die zelf? Een opleidingsoverstijgend panel van studenten zou bijvoorbeeld mee kunnen denken over de G4/G5-initiatieven. Nu worden de initiatieven van hoger hand - door deelnemers aan een projectgroep - genomen, zijn docenten en studenten er weinig bij betrokken.

6.4 *Culturele diversiteit in het curriculum*

Beide opleidingen benadrukken dat er in relatie tot het inperken van studie-uitval en verhogen van de studieprestaties van studenten meer inzicht nodig is in de aansluiting van het westers georiënteerde competentieonderwijs op een sociaal en cultureel diverse groep studenten. Gewezen wordt op de nadruk in het onderwijs op reflectie en zelfreflectie waarmee studenten moeite kunnen hebben. *'Reflecteren, dat is not done, je kijkt niet naar jezelf. Evalueren? Je praat niet kwaad over elkaar, je houdt je mond'*. Gedragscompetenties als reflecteren en evalueren zijn westers georiënteerd. *'Misschien is dat wel een reden waarom studenten vaak afhaken bij groepsactiviteiten en zo graag alleen maar lessen willen hebben'*. Hoe kan je als opleiding beter inspelen op studenten, welke competenties kunnen en moeten gevraagd worden, is een vraag voor nader onderzoek waarmee management en docenten geholpen zouden zijn.

Beide opleidingen vinden dat er meer aandacht moet zijn voor de inhoudelijke kant van het onderwijs, voor de ontwikkeling van het curriculum. Nu is diversiteit nog te veel verbonden met de buitenkant. Niet alleen de studenten zijn cultureel divers in achtergrond, maar hun toekomstige cliënten ook, die onder andere uit schaamte en onwennigheid niet gemakkelijk hulp zoeken. Hoe krijg je deze groepen cliënten sneller bij de zorg en hulp die ze nodig hebben? Principes en methodieken van maatschappelijk werk, ontwikkelingspsychologie, psychiatrie, zijn westers georiënteerd. Opvattingen over ziektebeelden als schizofrenie, denkbeelden over opvoeding en ontwikkeling zijn geworteld in de *mainstream* westerse traditie, er is weinig of geen kennis van theorieën en tradities in Zuid-Europese landen, in islamitische culturen. Het gaat zowel om de attitudevorming als om het eigen maken van sociaalwetenschappelijke kennis over niet-westerse culturen.

Pedagogiek stelt diversiteit aan de orde door studenten in het onderwijs te laten nadenken over hun eigen culturele achtergrond en die van hun medestudenten, en ook door in enkele vakken - vooral communicatievakken - expliciet in te gaan op culturele diversiteit. Dat heeft nog niet geleid tot een structurele opbouw van te ontwikkelen kennis en vaardigheden, zo wordt gemeend, diversiteit zit nog te veel geïsoleerd in vakken als communicatie, is te weinig als rode draad in de opleiding aanwezig. Welke boeken, theorieën, methodieken, werkvormen, casuïstiek zijn voorhanden en geschikt? In welke vakken moet diversiteit aan de orde komen? In jeugdbescherming, gezinanalyse, ouderadviesing? Wat moet de theoretische opbouw zijn? Hoe te toetsen? Dit zijn vragen die in de toetscommissie en onderwijscommissie aan de orde zijn en in het nieuwe curriculumvoorstel en in het brede opleidingsprofiel waaraan iedereen moet voldoen, worden meegenomen.

6.5 *Professionaliseren van docenten*

Beide opleidingen benadrukken de cruciale rol van docenten in de begeleiding van studenten, in de voorbereiding op hun toekomstige beroep én in het vernieuwen van de inhoud van het onderwijs. Ze hebben dagelijks contact met studenten, zijn rolmodel hoe om te gaan met eisen die het toekomstige beroep aan hen stelt, worden verondersteld metakennis te hebben omtrent interculturele communicatie en de invloed van de culturele achtergrond van cliënten op hun vragen en problemen. Deze kennis is er niet bij iedereen, zo wordt gemeend, en de sensitiviteit om deze kennis in een cultureel diverse klas over te dragen is er ook niet altijd. *Ik denk dat docenten het sowieso niet zo*

onderkennen. Sommige docenten zitten er beter in dan anderen. Er zijn ook docenten die gemotiveerd zijn om culturele diversiteit in hun onderwijs aan de orde te stellen, maar niet weten hoe dat te doen. Gaat het om boeken, om groepsgesprekken in de klas, om praktijkvoorbeelden en opdrachten? Goede casuïstiek schrijven is nog niet zo gemakkelijk, wanneer je als docent een autochtoon Nederlandse achtergrond hebt en lang geleden in de praktijk werkzaam bent geweest. Er zijn docenten die niet weten hoe met Turkse, Marokkaanse, Surinaamse cliënten moet worden omgegaan. Tegenwoordig zijn de ramen en deuren van de opleidingen gelukkig behoorlijk open vergeleken met tien jaar geleden, zo wordt gesteld. Er worden ook steeds meer gastdocenten binnengehaald en docenten gaan steeds meer naar buiten.

Een cultureel divers samengesteld docententeam is een belangrijke randvoorwaarde voor diversiteitgevoelig opleiden. Het is een verrijking van de opleiding omdat daarmee expertise en kennis wordt binnengebracht die in een autochtoon docentenbestand ontbreken, zo wordt gemeend. Scholing in interculturele competenties is tot op zekere hoogte mogelijk. Van belang is de aanwezigheid van collega's die als vanzelf een diversiteit aan culturele achtergronden en kennis meebrengen. Het aantrekken en behouden van docenten is echter niet eenvoudig. Ten eerste is het aanbod van hoog opgeleide niet-westerse docenten beperkt, dus is het vissen in een kleine vijver. Daarbij voert de hogeschool geen voorkeursbeleid waardoor er niet gericht geworven wordt. Ten tweede zijn die wervingskanalen nog wit: via via worden docenten aangetrokken, de huidige witte docenten komen doorgaans met potentiële kandidaten uit hun eigen witte netwerk.

“Er wordt gezegd: ‘ze zijn er niet.’ Ik denk: je hebt niet begrepen waar je moet werven (...). Als ik aan A. (een niet-westerse medewerker) vraag: ‘ken jij nog iemand’, dan mag dat niet, want dat is dan een vriendje van een vriendje van een vriendje. Terwijl we wel vriendjes van vriendjes uit onze eigen cultuur aannemen. Dan is het opeens geen probleem!”

Dus is het van belang om een of twee docenten met wie dat wel gelukt is te proberen een nieuw netwerk van gastdocenten en docenten binnen te halen én te houden. Ten derde is het belangrijk om nieuwe collega's goed te ontvangen en te begeleiden en tegelijkertijd het hele team begeleiding te geven in intercultureel samenwerken.

Aanstellen van personeel is niet voldoende. Enerzijds dient de nieuwkomer stevig neergezet te worden, in een goede positie met een vaste aanstelling en goede betaling, zorgvuldig begeleid en ingebed in een netwerk. Onderzoek laat zien aan welke randvoorwaarden voldaan moet worden, maar dergelijke inzichten worden te weinig benut. Anderzijds is er professionalisering en begeleiding van het hele team nodig. Het is de vraag of iedereen er open voor staat en hoe docenten in een proces van bewustwording te brengen waarin de vanzelfsprekendheid van de eigen achtergrond en opvattingen ter discussie wordt gesteld. Professionaliseren en bijscholen is belangrijk, en dat zou moeten beginnen bij meningsvorming, intervisie en visieontwikkeling in de teams, zo wordt gemeend. Visieontwikkeling heeft voeding en richting nodig, onderling vertrouwen en openheid om lastige kwesties die zich in de omgang met studenten kunnen voordoen, te bespreken. Toch is er al grotere openheid in de teams om hierover te praten, waarbij docenten van elkaar kunnen leren, al gebeurt dat nog te weinig. Maar ook willen leren van studenten, bijvoorbeeld door een huisbezoek

af te leggen en kennis te maken met hun achtergrond en leefomgeving. Ook kunnen docenten een of twee studenten onder hun hoede nemen bij het zoeken naar een stageplek, hen persoonlijk introduceren in hun eigen netwerk. Dat vinden van een stage kan voor gesluierde moslima's lastig zijn. Zo'n bemiddeling kan studenten een ingang bieden in een ander netwerk, maar kan ook docenten in contact brengen met de leefwereld en het netwerk van de studenten.

Professionalisering en scholing van docenten in diversiteitgevoelig opleiden staat nog in de kinderschoenen, zo stellen opleidingsmanagers expliciet. Het is ook nog een zoektocht hoe dat precies te doen. Er zijn de toetsingscommissie en curriculumcommissie die de taak hebben om culturele diversiteit in het onderwijs te operationaliseren en expliciteren. Wat eronder te verstaan, om welke visie op diversiteit en onderwijs gaat het, hoe als docent om te gaan met een cultureel diverse klas, op welke manieren kan diversiteit in inhoud, werkvorm en toetsing aan de orde komen? Daarbij hangen lessituatie, werkvormen, leerdoelen en toetsvormen sterk met elkaar samen. Studenten stimuleren om naar elkaar te luisteren en te reflecteren is één ding, maar daarnaast gaat het ook om aantoonbare en toetsbare kennis.

Een andere vraag is hoe een brede kring van docenten betrokken kan worden. De Rondetafelbijeenkomst over *Opleiden en Diversiteit* die op 25 mei 2010 gehouden werd met docenten Pedagogiek en Social Work, wordt als een goede manier gezien om met teams ervaringen en ideeën te delen.

Dat moet een olievlekwerking krijgen, vervolgd worden met minimaal twee bijeenkomsten per jaar en via andere verantwoordelijke gremia verspreid worden. De curriculumcommissies moeten met elkaar via onderzoek, overleg en studiemiddagen met de teams aan de slag. Daarnaast gaat het om de ontwikkeling en professionalisering van individuele docenten via congressen, workshops, zelfstudie. De faciliteiten zijn er via een opleidingsbudget, maar dat wordt te weinig benut. Te denken valt aan 'strippenkaarten' in professionalisering op het gebied van diversiteit, aan docentstages waardoor de praktijk de hogeschool wordt binnengehaald, aan actieve participatie in netwerken met vakexperts, aan werkbezoeken aan instellingen. Maar ook via intervisie tussen docenten die zelf gemotiveerd zijn om van anderen te leren. Die individuele ontwikkeling staat in de opleidingen nogal eens onder druk, omdat het onderwijs - zowel de ontwikkeling, uitvoering, toetsing als teamoverleggen - in een snelkookpan van veertig werkweken gerealiseerd moet worden. In dit werkproces is weinig ruimte voor studie en reflectie, maar er wordt ook weinig tijd voor lezen en reflectie op het vak genomen door docenten. Voor het management is het lastig dat leer- en ontwikkelproces te sturen en te stimuleren.

Mix-in: good practice van kennis delen

Van meerdere kanten wordt gewezen op de noodzaak om culturele diversiteit vaker en in een variëteit aan werkvormen te agenderen. Bijvoorbeeld via workshops en congressen, zoals de hogeschoolbrede tweedaagse conferentie Mix-In die in maart 2010 heeft plaatsgevonden en gericht was op diversiteit in het onderwijs. Dergelijke bijeenkomsten zijn zinvol, zouden door veel meer studenten en docenten bijgewoond moeten worden. Daarnaast is meer aandacht nodig voor verankering van diversiteit in het onderwijsconcept van Inholland en het curriculum van de opleidingen.

7 *Docenten en studenten over diversiteit*

Hoe denken docenten Pedagogiek en Social Work over diversiteit, zowel qua inhoud als in didactiek en contacten met studenten, en hoe gaan ze ermee om? (bijlage 3). De twintig geïnterviewde docenten verwoorden zowel overeenkomsten als verschillen in visie en benadering wanneer het gaat om de vraag of er (meer) aandacht nodig is voor diversiteit in het curriculum. Ook ervaren en benaderen ze de studenten in cultureel gemengde schoolklassen op verschillende wijze, brengen diverse ideeën naar voren of en hoe in docententeams met diversiteit om te gaan. Dit hoofdstuk beschrijft de manier waarop docenten kijken naar culturele diversiteit, naar groepsvorming in de klassen, naar diversiteit in de inhoud van het onderwijs, naar omgaan met diversiteit in teamverband. Afgesloten wordt met bevindingen van tien vierdejaarsstudenten Pedagogiek, die in een groepsgesprek hun ervaringen met diversiteitgevoelig onderwijs naar voren hebben gebracht.

7.1 *Diversiteit: een kwestie van kijken?*

Hoe kijken de twintig geïnterviewde docenten waarvan vijftien met een Nederlandse en vijf een niet-westerse achtergrond, naar de culturele diversiteit van de studenten? Grofweg zijn er onder docenten - in de lijn van de eerder genoemde (hoofdstuk 3, Meerman e.a., 2009) indeling in drie prototypische opvattingen - de volgende visies op diversiteit in de schoolklas te onderscheiden:

- Docenten zien (liever) geen verschillen, of vatten diversiteit graag in brede zin van het woord op.
- Docenten ervaren culturele diversiteit weleens of regelmatig als probleem, benoemen knelpunten in het onderwijs, in studieresultaten en in de omgang.
- Docenten vinden dat culturele diversiteit vooral een verrijking is, zien de groeiende diversiteit als stimulerend voor het onderwijs, als voorbereiding op de multiculturele samenleving.

In onderscheid tot het onderzoek van Meerman e.a. (2009), zijn opvattingen van de meeste docenten van Pedagogiek en Social Work niet in één prototypische visie onder te brengen. Ze benadrukken soms het ene en dan weer het andere. Een klein deel van de docenten brengt wel uitgesproken opvattingen naar voren.

'Ik zie (liever) geen culturele verschillen'

Enkele docenten geven expliciet aan geen verschillen te zien, vinden de aandacht voor culturele diversiteit overbodig of stigmatiserend. In elk geval stelt het geen extra of andere eisen aan de omgang met studenten, aan didactiek en curriculum, juist omdat de opleiding in Amsterdam zo gemixt is. *'Door de populatie die wij hier hebben, hebben we zoveel winst. Daar kan geen curriculum tegenop'*, zo meent een docent. Liever ziet hij diversiteit breder dan culturele achtergrond; dat kan ook om studenten en cliënten van verschillende geloven (R.K., gereformeerd, Joods, atheïst) gaan. Een collega bevestigt deze zienswijze, wijst op grote verschillen in de Nederlandse samenleving die de opleiding binnenkomen, zoals de meisjes en jongens die opgegroeid zijn boven het Noordzeekanaal, of de Gooise meisjes in de klas. *'Laten we asjeblijft niet alleen op allochtoon en autochtoon focussen'*. Deze docenten zien wel verschillen in achtergronden, maar relativeren de

impact ervan door te wijzen op sociale en sekseverschillen die zich eveneens in de schoolklassen voordoen. Hoewel een deel van de studenten met een niet-westerse achtergrond opgroeit bij ouders met geen of weinig opleiding, zijn ze tegelijkertijd van een andere generatie dan hun ouders, zijn ze zelf beter opgeleid. Ze moeten kennis nemen en zich bewust worden van de drempels die de oudere generatie ervaart ten opzichte van de Nederlandse samenleving en instanties.

Ook andere docenten die wel verschillen zien en de toenemende culturele diversiteit vooral als een verrijking van de opleiding ervaren, wijzen op diversiteit naar sociale achtergrond, naar sekse en leeftijd, naar leefomgeving. Er zijn autochtone meisjes - *'soms zitten er een paar van die bekakte tussen'* - met gestudeerde ouders die op het hbo terecht zijn gekomen. Maar ook meisjes met een niet-westerse achtergrond die beter presteren dan de jongens. En zouden de verschillen tussen een West-Friese en Amsterdamse student niet groter kunnen zijn dan tussen een autochtone en niet-westerse student die beide in Amsterdam zijn opgegroeid, zo wordt geopperd. Is de grootstedelijke context niet meer bepalend dan alleen etniciteit en cultuur?

“Wat mij betreft vallen studenten niet meer op doordat ze nou een hoofddoekje hebben of dat ze wit zijn. Ik zie dat bijna niet meer. Diversiteit voelt eigenlijk niet meer als diversiteit, het is een eenheid aan het worden.”

Meerdere docenten menen dan ook dat ze iedere student gelijk behandelen. Ze maken geen onderscheid tussen studenten, schenken in die zin ook weinig tot geen aandacht aan verschillen die met culturele diversiteit te maken hebben. Wanneer studenten leren om een individuele en persoonlijke benadering van cliënten, ouders en kinderen aan te gaan, dan is het niet nodig om extra in te zoomen op culturele diversiteit. Het is vooral belangrijk om naar overeenkomsten tussen studenten te kijken en niet alleen de verschillen te benadrukken. Uiteindelijk is iedereen anders, verschillen Nederlandse gezinnen onderling ook van elkaar. Sherry- en golftypes die tonnen per jaar verdienen, kunnen ook moeilijk bereikbaar zijn voor maatschappelijk werkers. In deze visie wordt het niet nodig gevonden of sterk getwijfeld aan de zin om aandacht te besteden aan diversiteit in de omgang met studenten, in didactiek en in het curriculum. Het heeft ook het risico in zich dat het tot polarisatie en stereotypering leidt; ‘de’ Turk is zo, ‘de’ Marokkaan’ doet zo. Of dat de nadruk te veel ligt op wat deze studenten en de gezinnen waaruit ze komen niet kunnen. *Ik vind het echt vreselijk als er alleen maar die nadruk wordt gelegd op wat ze allemaal niet kunnen.*

Docenten die vinden dat de onderlinge verschillen niet primair betrekking hebben op culturele diversiteit, vatten diversiteit liever op in brede zin van het woord. Ze betrekken diversiteit ook op verschillen tussen studenten uit de grote stad en daarbuiten. Verder moeten ook verschillen tussen jongens en meisjes en het scholingsverleden in de analyse en discussie worden meegenomen; zijn ze afkomstig van de havo of vwo, of zijn ze ingestroomd vanuit het mbo. Regelmatig wordt genoemd dat mbo-studenten een lager niveau hebben als het gaat om bijvoorbeeld taalvaardigheid. Deze studenten zijn doorgaans ook ouder wanneer ze aan de opleiding beginnen, combineren nogal eens studie en zorg voor familie of een eigen gezin.

In de discussie over culturele diversiteit en de implicaties ervan voor de opleiding, benadrukken deze docenten vooral de sociaaleconomische status van de studenten en het gezin waaruit ze afkomstig zijn. Geconstateerd wordt dat niveauverschillen in taal, algemene kennis en studiehouding

eerder veroorzaakt worden door de sociaaleconomische positie en het opleidingsniveau van de ouders, dan door de culturele achtergrond van de student.

Diversiteit als 'probleem'

Een deel van de docenten benoemt de toegenomen culturele diversiteit als een probleem, met name de lagere studieprestaties van studenten met een niet-westerse achtergrond die overwegend afkomstig zijn van het mbo. Hun slechtere beheersing van de taal, zowel mondeling als schriftelijk, wordt hierbij vaak genoemd. Hun lagere studieresultaat zou te maken kunnen hebben met de aansluiting mbo-hbo, niet alleen of vooral met hun culturele achtergrond.

(Wat) is het probleem?

- *“Lesstof wordt sneller opgepakt wanneer studenten Nederlandse taal van huis uit meekrijgen.”*
- *“Allochtone studenten zijn vaak wat ouder, hebben meer vooropleidingen gedaan (veelal mbo).”*
- *“Kloof tussen school en thuis kan groot zijn voor allochtone studenten.”*
- *“Allochtone studenten lijken meer statusgevoelig.”*
- *“Allochtone studenten hebben vaak meer zorgtaken dan autochtone studenten.”*
- *“Allochtone studenten worden meer gecontroleerd door hun familie (in hun tijdsbesteding).”*
- *“Surinaamse en Marokkaanse studenten willen een tweede beoordelaar.”*

Daarnaast vinden docenten de wisselende houding en beperkte motivatie tot studeren een probleem; willen deze studenten wel echt de opleiding afmaken, zich ervoor inspannen? Ze komen te laat, zijn 'rommeliger', leveren hun opdrachten te laat in, excuseren zich vanwege situaties in gezin of familie. Het lijkt enerzijds of deze studenten sociaal minder bedreven zijn, maar anderzijds dat ze het vanzelfsprekend vinden een diploma te halen. Een docent heeft de indruk is dat de studenten 'claimend' en veeleisender zijn, een extra kans willen wanneer ze het niet eens zijn met een lage beoordeling vanwege hun taalgebruik in een verslag of toets. Een stagecoördinator ervaart dat studenten in Amsterdam meer gemotiveerd moeten worden om aan praktijkexcursies en andere activiteiten buiten de lessen mee te doen dan bijvoorbeeld in Haarlem. Hij vindt het lastig te verklaren, wijst op mogelijke thuisproblemen, op gezins- en familieverplichtingen van vooral deeltijdstudenten. Maar ook de amicale omgang tussen volwassenen en jongeren die in Nederland gangbaar is - tussen docenten en studenten, praktijkbegeleiders en stageairs - kan voor studenten een probleem zijn. Hoe je op te stellen, niet te beleefd maar ook niet te assertief. Een assertiviteitstraining of sollicitatietraining zou deze studenten kunnen helpen om sterker te worden, maar ook om bij zichzelf na te gaan wat ze in hun studie willen realiseren en hoe ze dat het beste kunnen aanpakken.

Niet alleen de taal en studiebetrokkenheid zijn een probleem, maar ook de moeite die Surinaamse, Marokkaanse en Turkse studenten soms hebben om te reflecteren op hun eigen handelen, om kritisch te zijn op zichzelf en anderen, en daarover te kunnen spreken. De reflectieve kwalificaties die in het hbo verwacht worden, kunnen wel eens te hoog gegrepen zijn. Of misschien is de didactiek niet op deze studenten toegesneden, wordt er te veel openheid over gedachten en gevoelens van hen verwacht, opperen enkele docenten. Zo ook de zelfstandigheid die ze moeten opbrengen bij het schrijven van een verslag of scriptie in de eindfase van hun studie; daarin stellen veel studenten met een mbo-achtergrond zich afhankelijk op. *Zeg mij maar wat ik moet doen*, is dan de houding.

Gemengde schoolklassen waarin ook Nederlandse studenten zitten die gemotiveerd en goed zijn, haalt het gemiddeld niveau van de klas omhoog. *‘We moeten niet een totaal zwarte school zijn met hooguit 6-jes’*.

Een ander type probleem dat door meerdere docenten naar voren wordt gebracht is de omgang en het contact met studenten met een niet-westerse achtergrond. Hoe te reageren op de autochtone studente die zich bekeerd heeft tot de islam, gesluierd in de klas verschijnt en uitgesproken opvattingen heeft over de rol van man en vrouw in huwelijk, gezin en samenleving? Die aangeeft dat ze mannelijke cliënten geen hand kan geven en daarin door klasgenoten wordt verdedigd? Of de felle en afwerende reacties van Surinaamse studenten tijdens lessen over diversiteit in opvoedingsstijlen waarbij onder andere ingegaan wordt op de schaamte in migrantengezinnen om met opvoedingsproblemen naar buiten te komen. Of de Marokkaanse studenten die boos worden wanneer bij het vak jeugdcriminaliteit cijfers uitwijzen dat Marokkaanse jongens relatief vaak delicten plegen. Studenten kunnen erg fel reageren als het om ‘hun’ cultuur gaat, waarbij de studenten met een niet-westerse achtergrond roepen *‘jullie accepteren ons niet’* en de autochtone studenten *‘jullie willen niet integreren’*. Er is weinig kennis over en weer, meent een docent, en weinig bereidheid om te luisteren naar elkaar.

“Ik ben soms bang dat ik partijdig ben, dat is lastig voor mij, sowieso omdat ik een kleurtje heb. Dan denk ik: ze hebben écht gelijk, of de andere studenten hebben gelijk. Maar ik moet wel neutraal zijn.”

Ook een docent met een westerse achtergrond vindt het lastig om met culturele diversiteit in de klas om te gaan.

“Wij hebben een meerderheid van allochtone studenten die in meerderheid met allochtone gezinnen werken. Dat lijkt heel vanzelfsprekend. Maar altijd als ik de les in ga, ben ik me bewust van de gevoeligheden die er liggen. Want je hebt het over problemen van mensen.”

Daarbij is het zoeken naar de goede taal om culturele diversiteit aan de orde te stellen. Wel of geen begrippen als ‘allochtoon’, ‘neger’, ‘gastarbeider’ gebruiken? Wijzen op verschillen of juist overeenkomsten? Het is moeilijk om kwesties te bespreken en deze tegelijkertijd buiten een beladen sfeer te houden.

Enkele docenten Social Work ervaren dat ze in Amsterdam al veel meer gewend zijn aan studenten met een niet-westerse achtergrond dan op locaties als Alkmaar en Haarlem. Daar *‘is pas dit jaar de eerste student met sluier gesignaleerd’*. Ook in de opleiding Pedagogiek is de diversiteit zo gegroeid dat het niet meer opvalt, aldus enkele docenten. In de opleidingen in Amsterdam is culturele diversiteit al minder een ‘issue’, hebben de teams meer ervaring met lesgeven aan gemixte schoolklassen, al doen zich in de praktijk veel vragen voor hoe dat aan te pakken.

Diversiteit als verrijking

Een groot deel van de docenten meent dat culturele diversiteit een verrijking is in de klas. De maatschappij is divers, het onderwijs moet daar ook een afspiegeling van zijn. Er wordt gesproken over ‘levend lesmateriaal’: in lessen kan gebruik worden gemaakt van de diversiteit aan achtergronden en onderlinge verschillen. Op deze manier leren studenten van elkaar en door elkaar, leren hun eigen handelen en opvattingen in perspectief te plaatsen. De docenten die diversiteit benaderen als een verrijking, spelen dan ook doelbewust in op de culturele mix van de klas. Vooral in intervisie komt dit naar voren; docenten maken gebruik van de culturele verschillen tussen studenten, om van elkaar te leren en verder te kijken dan de leefwereld van studenten zelf.

“Maar bijvoorbeeld met supervisie is het weleens zo dat mensen een problematiek inbrengen die heel erg te maken heeft met Marokkaans zijn. Of met hun identiteit, hoe ze benaderd worden. Dat is duidelijk iets cultureels waar zij uit moeten komen en daar hebben we het dan over. Maar de blanke jongen die daarnaast zit, die heeft weer wat anders, daar ga ik ook op in.”

Daarnaast laten deze docenten bij groepsopdrachten doelbewust studenten met verschillende culturele achtergronden met elkaar samenwerken, om van elkaar te leren. Aandacht besteden aan overeenkomsten én verschillen, niet ‘doen alsof er geen verschillen zijn’ maar ook niet stigmatiseren, dat is volgens deze docenten een goede manier hoe om te gaan met culturele diversiteit.

“Over één kam scheren wordt over het algemeen vervelend gevonden, maar tegelijkertijd vindt men het wel prettig als je ernaar vraagt en als er (culturele achtergrond) rekening mee wordt gehouden.”

Een collega:

“Als je kijkt naar de maatschappij is het zo belangrijk dat je er niet omheen kan. Het is als opleiding een beetje oogkleppen ophebben wanneer je er niet voor open staat.”

Deze docenten zien culturele diversiteit als een verrijking van de klas en de opleiding. Tegelijkertijd geven ze aan er in de praktijk moeite mee hebben om er goede vormen voor te vinden. Hoe om te gaan met studenten met verschillende achtergronden en wat houdt diversiteitgevoelig opleiden precies in?

7.2 Diversiteit in de klas

Of ze aandacht besteden aan diversiteit in de klas? Daarover hebben de docenten uiteenlopende opvattingen. De meesten vinden dat er aandacht voor moet zijn, maar dat daarbij vooral de nadruk moet liggen op overeenkomsten tussen studenten. Enkele docenten menen dat het belangrijk is om expliciet rekening te houden met de culturele achtergrond van studenten terwijl andere docenten

vinden dat er juist geen onderscheid gemaakt moet worden tussen studenten op basis van culturele achtergrond.

Docenten die liever de overeenkomsten tussen studenten benadrukken, geven aan dat studenten met dezelfde culturele achtergrond geneigd zijn elkaar 'op te zoeken', dat Turkse en Marokkaanse studenten naast elkaar gaan zitten, net als Nederlandse, Surinaamse en Antilliaanse studenten dit doen. Deze docenten vinden het leerzaam voor studenten dat ze 'mengen' en dat daarmee duidelijk wordt dat ze meer met elkaar gemeen hebben dan van elkaar verschillen. Ze besteden in de eerste lessen vooral aandacht aan onderlinge overeenkomsten, zodat verschillen in perspectief kunnen worden geplaatst.

Enkele docenten menen dat er meer rekening gehouden moet worden met de culturele achtergrond van studenten. Zo zijn studentes met een niet-westerse achtergrond vaker dan autochtone studenten al moeder. Hiermee zou de opleiding meer rekening kunnen houden, bijvoorbeeld via voorzieningen om het moederschap eenvoudiger te combineren met een opleiding.

"We hebben veel moeders in de klas en als de lessen om 09:15 uur beginnen zijn zij vaak te laat. Niet omdat ze uitslapen, nee, omdat zij de kinderen naar de crèche moeten brengen."

Andere docenten geven aan dat ze juist geen onderscheid maken en het ook niet nodig is om studenten verschillend te benaderen. Ze zien wel verschillen tussen studenten, maar die hebben met individuele omstandigheden en factoren te maken. Aandacht voor culturele achtergrond in de klas en in les is dan ook overbodig en niet noodzakelijk. Een docent met een niet-westerse achtergrond legt een heel ander accent, vertelt haar studenten, dat zeuren over discriminatie zinloos is.

Iedereen beoordeelt anderen vanuit eigen overtuigingen en waarden. Dat is een gegeven waarmee de studenten moeten leren omgaan, zonder in een verdomhoekje te gaan zitten, want dat helpt niet. Wat wel helpt is zich leren verplaatsen in het denken en voelen van de ander; daaraan besteedt ze in haar lessen veel aandacht. Ook een autochtone docent constateert dat studentengroepen in de klas - Surinamers, Irakezen, Eritreërs, Turken, Marokkanen - over en weer vooroordelen hebben, waarbij hij het als zijn taak ziet om informatie te geven en studenten onderling te laten uitwisselen.

Groepsvorming in de klas

Praktisch alle docenten wijzen op groepsvorming in de klas, op de neiging van studenten om klasgenoten met eenzelfde culturele achtergrond op te zoeken en bij elkaar te gaan zitten. Daarmee wordt een scheiding tussen culturele achtergronden van studenten letterlijk zichtbaar. Hiermee gaan docenten verschillend om. Meerdere docenten benoemen de groepsvorming in de klas, proberen dit te doorbreken door zelf groepjes samen te stellen. Het resultaat hiervan is wisselend. Terwijl de ene docent meent dat het een goede manier is om bij studenten interesse voor elkaar op te wekken, vindt de ander dat het ook averechts kan werken en dat de onderlinge vooroordelen versterkt worden. Bovendien houden studenten zelf deze 'opgelegde groepjes' in een volgende les of periode niet vast. Blijvende samenwerkingscontacten ontstaan niet, groepen zoeken elkaar steeds weer op.

Daarnaast zijn er docenten die het lastig vinden om zo in te grijpen in de verhoudingen in de klas; alsof ze zelf discriminerend bezig zijn. Ook ervaren ze het als een dilemma dat ze door hun ingrijpen het omgaan met diversiteit in de klas weliswaar stimuleren, maar dat ze tegelijkertijd studenten uit een ‘veilige’ omgeving halen die ze bij sommige vakken toch ook nodig hebben. Daarom laten ze het aan de studenten over om groepjes samen te stellen. Tegelijkertijd wordt gemeend dat daarmee bepaalde leerervaringen gemist worden.

Waarom zoeken de groepjes elkaar op? Een docent heeft dit bespreekbaar gemaakt in een groepje niet-westerse allochtone studenten dat ze begeleidt.

“Ze zeiden dat ze zich niet serieus genomen voelden en dat de kijk van autochtone leerlingen op bepaalde situaties anders was. Toen ik vroeg of ze wat concreter konden zijn, gaf een meisje een voorbeeld dat ze een opdracht over besnijdenis moesten doen (...). Ze merkte toen wel duidelijk dat er cultuurverschillen over zo’n onderwerp waren en gaf zelfs aan dat als het niet meer nodig is ze niet meer in zo’n groepje wilde.”

Toch geven zowel allochtone als autochtone studenten aan dat er meer gemengd moet worden, al is dat een kwestie van wennen.

“Want geuren en kleuren verschillen nu eenmaal. Het is gewoon even doorbijten als je met elkaar zit. We hebben allemaal onze vooroordelen en ervaringen. (...) Je moet je open kunnen stellen. Dat kan alleen maar door vol te houden en een aantal keren in zo’n groepje mee te draaien en in discussie te gaan. Dat is de enige manier om te ontdekken dat er wel veel verschillen zijn, maar ook veel gemeenschappelijke dingen zijn.”

Het doorbreken van groepsvorming en stimuleren van onderling contact, leren kennen van elkaar, gaat niet vanzelf. Daarvoor is gerichte aandacht en coaching van docenten nodig, zo wordt gemeend, die oog hebben voor groepsprocessen en zelf ook in staat zijn zich open te stellen voor andere culturen en achtergronden.

7.3 Diversiteit in het curriculum

Voor veel studenten geldt dat ze in hun jaar van afstuderen nog nooit in de thuissituatie van een gezin zijn geweest dat een geheel andere culturele en religieuze achtergrond heeft dan zichzelf. Dit geldt voor autochtone en niet-westerse allochtone studenten, zowel in privé als in studieverband. Als dit in het kader van een opdracht van de studie wel gebeurt, werkt dit als een eyeopener, zo constateren meerdere docenten.

Dat er meer en specifieke aandacht moet worden besteed aan diversiteitgevoelig opleiden, is volgens de meerderheid van de docenten noodzakelijk. Het is een ‘must’ omdat je er in de huidige

multiculturele samenleving niet omheen kan. Hoe dat dan gedaan moet worden is de vraag. Moet dit niet ‘vanzelf’ gaan wanneer je les geeft in een multicultureel samengestelde opleiding en ruimte biedt aan de studenten om hun ervaringen in te brengen? Ben je niet aan het stereotyperen wanneer je onderscheid maakt tussen Turkse, Marokkaanse en Nederlandse studenten? Of wanneer verschillen in opvoeding tussen Surinaamse, Antilliaanse en Marokkaanse gezinnen eruit worden uitgelicht? Welke houding als docent aan te nemen, hoe werkvormen aan te passen of de lesinhoud van het curriculum bij te stellen? Enkele (gast)docenten met een niet-westerse achtergrond, maar ook meerdere autochtone docenten vinden dat de opleiding een te witte blik heeft op de ontwikkeling en opvoeding van kinderen, op de begeleiding van cliënten, op methodieken en begeleidingsvormen. Ze ervaren het als een lastig proces om diversiteit te verankeren in de opleiding.

Meerdere vragen zijn aan de orde wanneer het gaat om diversiteit in het curriculum. Allereerst de vraag of en waar diversiteit in algemene competenties en reguliere onderdelen van de major en minor aan de orde zou moeten komen. Zo is het soms makkelijker om in lessen ontwikkelingspsychologie de algemene kennis te verbijzonderen naar cultuurspecifieke ontwikkelingsaspecten en daarover studenten te informeren, dan om vanuit een diversiteitspecifieke minor de kennis en houding over te dragen. Dan is er van de kant van de studenten vaak een erg kritische houding en verzet tegen de cultuurspecifieke informatie en vinden er onderling heftiger discussies plaats.

Hieraan gekoppeld gaat het om de vraag welke keuze in didactiek geschikt is. Welke werkvormen geschikt zijn. Hiermee gaan docenten verschillend om. Zo zijn er docenten die nooit stil hebben gestaan bij de mogelijkheid dat de manier van lesgeven, de lesinhoud en de werkvorm aangepast zou kunnen worden aan de samenstelling van de schoolklas, maar ook niet bij diversiteit van de cliënten waarmee alle studenten als professionals in een grootstedelijke context straks te maken hebben.

“Diversiteit in het curriculum en werkvormen? Nou daar denk ik niet over na, dat weet ik niet. Leuk om daarover na te denken. Ik doe er niets mee, dat besef ik door deze vraag. Daar ben ik niet mee bezig, nee.”

Daar tegenover zijn er docenten die doelbewust diversiteit in cultuur en achtergrond, in waarden, normen en opvattingen bij hun lessen betrekken. Ze noemen aanpassingen in werkvormen, materiaal, omgang met studenten. Zo gebruiken enkele docenten naast de verplichte boeken van de studiehandleiding, ook aanvullende artikelen die inzoomen op cultuur en achtergrond. En ze proberen bij het gebruik van casussen altijd culturele componenten mee te nemen, zoals de voorbeelden van gezinnen en problemen die worden gebruikt of door te wijzen op verschillen in omgangsvormen en levenshouding. Een kernprobleem is hoe op een niet-stereotype manier culturele kennis aan te dragen, hoe te voorkomen dat er gegeneraliseerd wordt en kennis belemmerend gaat werken in persoonlijke contacten met cliënten. Daarbij zijn de voltijdstudenten nog jong, maken deel uit van de opvoeding van hun ouders, terwijl ze in opleiding al moeten leren hoe met andere ouders en cliënten om te gaan. Leren reflecteren op een proces waar ze zelf nog in zitten, hoe doe je dat?

“Ik ben bang dat het allemaal trucjes worden, dat je ze heel oppervlakkig dingen leert en bijleert over andere culturen, terwijl ze dat bij zichzelf nog niet hebben meegemaakt.”

De meeste docenten geven aan hun werkvormen niet aan te passen aan een diverse klas. Tevens signaleert een docent dat studenten met een niet-westerse achtergrond behoefte hebben aan een duidelijke koppeling tussen theorie en praktijk. Praktijkopdrachten helpen om de verbinding met de theorie te leggen, om achterliggende theoretische noties te begrijpen en te doorzien. Ook debat en discussie zijn geschikte manieren om culturele diversiteit bespreekbaar te maken en te vertalen naar wat het betekent voor opvoedingsondersteuning en gezinsanalyse. Interactie is een goed middel om tot begrip te komen, waarbij het van belang is om heel gericht alle studenten aan het woord te laten. Tegelijkertijd wijzen meerdere docenten op het risico dat zulke debatten vaak uitmonden in verbale *battles* tussen Turkse, Marokkaanse, Surinaams, Antilliaanse en Nederlandse studenten, in wij-zijdenken en stereotyperingen over en weer. Het onderwerp ligt gevoelig en het is lastig om studenten te stimuleren tot echt luisteren naar elkaar. Van belang is om als docent zelf nieuwsgierig en leergierig te blijven en deze houding ook aan te nemen wanneer het gaat om de betekenis van culturele diversiteit.

Diversiteit: een kwestie van kennis, vaardigheden, houding?

Meerdere docenten brengen naar voren dat diversiteit nog te weinig in het leerplan, nog niet als rode draad door het curriculum heen loopt, dat het vooral in bepaalde vakken en minoren aan de orde komt, terwijl het onderdeel zou moeten zijn van de algemene competenties van studenten.

Diversiteit komt bijvoorbeeld bij een onderdeel als ‘intercultureel perspectief’ (Pedagogiek), ‘intercultureel werken’ of ‘crossculturele psychologie’ (Social Work) expliciet aan de orde, minder bij algemene vakken als ontwikkelingspsychologie of ontwikkeling van het kind. Tegelijkertijd is het ook erg afhankelijk van de docent of en hoe culturele diversiteit besproken wordt, ongeacht om welke formele inhoud het onderwijs onderdeel gaat. De ene docent behandelt ‘depressie’ en ‘stoornis’ op een ‘neutrale’ manier, de ander laat als vanzelfsprekend - vanuit eigen visie en ervaring - zien hoe in diagnose en behandeling cultuurspecifieke elementen mee te nemen. Dat depressie zich niet altijd in mentale maar in fysieke klachten als buikpijn en hoofdpijn kan uiten. Zo ook is het lesmateriaal voor een deel docentafhankelijk, maar kan dezelfde lesstof en hetzelfde lesmateriaal ook op verschillende manieren gebruikt worden, op een ‘cleane’ of meer ‘sensitieve’ manier, aldus een docent.

Ook in trainingsvakken, supervisie en studieloopbaanbegeleiding ligt het voor de hand om op een individuele en persoonlijke manier studenten te stimuleren na te denken over zichzelf, hun geschiedenis en socialisatie en hoe dat mee te nemen in hun professionele ontwikkeling. Een docent geeft een voorbeeld van een Marokkaanse studente die enerzijds van huis uit de stimulans kreeg om te studeren en anderzijds te maken had met de vrees van haar moeder dat ze haar dochter zou verliezen: *‘Je bent dan niet meer zoals wij’*. Hoe om te gaan met die loyaliteit, hoe trouw te blijven aan je achtergrond en tegelijkertijd een professionele houding te ontwikkelen? Er zijn studentes die

thuis niet vertellen dat ze een training *Seksualiteit* hebben gevolgd, omdat ze weten dat zoiets moeilijk valt, maar daarmee ook drempels hebben om voluit aan de training mee te doen en zich professioneel te ontwikkelen. Het is belangrijk om dat bespreekbaar te maken, op een respectvolle manier, en dat hoeft niet altijd via de 'culturele' lijn. Juist in trainingen zijn er oefeningen om individuele verschillen in termen van aanvullende kwaliteiten te benoemen, waarbij het denken in tegenstellingen of dichotomieën kan worden overstegen.

Een belangrijke vaardigheid die alle studenten zich (meer) eigen moeten maken is zich openstellen voor anderen en vragen stellen aan de ander als ze iets niet weten. Bijvoorbeeld aan cliënten vragen of ze hun schoenen uit moeten doen bij een huisbezoek. In feite zijn dit algemene competenties, ongeacht culturele achtergrond, maar die speciale betekenis krijgen in het contact met cliënten die in geloof, opvoedingsstijl, verhouding tussen man en vrouw, eigen tradities en gewoontes kunnen hebben. Van belang is dan ook het bewustzijn dat migrantenkinderen op school en thuis met verschillende opvoedingsstijlen te maken kunnen hebben en dat dit effect kan hebben op hun ontwikkeling en gedrag. Dat ouders misschien niet bekend kunnen zijn met de betekenis van puberteit, drempels ervaren om advies bij opvoeding te zoeken. Een goede maatschappelijk werker of pedagoog is in staat buiten het eigen referentiekader te denken en te handelen, en de opleiding dient dit vermogen (meer) te stimuleren.

Eerder is aangegeven dat studenten geneigd zijn op te trekken en studiegroepjes te vormen met klasgenoten die een eenzelfde culturele achtergrond hebben. En dat er zowel docenten zijn die daarin proberen in te grijpen als docenten die dat laten gebeuren. Zo ook is er de vraag wel of niet te sturen op het type stage dat studenten volgen. De Turkse studente die ervaring heeft met begeleiding van Turkse leerlingen en overweegt om bij een Turkse zelforganisatie stage te volgen. Of autochtoon Nederlandse studenten uit Noord-Holland die geneigd zijn in witte zorgorganisaties hun stages te doen. Moet je hen de vrijheid en veiligheid gunnen om die keuzes te maken, of zou er meer gestuurd moeten worden om juist in een andere, onbekende omgeving ervaring op te doen? De studente die opgegroeid is in een Noord-Hollands dorp die haar snuffelstage in Bos en Lommer doet? Het zou goed zijn hierop beleid te formuleren, zo meent een docent, zodat er meer lijn in de opleiding zit dan dat 't zo hap snap gebeurt.

Opleiden tot diversiteitgevoelige gezinsbegeleiders en hulpverleners

Meerdere docenten wijzen erop dat cultureel gemengde klassen in feite de toekomstige hulpverleners en begeleiders zijn van een divers samengestelde doelgroep ouders, kinderen, jongeren, cliënten. En dat het van belang is hen in didactiek en lesmateriaal voor te bereiden op die beroepspraktijk. Studenten vinden het lastig om kennis uit verschillende boeken en vakken met elkaar te verbinden én te koppelen aan de praktijk. Dan hebben ze in een vak als gezinsanalyse kennis gemaakt met autoritatieve versus autoritaire opvoedingsstijlen, maar weten dit niet te koppelen aan de opvoedingspraktijk in gezinnen waarmee ze te maken hebben. En doordat ze in etnisch-homogene groepjes werken, stellen ze ook weinig vragen aan elkaar en elkaars opvoedingservaringen. Het mengen van groepen in de klas, expliciet bespreken van diversiteit in opvoedingsstijlen en gezinspatronen en hoe daarmee als toekomstig pedagoog of maatschappelijk werker om te gaan, én te

koppelen aan het actuele debat, dat gebeurt te weinig. Daarbij ligt er in de opleiding veel nadruk op de therapeutische en intra-psychische kant van opgroeien en opvoeden, zo meent een docent Pedagogiek, is er minder oog voor de maatschappelijke omstandigheden waarbinnen gezinnen opvoeden en kinderen opgroeien. Voor de buurt waarin gezinnen wonen, voor hun afstand tot school en onderwijs, voor vaders die werkloos of arbeidsongeschikt zijn. Ook is er minder oog voor de invloed van sekse op opvoeding, voor de rol en inbreng van moeders en vaders in de benadering van meisjes en jongens, terwijl dat soort kennis zo belangrijk is. Of voor het feit dat alleenstaande moeders sowieso hun hoofd boven water moeten houden en soms geen idee hebben van opvoeding. Dan gaan die te verwerven kennis en vaardigheden niet zozeer om culturele contexten en opvoedingspatronen - *'Ik bedoel, je hoeft niet alles te weten over feesten en rituelen'* - maar om algemene competenties als oog hebben voor en in kunnen spelen op wat deze gezinnen nodig hebben, ook als dat strijdig is met wat jezelf vindt. *'Als maatschappelijk werker moeten ze kijken naar hun cliënten, hun beweegredenen, hun achtergrond, hun opvattingen'*, aldus een docent Social Work. Ze moeten antropologische en sociologische kennis hebben, bekend zijn met de betekenis van religies en bijbehorende gedachtegoed, vaardig zijn in interculturele communicatie. Maar ook bewust zijn dat identiteit meervoudige betekenis heeft, niet alleen bepaald wordt door culturele achtergrond, maar ook door andere waardeovertuigingen als vegetarisme of religie. Een docent laat in haar lessen documentaires over opvoedingsondersteuning zien, omdat daarin de culturele component goed wordt belicht. Een ander vindt het belangrijk dat de studenten zich bewust worden van hun eigen stereotypingen, en dat ze kunnen peilen of ze als hulpverlener bepaalde situaties en casussen wel aankunnen.

Tot slot stellen veel docenten dat de docententeams te weinig cultureel gemengd zijn, dat docenten met een niet-westerse achtergrond niet alleen de kennis maar - vooral - ook de ervaring aan studenten kunnen overbrengen. Eigen ervaring en praktijkkennis maken de betekenis van diversiteit interessant en begrijpelijk.

"Haal die kennis uit de mensen, dat is de kunst. Kennis komt niet uit boeken, maar zo uit het veld en uit studenten zelf. De school doet dat te weinig."

Verbinding met de praktijk

De opleiding kan beter aansluiten bij de huidige praktijk, er zou meer interactie moeten zijn met het werkveld, zo wordt gemeend. Kennis is niet allemaal uit boeken te halen, de praktijk kan anders en genuanceerder zijn. Op welke manier kan de beroepspraktijk meer betrokken worden bij de opleiding? Een veelgenoemd voorbeeld is het verzorgen van gastcolleges door medewerkers uit het beroepenveld, omdat die een realistisch en concreet beeld kunnen geven van de praktijk. Daarnaast worden alumni uitgenodigd om te vertellen over werkervaringen. En docenten zouden zelf meer moeten deelnemen aan en kijken in de actualiteit van de beroepspraktijk.

"Maar toch denk ik weleens: we moeten hier niet met z'n allen te veel docent zijn. Door een dag in de week docentstage te lopen en dan niet even een weekje meekijken maar écht wat doen."

Een ander voorbeeld is de studiereis naar Marokko die jaarlijks voor studenten en docenten wordt georganiseerd, waarvan beide groepen veel leren doordat ze met eigen ogen zien hoe het is om op te groeien in een Noord-Afrikaans land. Een docent ervaart dit als blikverruimend, waardoor ze zich beter kan verplaatsen in studenten een Turkse of Marokkaanse achtergrond en ze de lessen ook beter kan afstemmen op deze studenten.

Leren voelen en denken als de ander

Een docent met een niet-westerse achtergrond vindt dat kennis van diversiteit niet alleen uit boeken kan komen, maar - vooral - door interactie en samenwerking met de praktijk. Bijvoorbeeld door diversiteit te verbinden met vier centrale levensthema's: huwelijk, geboorte, seksualiteit en dood. Hoe gaan verschillende bevolkingsgroepen daarmee om? Welke voorbeelden, rituelen, uitingsvormen zijn daarvan te vinden? Naast colleges en gastlessen, ook opdrachten en informatie laten zoeken bij het Tropenmuseum. Of door actuele onderwerpen als de angst voor islamisering te laten voorbereiden door studenten en die er een debat over organiseren. Daarbij verdedigen witte studenten het islamitische standpunt en omgekeerd; op deze manier leren studenten zich te verdiepen en verplaatsen in de achtergronden, tradities en motieven van de ander. *“Wanneer je weet waarom iemand zich onveilig voelt, kan jij als persoon die ander niet meer discrimineren.”*

Nog weer andere voorbeelden zijn de maatschappelijke stages waarin studenten kennis kunnen nemen van opgroeien en opvoeden in gezinnen met een niet-westerse achtergrond. De diverse praktijkonderdelen van de opleiding kunnen beter en gericht benut worden.

Hoe diversiteitgevoelig op te leiden?

Constateren dat er in diverse vakken en minoren meer aandacht moet zijn voor culturele, etnische en sociale diversiteit, betekent nog niet dat docenten weten hoe dat te doen. Competenties in het opleidingsprofiel en in de verschillende onderwijseenheden zijn te abstract, onduidelijk, weinig onderscheidend, zo meent een docente. Als je er dan 'intercultureel' aan toevoegt, dan moet wel helder zijn wat je ermee bedoelt, hoe dat concreet uit te werken. Meerdere docenten geven aan te worstelen hoe handen en voeten te geven aan diversiteitgevoelig of intercultureel opleiden. Zijn voorbeelden van Marokkaanse, Surinaamse en Nederlandse gezinnen in casusmateriaal geschikt om leerervaringen bij studenten op te roepen? Welke boeken zijn bruikbaar, niet stereotyperend en ook niet te ingewikkeld en abstract? Bespreken van het TOPOI-model leidt vaak tot een vrij abstracte uitleg, maar hoe dat te koppelen aan concrete voorbeelden en ervaringen? Hoe een goed debat te organiseren die niet in vooroordelen en stereotyperingen uitmondt? Er is te weinig goed oefen- en beeldmateriaal, wat vooral bij studenten die drempels ervaren in taalgebruik van belang is, zo menen meerdere docenten. Deze studenten vinden de methodieklessen vaak saai, zeggen dan: *‘Kunnen we nou een videofilmje bekijken?’* Het gaat niet alleen om het uitleggen van begrippen, maar ook om aantrekkelijk en didactisch verantwoord lesmateriaal dat aansluit bij voltijd en deeltijdstudenten. Daarbij is het lastiger om diversiteit in opvoedingsstijlen uit te leggen aan eerste en tweede jaarstudenten die net aan de studie begonnen zijn, nog geen stage gelopen hebben, dan aan oudere deeltijdstudenten die vanuit eigen gezinssituatie en werkervaring herkenning vinden in het onderwerp. En ook zou er meer kunnen worden nagedacht hoe de praktijk de opleiding in te brengen, hoe instellingen structureel, niet alleen in stages, aan de opleiding te binden, hoe studenten uit te dagen om over hun eigen sociale en culturele achtergrond na te denken.

“Goed om daar zelf over na te denken, ik doe er niets mee, realiseer ik me. (...) Ik heb er nu ook niet zo’n idee bij wat dan anders moet.”

Er zijn en worden diverse initiatieven genomen tot diversiteitgevoelig opleiden, zowel in algemene als specifieke onderwijsonderdelen, docenten in beide opleidingen zijn ermee bezig, maar het moet duidelijker vorm krijgen, theoretisch gefundeerd. Dit biedt houvast en perspectief om eigen ervaringen en die van studenten te kunnen plaatsen, om verder te kijken dan het incidentele. Daarnaast is het van belang om te leren hoe theorie, praktische oefening en persoonlijke ervaring in de lessen afwisselend aan de orde kan komen. En te zorgen voor een ontspannen sfeer waarin ook gelachen kan worden; omgaan met culturele diversiteit is méér dan een ‘must’, het is ook leuk en uitdagend.

7.4 Diversiteit in teamverband

Docenten vinden dat een divers docentenbestand van belang is voor het realiseren van een diversiteitgevoelige opleiding. De teams zijn op dit moment te wit. Deze divers samengestelde teams zullen de stap moeten zetten om het ‘hokjes’ denken los te laten. *‘Ook onder Turken en Marokkanen zijn er heel verschillende mensen, en ook de ene Nederlander is de andere niet’*. Dit vraagt bereidheid tot contact met elkaar. Inzicht in elkaars cultuur en achtergrond krijg je alleen vanuit een open houding en stellen van open vragen. Dit is een essentiële voorwaarde om studenten te stimuleren open te staan voor elkaar.

Daarnaast gaat het niet alleen om culturele diversiteit, maar ook wordt gewezen op de noodzaak om meer mannen aan te stellen bij Pedagogiek als Social Work. En om docenten die ervaring hebben met de gehandicaptenzorg; het taboe op geestelijke beperkingen is onder Marokkaanse studenten erg groot, zou meer aan de orde gesteld moeten worden. Of hoe met ouderen van verschillende culturele achtergronden om te gaan.

“Volgens mij is er maar één ding dat gaat werken, en dat is dat je hele docentenpopulatie eens anders moet zijn.”

“Ik vind dat je in Amsterdam veel meer diversiteit moet hebben in het docententeam. We hebben een aantal Surinaamse docenten maar je zou ook moeten kijken of je Turkse en Marokkaanse docenten binnen kunt krijgen.”

Het is niet gemakkelijk om tot een divers docententeam te komen; de huidige wervingskanalen zijn te ‘wit’, inbreng van docenten met een niet-westerse achtergrond vindt voor een groot deel via gastlessen plaats. Enkele docenten van beide opleidingen vinden dat er een voorkeursbeleid in de selectie van niet-westerse docenten gevoerd zou moeten worden. Het is niet duidelijk waarom gastdocenten en praktijkleiders die ze voordragen, niet worden aangenomen.

Hoe komt culturele diversiteit in de docententeams aan de orde, worden er ervaringen en inzichten gedeeld? Op dit moment is dat te vrijblijvend, aldus meerdere docenten. Het is de keuze van de docent of hij of zij 'iets met diversiteit' wil doen. Net zoals een student kan kiezen voor een minor die ingaat op diversiteit en opvoedingsondersteuning, kan een docent ervoor kiezen om zich wel of niet te verdiepen in diversiteit. *We hebben allemaal eigenlijk een beetje onze eigen winkel.* Een andere docent: *“We hebben het er af en toe over in de wandelgangen, maar daar doen we dus niets mee met elkaar.”* En weer een ander: *“We hebben het er niet zoveel over.”* Er is in de teams nog weinig discussie over de manier waarop er in de opleiding aandacht moet worden besteed aan cultuur en achtergrond.

“Een deel van de opleiding zegt dat de opleiding pedagogischer moet worden, en een deel van de docenten vindt de hulpverlening goed zoals hij nu is, dus daar is discussie over. Maar de discussie over hoe om te gaan met interculturele diversiteit, die is er niet.”

“Het blijft een onderwerp dat afhankelijk is van de docent, of hij het belangrijk vindt ja of nee. (...) Binnen de School of Health was er een projectgroep diversiteit, daar heeft een aantal mensen in meegedaan. Maar dat leek meer op een persoonlijke hobby van mensen dan dat 't doorwerkte.”

Dit neemt niet weg dat er interesse en enthousiasme leeft om ermee aan de slag te gaan, dat onderkend wordt dat bijscholing nodig is, dat docenten aangeven dat uitwisseling en discussie in de teams onmisbaar is om tot een visie op diversiteitgevoelig opleiden te komen. Veel geïnterviewde docenten willen graag in teamverband - via intervisie - bespreken hoe te denken over diversiteit in het onderwijs, hoe om te gaan met verschillen in de klas, hoe studenten voor te bereiden op werken in de multiculturele samenleving. Maar ook tijd om zich daarin te verdiepen.

“Dat begint bij open zijn over wat je aantreft in de klas. Ik kan niet zomaar een visie neerleggen, die moet ergens door gevoed worden. Ik kan bijvoorbeeld beter omgaan met Marokkaanse dan Antilliaanse studenten. Daar zou ik het graag over willen hebben.”

Kortom: samen komen tot een visie op diversiteitgevoelig opleiden van waaruit verdere stappen kunnen worden ondernomen tot daadwerkelijke aanpassing van de opleidingen. En sturing door het management om die discussie en aanpassingen te realiseren, anders blijft het afhankelijk van enkele personen en dat werkt niet.

7.5 *Studenten aan het woord*

Wat vinden studenten van diversiteit in de opleiding, zowel in de klas als in het curriculum? Is het belangrijk om in de klas aandacht te besteden aan verschillen en overeenkomsten in culturele en sociale achtergronden, om in de inhoud van de lessen in te gaan op de culturele diversiteit in de toekomstige beroepsuitoefening? Met tien studenten Pedagogiek die in 2009-2010 hebben geparticipeerd in deelprojecten van de *Werkplaats Tienplus* is een focusgesprek gehouden om hun ervaringen en opvattingen omtrent diversiteit in de opleiding te peilen (bijlage 3).

Van de tien studenten hebben vier een niet-westerse (Surinaamse, Marokkaanse, Antilliaanse, Turks-Koerdische) en zes een westerse (Nederlandse) achtergrond. Twee studenten hebben een havo/vwo achtergrond, de anderen hebben eerst mbo gedaan. Twee studenten doen de Pedagogiekopleiding parttime (combineren de studie met werk, zijn ouder dan hun klasgenoten), de anderen in fulltime verband. Vier studenten (twee fulltimers en twee parttimers) hebben kinderen.

De punten die de studenten naar voren brengen worden in een vervolgtraject in een grotere en bredere kring studenten van de opleidingen Pedagogiek en Social Work nader onderzocht. Aan de orde zijn gekomen: culturele diversiteit en groepsvorming in de klas, diversiteit in het curriculum, leerzame ervaringen.

Diversiteit in de klas

De studenten zijn afkomstig zijn uit verschillende stadsdelen van Amsterdam, maar ook uit steden en dorpen in de regio. Ze constateren dat ze op de hogeschool voor het eerst of op een andere manier met culturele diversiteit te maken hebben. Zo geeft een student met een Surinaamse achtergrond aan dat zij is opgegroeid in Amsterdam Zuidoost waar volgens haar diversiteit 'normaal' is. In de opleiding is ze zich steeds meer allochtoon gaan voelen, zich meer gesloten gaan gedragen. Gelukkig zijn er momenteel meer allochtone studenten in de klas. Een Antilliaanse klasgenoot die ook in Zuidoost is opgegroeid herkent die scheiding tussen 'autochtoon en allochtoon' op de opleiding.

“Voor mij is het: je hebt de westerse en niet-westerse cultuur. Maar ik zal niet zo snel een verschil maken tussen Antillianen, Turken, Surinamers, Marokkanen. Dat zie ik gewoon als ‘one nation’.

Het bewustzijn 'allochtoon' te zijn wordt herkend en vraagt 'Aanpassen aan de meerderheid', aldus enkele studenten, de 'Nederlandse' studenten zijn de norm. Op het moment dat er meer studenten met een niet-Nederlandse achtergrond in de klas komen, is daarvan wat minder sprake, totdat je weer als 'eenling' in een studiegroepje zit. Een Turkse student die zich op de basisschool en in het voortgezet onderwijs niet begrepen voelt, ervaart in de huidige opleiding juist minder druk tot aanpassen.

“Maar soms heb ik dat nog steeds als ik met een groep alleen maar Nederlanders ben. Diversiteit wekt een soort onrust op.”

Tegelijkertijd beoordelen alle studenten de diversiteit in de klas als meerwaarde, omdat het leuk en leerzaam is. Een student met een Nederlandse achtergrond geeft aan dat zij het fijn vindt om met studenten van verschillende achtergronden in een klas te zitten, ze leert er veel van.

“Ik vind het eigenlijk wel leuk in een gemixte klas, je leert meer over een andere cultuur. Dat vind ik machtig om daar meer over te weten en te leren.”

Soms is het ook wel lastig, vindt een Marokkaanse student. Bij een gezamenlijke opdracht met twee Nederlandse studenten merkte zij dat de samenwerking niet helemaal soepel ging, omdat ze van huis uit een andere manier van communiceren meekrijgt.

“Ja, ik merkte wel bij het samenwerken dat ik er echt mijn draai in moest vinden. Aan het begin bijvoorbeeld: ze (Nederlandse klasgenoten) willen heel veel communiceren. Over alles. En ik had zoiets van we hoeven niet overal over te mailen, als het niet belangrijk is. Ik moest me daarvoor aanpassen. (...) Ik heb echt moeten leren steeds meer te praten.”

Hoewel alle studenten culturele diversiteit op school leerzaam vinden, constateren ze tegelijkertijd dat echte interesse en onderling contact er niet vanzelfsprekend is. De 25-jarige Marokkaanse studente is wel eens geconfronteerd met opmerkingen als ‘ben je nog niet uitgehuwelijkt’ wat ze als erg stigmatiserend ervaart. Haar Turkse klasgenoot voegt eraan toe dat zulke vragen voortkomen uit onbekendheid en desinteresse in elkaar. Die interesse is er niet vanzelf, en wordt belemmerd doordat de studenten eigen groepjes opzoeken.

“Wij zijn als donkere meisjes één groep, daar zitten Turkse en Marokkaanse meisjes, en daar de Nederlanders’.

Het ontstaan van deze subgroepjes is met een SLB-er besproken. Kunnen en mogen docenten zich actief bemoeien met de groepsvorming in de klas? De meningen hierover zijn verdeeld, vooral omdat enkele studenten er slechte ervaringen mee hebben. Als de docent de samenstelling op een soepele manier weet te sturen, dan wel, maar niet als het stigmatiserend en ongemakkelijk gaat. Als voorbeeld wordt genoemd dat een docent zelf groepen ging samenstellen, nadat er onenigheid en discussie over culturele verschillen was ontstaan. Dat had een averechts effect, de groepsvorming werd als een soort straf ervaren. Bemoeien met groepen: ‘daar krijg je alleen maar ruzie van’. En tegelijkertijd ervaren de studenten de gescheiden groepjes als ongewenst en weten niet goed hoe dat zelf regelen.

Diversiteit in het curriculum

Met het mixen van studenten in de klas ben je er niet, zo stellen studenten, hiermee is er nog niet voldoende en goede kennisoverdracht en training in culturele diversiteit in de opleiding. Dat vraagt allereerst bekwame docenten. De gevoeligheid en bekwaamheid van docenten wordt tijdens de focusgroep diverse keren als kernpunt aan de orde gesteld. Allereerst in het omgaan met culturele diversiteit in de klas, zoals hiervoor is aangegeven. Het is heel docentafhankelijk of de culturele achtergronden van studenten op een positieve en natuurlijke manier bij de lessen betrokken worden, of dat het tenenkrommend en stigmatiserend gebeurt.

“Ik zou het niet prettig vinden als ik in een klas zou zitten en een docent zegt ‘nou we hebben hier Rowanda, zij is Antilliaans, en dat is .., zij is Surinaams’ dus laten we rekening houden met haar cultuur.”

Een andere student:

“Je kan niet vragen, biedt de opleiding voldoende aan (op het gebied van diversiteit), als de docenten zelf niet een juiste aanpak hebben. Een docent bijvoorbeeld die aan een meisje in de klas vraagt: ‘ben jij je wel bewust dat je ouders ervoor kunnen zorgen dat jij je opleiding niet zou kunnen halen?’ omdat dat meisje uit een andere cultuur dan de Nederlandse komt. Dat kan echt niet, dat meisje schoot gelijk in tranen en kwam op een gegeven moment ook niet meer naar die les. Ik begreep wel wat de docent bedoelde, maar dat kan je echt niet zo zeggen.”

Naast enkele negatieve ervaringen brengen studenten vooral positieve voorbeelden naar voren van docenten die zowel in de klas als in studieloopbaanbegeleiding en individuele contacten op een goede manier met diversiteit omgaan. Die bijvoorbeeld kennis over opvoeding en seksualiteit in een intercultureel perspectief plaatsen, laten zien hoe rituelen rond rouwen en geboorte cultuurgebonden zijn. Diversiteit komt in verschillende onderdelen van de opleiding aan de orde, waarbij de inhoud van de lessen afhankelijk is van de docent die les geeft.

Uitgesproken kritiek is er op lesmateriaal - literatuur - waarbij Turkse, Marokkaanse, Antilliaanse, Surinaamse vrouwen stigmatiserend worden neergezet. Een Antilliaanse studente is er verontwaardigd over.

“Dan sla ik zo’n boek open en dan zijn het Surinaamse en Antilliaanse vrouwen die meerdere partners hebben. Zo van: ‘De Surinaamse mannen blijven nooit bij één vrouw, Turkse vrouwen doen dit en Marokkaanse vrouwen doen dat’. Dan heb je gewoon een stempel. Ik lees die boeken en dan denk ik: dat is helemaal niet zo. Nederlandse vrouwen komen er ook wel eens alleen voor te staan, zijn ook wel eens alleenstaande moeders. Het onderwijsmateriaal deugt niet.”

Een autochtone student die vanwege haar huwelijk met een Surinaamse man naar eigen zeggen een ‘allochtoon gezin’ heeft, valt haar bij. Er wordt in boeken vaak een stempel gedrukt op de manier

waarop mensen leven, welke gebruiken ze hebben. Een witte visie op diversiteit en opvoeding domineert vaak het lesmateriaal. Daarbij zou het volgens meerdere studenten beter zijn om diversiteit niet in enkele vakken of minoren onder te brengen, maar als een rode draad in de opleiding te verweven, in de literatuur, in de werkvormen en in de manier waarop er met studenten wordt omgegaan. Diversiteit niet als een keuzevak of minor, maar vanzelfsprekend aanwezig in de gehele opleiding.

Leerzame ervaringen

Waar de studenten het over eens zijn is dat directe contacten met gezinnen met een andere culturele achtergrond dan zichzelf van huis uit gewend zijn, bijzonder leerzaam zijn. Ze hebben in contacten met het beroepenveld en tijdens stages wel met diverse cliënten te maken gehad, maar meer op afstand dan tijdens de interviews die ze met ouders thuis en met jongeren hebben gehad in het kader van de *Kenniswerkplaats Tienplus*.

- *“We zijn overal thuis hartelijk ontvangen.”*
- *“Eigenlijk heeft elke ouder dezelfde opvoedingsvragen.”*
- *“Een meneer had zo’n hekel aan het woord ‘allochtoon’. Je noemt het makkelijk en snel. Zijn kinderen zijn hier geboren en worden ook allochtoon genoemd. Daar had ik eerst niet over nagedacht. Dat ‘t zo’n intimiderend woord is. Nu ik die man gesproken heb, denk ik: ja, dat is wel zo.”*
- *“Ik heb meer inzicht gekregen in de rol van de man. Die moeders doen heel erg hun best, da denk je: als die mannen ook goed meedoen in de opvoeding, dan wordt het makkelijker.”*
- *“Ik ben meer bezig met identiteitsontwikkeling (door gesprekken met jongeren in Zuidoost), dat vind ik heel interessant. Ik denk ook: wie ben ik?”*

De studenten brengen meerdere leersame ervaringen en suggesties naar voren die volgens hen een andere - meer structurele en centrale - plaats verdienen in het onderwijs:

- Van belang is om kennis maken met ouders en jongeren van diverse culturele achtergronden, bij voorkeur in thuissituaties waar ze als jonge mensen zelf tot nu toe niet eerder mee te maken hebben gehad.
- Het gaat om kennis nemen van cultuur, maar ook om actieve oefening in communicatie en gesprekstechnieken.
- Ervaring opdoen met diversiteit zou niet als keuzeonderdeel (van een vak of als minor), maar als continue en vanzelfsprekende lijn door het curriculum moeten doorlopen.
- Het gaat om leren respect en acceptatie te tonen, op een gemeende manier.
- Als professional moeten ze leren om vertrouwen te winnen, niet direct tot de kern willen komen, maar eerst een praatje houden. *“Stap voor stap ga je naar de kern, anders is het te direct”.*
- Leren als professional dat mensen die hulp zoeken snel worden geholpen.
- Het zou goed zijn als er meer diversiteit in het docententeam is. *“Ik kan me niet herinneren dat ik een Surinaamse leerkracht heb gehad, alleen maar Nederlanders.”*
- Het zou minder afhankelijk moeten zijn van de docent of en hoe diversiteit aan de orde komt.

8 *Samenvatting en conclusies*

Centraal in deelproject 5 *Opleiden en professionaliseren* staat de vraag welke aanpassingen nodig zijn in het competentieprofiel en curriculum van toekomstige opvoedadviseurs en gezinsbegeleiders om in een multiculturele, grootstedelijke context adequate preventieve ondersteuning te kunnen bieden aan migrantenouders.

Hiertoe heeft in de periode september 2009 tot december 2010 literatuurstudie plaatsgevonden, is een start gemaakt met de analyse van de diversiteitgevoeligheid van het curriculum van de opleidingen Pedagogiek en Maatschappelijk Werk & Dienstverlening van Hogeschool Inholland Amsterdam. Daarnaast zijn interviews gehouden met stafmedewerkers, docenten en studenten van beide opleidingen. Centrale thema's in de literatuurstudie, curriculumanalyse en interviews zijn:

- Aandacht voor diversiteit in het beleid en de praktijk van het onderwijs.
- Kennisoverdracht, training en begeleiding van studenten in diversiteitgevoeligheid.
- Aansluiting onderwijs op de praktijk van opvoedingsondersteuning en gezinsbegeleiding.
- Omgang en contact tussen docenten en studenten.

De resultaten zijn in zes hoofdstukken beschreven en worden in dit hoofdstuk in hoofdlijnen samengevat, aangevuld met conclusies.

8.1 *Diversiteit en onderwijs: resultaten literatuurverkenning*

Diversiteit, cultureel, multicultureel, intercultureel, bi-cultureel? Uiteenlopende begrippen en definities komen voorbij in publicaties over diversiteit en onderwijs. Het begrip intercultureel wordt vooral gebruikt in onderzoek naar onderwijs en leerprocessen en verwijst naar leren kennen en leren omgaan met culturele diversiteit in de klas en op school, in cognitief en sociaal opzicht.

Diversiteit staat voor verschillen en overeenkomsten tussen groepen en subgroepen die op basis van sekse, seksuele geaardheid, religie, sociaal milieu, culturele en etnische achtergronden te onderscheiden zijn. Het zogenoemde kruispuntdenken is een omvattend denkkader voor diversiteit, waarin identiteit wordt voorgesteld als kruispunt van cruciale assen als sekse, sociale klasse, religie, nationaliteit. In dit denkkader is niet één maar zijn meerdere dimensies bepalend voor het bewustzijn van identiteit en het gevoel van groepsgebondenheid, beïnvloed door de specifieke context en situatie. Diversiteitgevoelig vakmanschap is in onze optiek sensitiviteit voor diversiteit in deze zin. In een sociaalagogische praktijk en opleiding moeten (toekomstige) professionals leren iedere keer opnieuw te bezien welke dimensies van diversiteit van invloed kunnen zijn op de desbetreffende situatie en context, en daarop hun handelen af te stemmen. Dit veronderstelt allereerst zelfbewustzijn van de invloed van deze dimensies op de eigen identiteit, het denken en handelen, én op die van anderen.

Waarom is aandacht voor diversiteit in het onderwijs noodzakelijk?

De meest genoemde aanleiding zijn de studieresultaten van niet-westerse allochtone studenten die achterblijven bij die van autochtone studenten. Hun schooluitval is verhoudingsgewijze groot en het studierendement laag. Ter verklaring wijst onderzoek op verschillende factoren, waaronder hun achterstand in taal- en rekenvaardigheden, hun relatief geringe mate van zelfsturing, sociaal en cultureel kapitaal (Wolff & Crul, 2003). Extra middelen van het Ministerie van OCW voor vijf grote hogescholen in vier grote steden (G4/G5) hebben tot doel het studiesucces van allochtone studenten bevorderen, via maatregelen als aanvullend taalbeleid en extra studieloopbaanbegeleiding.

Een tweede aanleiding tot aandacht voor diversiteit in het onderwijs is de onderkenning dat het schoolklimaat en de leeromgeving van invloed zijn op de studieloopbaan van allochtone studenten (Severiens e.a., 2006). Beperkte aansluiting bij informele netwerken die functioneel zijn voor overdracht van informatie, sociale en culturele kennis, de onderbenutting van de steun van docenten, studieadviseurs en begeleiders zijn factoren die de sociale integratie van allochtone studenten belemmeren. De achterblijvende sociale integratie belemmert de academische integratie van allochtone studenten in hun studie, waarbij ze geremd worden in de ontwikkeling van motivatie, nieuwsgierigheid en zelfbewustzijn voor hun studie. In hogescholen worden dan ook initiatieven genomen om de binding van allochtone studenten aan de informele en formele leeromgeving te vergroten, zoals maatjesprojecten waarbij ouderejaars eerstejaars begeleiden, extra studieloopbaanbegeleiding, intensieve coaching in de eerste honderd dagen van hun studie.

Een derde aanleiding die veel minder in beeld is wanneer het om diversiteit in het onderwijs gaat, is de noodzaak om toekomstige professionals - allochtone én autochtone studenten - voor te bereiden op een cultureel divers beroepenveld. Zowel collega's als cliënten - ouders, kinderen, jongeren - brengen uiteenlopende culturele, sociale en religieuze achtergronden met zich mee, waarmee toekomstige sociaalagogen in de beroepspraktijk moeten kunnen omgaan. Aan de beroepsopleidingen de taak om hen voor te bereiden te werken in een multiculturele context.

Een cultureel diverse cliëntenpopulatie vraagt om competenties die via een doordacht diversiteitgevoelig curriculum ontwikkeld worden, een curriculum dat de talenten van studenten van diverse achtergronden stimuleert en hen voorbereidt op persoonlijk en beroepsmatig functioneren in een cultureel diverse samenleving (Banks e.a., 2001, 2005; Ten Dam, 2002). In de ontwikkeling van zo'n curriculum, alledaagse lespraktijk en begeleiding van studenten, vervullen docenten een centrale rol.

8.2 *Visie op diversiteit en onderwijs*

Een visie op diversiteit en onderwijs geeft richting aan curriculumontwikkeling. De wijze waarop docenten verschillen tussen studenten bezien en beoordelen is van grote invloed op het curriculum, op de omgang met studenten, op de beroepsontwikkeling die nagestreefd wordt (Meerman e.a., 2009). Drie prototypische zienswijzen zijn te onderscheiden:

- Docenten zien geen verschillen tussen studenten van verschillende culturele en sociale achtergronden, uit onverschilligheid of bewust niet willen zien. Het gangbare is de norm, in curriculum en contact met studenten wordt geen bewustwording nagestreefd.
- Docenten zien verschillen vooral als problemen die om een oplossing vragen. Zoals invoeren van een taalprogramma of specifieke gedragsregels.
- Docenten onderkennen dat er verschillen zijn naar culturele achtergrond, waarderen deze, betrekken ze bij het leerproces. De ontwikkeling van een etnisch zelfbewustzijn wordt benaderd als onderdeel van de identiteits-ontwikkeling, de docenten staan open voor diversiteit in de samenleving, betrekken deze bij de vormgeving en inhoud van het onderwijs.

De ontwikkeling van een visie op de diversiteit in de samenleving en in de klas, op de invloed die een cultureel diverse studentenpopulatie heeft op de alledaagse omgang en op de onderwijspraktijk, gaat vooraf aan de aanpassing en bijstelling van het leerproces en het curriculum. Dit vraagt bewust worden, expliciteren en delen van opvattingen en ervaringen in het docententeam, als basis van onderbouwde veranderingen in curriculum, lesmateriaal, studentbegeleiding, didactiek en werkvormen die worden nagestreefd.

Uitgangspunten curriculumontwikkeling

De ontwikkeling van diversiteitgevoelig onderwijs vraagt om meerdere typen veranderingen, waarvan hervorming van het curriculum er één is (Banks, 1993, 2001, 2005). Idealiter gaat curriculumverandering gepaard met een strategie om etnische en raciale vooroordelen bewust te worden en terug te dringen (via lesmateriaal, discussie en rollenspelen in de klas), met stimulering van de academische ontwikkeling van alle studenten (ongeacht ras, sekse, etniciteit, sociale klasse), met integratie van culturele kennis in sleutelconcepten, principes en theorieën die gebruikt worden.

Onmisbaar is ook een versterkende schoolcultuur en sociale structuur die de kansen van alle studenten stimuleert. Voorwaarde hiertoe is tijd en ruimte voor docenten om zich te verdiepen in culturele diversiteit, om zich bewust te worden van eigen attitudes ten aanzien van diversiteit en om de nodige vaardigheden op te doen.

Hoe zo'n veranderingsproces aan te pakken? Essentiële onderdelen zijn (Kitano, 1997):

- Integratie van nieuwe kennis in het curriculum, waarbij traditionele visies worden herzien en studenten tot een actief en creatief denkproces worden aangemoedigd.
- Interactie tussen docent en studenten in de klas, met inbreng van ervaringen en denkbeelden, delen met en leren van elkaar.
- Instructievormen en lesactiviteiten die uitnodigen tot een actief leerproces, waarin kennis en ervaring verbonden worden.
- Vormen van assessment die niet alleen kennis toetsen, maar ook toenemend bewustzijn van de invloed van de eigen culturele 'lens' op overtuigingen, houding en gedrag.

Een andere invalshoek om de ontwikkeling van een diversiteitgevoelig curriculum te benaderen, is het expliciteren en beschrijven van competenties die toekomstige professionals nodig hebben om in een cultureel divers werkveld op adequate wijze te kunnen handelen. Hierbij verwijzen competen-

ties naar alle kennis, inzichten, vaardigheden, persoonlijke eigenschappen, attitudes en kwaliteiten die nodig zijn om in beroepssituaties adequaat te kunnen handelen (De Bie, 2003; Vlaar e.a., 2006). In het beroepsonderwijs worden deze samengevat als te verwerven kennis, vaardigheden en attitudes, die leerbaar en ontwikkelbaar zijn, en in opleidingen zijn uitgewerkt in landelijk vastgestelde profielen van te verwerven competenties. Opleiden tot een cultureel divers werkveld impliceert (Thijs e.a., 2008; Berger e.a., 2010a, 2010b; Haterd e.a., 2010):

- Kennis hebben van eigen culturele achtergrond en van andere culturen en de ermee verweven waarden, normen, communicatie- en omgangsvormen, migratiegeschiedenis. Ook gaat het om kennis over specifieke onderwerpen, communicatiestijlen en mogelijke communicatiebarrières. Kennis alleen is echter niet voldoende, kan zelfs wij-zijdenken en hokjesgeest versterken: uiteindelijk gaat het bij toepassing in de praktijk altijd om maatwerk.
- Attitude en motivatie- zowel persoonlijk als beroepsmatig - om open te staan voor andere referentiekaders en opvattingen. Dit is een essentiële competentie, gaat om het bewust worden van eigen vooroordelen, de bereidheid om eigen opvattingen buiten haken te plaatsen en respectvol met verschillen om te gaan.
- Vaardigheden om in taal, houding, communicatie- en schrijfstijl aan te kunnen sluiten bij diverse cliëntengroepen, vertrouwen op te bouwen en te motiveren, open vragen te stellen om zich te informeren over de ander.

Dergelijke competenties dienen vertaald te worden in interculturele competentieprofielen voor professionals in het preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdbeleid. Hiertoe is een aanzet gegeven door Van Haterd e.a. (2010), maar behoeven nog nadere wetenschappelijke onderbouwing, uitwerking in het onderwijs, erkenning en legitimering door branche- en beroepsorganisaties, sociale partners en migrantenorganisaties.

Er zijn weinig voorbeelden beschikbaar hoe de verwerving van interculturele competenties in opleidingen zou kunnen plaatsvinden. Competentieprofielen zijn één manier om diversiteitgevoelig onderwijs te ontwikkelen. Voor het benoemen van het type kennis, attitude en vaardigheden die in verschillende onderdelen van het curriculum verworven dienen te worden, is inbreng vanuit het werkveld onmisbaar. Het realiseren van een diversiteitgevoelig curriculum is een voortgaand ontwikkel- en leerproces waarin docenten cruciale actoren zijn die samen met staf en collega's stapsgewijze, onderbouwde veranderingen aanbrengen die geëvalueerd worden. Naast omschrijving van te verwerven competenties, gaat het om didactiek, werk- en toetsvormen, omgang met studenten in en buiten de klas, leren in en van de praktijk.

8.3 *Onderwijskader en diversiteitbeleid*

De ontwikkeling en hervorming van opleidingen voor hoger beroepsonderwijs is gebonden aan eisen die bij wet geregeld zijn, aan Europese en landelijke richtlijnen voor de inrichting van het onderwijs, aan het instellingsplan van de hogeschool. Daarnaast dient de opleiding te voldoen aan inhoudelijke beroepsvereisten die door het werkveld gesteld en periodiek gevalideerd (geaccrediteerd) worden. Het sociaalagogisch beroepenveld herziet onder invloed van maatschappelijke

ontwikkelingen met regelmaat de beroepenstructuur, scherpt zo nodig de beroepsprofielen aan, werkt deze uit in competentieprofielen voor veel voorkomende beroepsgroepen als Pedagogisch Werker, Beroepskracht Jeugdzorg, Maatschappelijk Werker (Vlaar e.a., 2006). In aansluiting hierop geeft het sociaalagogisch onderwijsveld zelf het kader aan waarbinnen opleidingen de competentieprofielen (de inhoud) dienen uit te werken in termen van eindkwalificaties (HBO-raad, 2008). De opleidingen zelf bepalen de leeromgeving, didactiek, wijze van toetsing (opleidingsmodel), op welk moment en in welke omvang (organisatie).

Dit betekent dat de ruimte van individuele docenten, teams en onderwijsontwikkelaars om een curriculum te veranderen begrensd is, dat dit zowel intern als extern de toets van wettelijke en opleidingsspecifieke eisen dient te doorstaan. Maar er is ook ruimte om de competentieprofielen en het opleidingsmodel op diversiteitgevoeligheid te screenen en bij te stellen. Hierbij dienen opleidingen van Inholland uit te gaan van:

- Het competentiegerichte onderwijsconcept van de hogeschool, dat in de Bachelor is uitgewerkt in een breed, gemeenschappelijk majordeel en specialistische of verbredende minoren die tot een profilering op het werkveld leiden (bijvoorbeeld Jeugdzorgwerker).
- Het didactische onderwijsconcept van de hogeschool, dat bij de vormgeving van het onderwijs vier leerlijnen uitzet, namelijk de conceptuele (theoretische) lijn, de vaardighedenlijn, de integrale lijn (integratie van theorie en praktijk) en de ervarings-reflectielijn (praktijkervaring opdoen en daarop leren reflecteren).

Het diversiteitbeleid van Hogeschool Inholland zet vooral in op de realisatie van G4/G5 doelstellingen: terugdringen van uitval van niet-westerse allochtone studenten en verhogen van rendement via o.a. gerichte intake, taalondersteuning, studieloopbaanbegeleiding. Daarnaast gaat het om HRM-beleid in diversiteit waarvan uitgangspunten op centraal niveau geformuleerd is. Het is aan de domeinen en opleidingen om concrete uitwerking te geven aan personeelsbeleid, verhogen van studierendement, ontwerpen en realiseren van een diversiteitgevoelig curriculum.

De competentiegerichte en didactische onderwijsconcepten van Hogeschool Inholland bieden goede ingangen om een visie te ontwikkelen op en uitwerking te geven aan een diversiteitgevoelig curriculum. Hierbij gaat het om vragen als: Welke visie op en ervaring met diversiteit wil de opleiding toekomstige professionals meegeven? Op welke wijze en in welke onderdelen van de major en minoren dienen diversiteitgevoelige competenties verworven te worden? Gaat het om algemene en/of vakspecifieke competenties? Hoe komt diversiteit terug in de verschillende leerlijnen? Wordt hiermee een doorlopende lijn van diversiteitgevoelig opleiden gerealiseerd, die inhoud geeft aan het 'kruispuntdenken', die aansluiting en herkenning vindt bij het beroepenveld, i.c. bij voorzieningen voor preventieve ondersteuning van migrantengezinnen?

8.4 *Diversiteit in Pedagogiek en Social Work (MWD)*

Pedagogiek leidt op voor een breed werkveld, voor functies in de pedagogische preventie in de directe leefomgeving van kinderen, jongeren en ouders, en voor functies in de jeugdzorg waarbij het gaat om hulp en zorg in complexe crisissituaties in de ontwikkeling en opvoeding. Het curriculum start met het aanreiken van kennis en training van vaardigheden in normale ontwikkelings- en opvoedingssituaties, gevolgd door meer complexe opvoedingskwesaties, een jaar beroepsstage en een afstudeertraject waarin het onderzoeken en uitbrengen van een onderbouwd advies over een pedagogische vraag centraal staat. In de opleiding ligt de nadruk op de persoonsvorming als kern van de beroepsidentiteit van de pedagoog. Kwaliteiten als zelfbewustzijn, reflectie op eigen handelen, vermogen om de zelfredzaamheid van cliënten te stimuleren krijgen veel aandacht. In de omschrijving van onderwijsonderdelen is aandacht voor diversiteit niet direct zichtbaar. Enkele onderdelen waarin het accent ligt op preventie - Gezinsanalyse in de major (eerste jaar) en Opvoedingsondersteuning als minor (te kiezen in tweede, derde en vierde jaar) - zijn nader geanalyseerd. Hierbij is gekeken naar de formulering van de leerdoelen, gebruikte werkvormen, literatuurlijst, toetscriteria en toetsvormen. Aandacht voor diversiteit is in beide onderdelen zichtbaar in leerdoelen als kennis nemen van niet-westerse culturen en methodisch begeleiding geven aan migrantengezinnen, in werkvormen als training in observeren van en gespreksvoering met niet-westerse gezinnen, in theoretische en praktische (verslaglegging van oudergesprekken en gezinsbezoeken). In de toetscriteria zijn kennis van en ervaring met culturele diversiteit niet als voorwaardelijke criteria opgenomen, in de praktijk komen niet alle studenten in contact met een gezin dat een andere culturele achtergrond heeft dan zichzelf. De literatuur focust op culturele verschillen in opvoeding-(stijlen) in Marokkaanse en Turkse gezinnen, met weinig tot geen aandacht voor diversiteit in de ontwikkeling en opvoeding van jeugd in migratiecontext.

Maatschappelijk Werk en Dienstverlening leidt op tot functies in het sociaalagogisch domein, waarbij het gaat om het ondersteunen van individuen en groepen bij de verbetering van hun persoonlijke en sociale functioneren. De hulp en steun kan gericht zijn op individuen, gezinnen en hun omgeving, zowel opvoedingsproblemen, sociale redzaamheid als materiële kwesties betreffen. Het curriculum start met het aanreiken van kennis over problemen en dilemma's die zich in de gehele levensloop kunnen voordoen, gevolgd door een tweede jaar waarin complexe leefsituaties, kennis nemen van en kunnen omgaan met culturele diversiteit centraal staat, een derde jaar met een relevante beroepsstage, en een afsluitend afstudeertraject met een opdrachtonderzoek voor een instelling. In de titels van de onderwijsonderdelen van de major van het tweede jaar en een minor is de aandacht voor culturele diversiteit direct zichtbaar. Enkele onderdelen van de opleiding zijn nader geanalyseerd: Opvoedingsondersteuning in de major (eerste jaar), Crossculturele psychologie in de major en de (tweede jaar) en de minor Multiculturele gezinsinterventies (derde en vierde jaar).

Gekeken is naar de formulering van leerdoelen, gebruikte werkvormen, literatuurlijst, toetscriteria en toetsvormen.

Aandacht voor diversiteit verschilt per onderdeel. In Opvoedingsondersteuning is diversiteit niet expliciet als punt van aandacht opgenomen, en is het in de praktijk sterk afhankelijk van de literatuurkeuze van de student, en van de instructie en beoordeling door de docent aangezien diversiteit

niet in de leerdoelen en toetscriteria is opgenomen. In het vak Crossculturele psychologie wordt onderzoek naar ontwikkeling vanuit crosscultureel perspectief gepresenteerd en kennis daaromtrent via multiple-choice vragen getoetst, maar ontbreken oefeningen om deze toe te passen. De minor Multiculturele Gezinsinterventies is expliciet gericht op begeleiding van gezinnen in multiculturele context. Centraal staat kennis nemen van ontwikkeling en opvoeding(problemen) vanuit multicultureel perspectief centraal, leren toepassen van begeleidingsmethodieken bij complexe en langdurige opvoedingsproblematiek, inzetten van interculturele communicatievaardigheden. Zowel in leerdoelen, literatuur, werk- en toetsvormen (wijk- en praktijkgericht) staat culturele diversiteit centraal, maar dit is niet expliciet opgenomen in toetscriteria.

In beide opleidingen komt overdracht van kennis van diversiteit en verwerving van crossculturele competenties aan de orde, al lijkt dit sterk afhankelijk van de individuele docent die het onderwijs-onderdeel verzorgt. Nodig is visieontwikkeling, analyse en explicitering van de soort kennis en vaardigheden die nodig zijn om in complexe opvoedingssituaties in diverse culturele contexten adequaat te kunnen handelen, hoe daartoe in de opleiding een passende leeromgeving te ontwikkelen, met een onderbouwd curriculum. Dit vraagt bewuste en onderbouwde keuzes in welke onderwijsonderdelen diversiteit aan de orde te stellen (in de major, in minoren, in stage en supervisie), hoe diversiteit te formuleren in leerdoelen, welke didactiek en instructie te hanteren, welke criteria aan te scherpen waarop studenten expliciet getoetst worden. Dit zijn zowel vragen voor individuele docenten als voor de toetscommissie en onderwijscommissie, wat kan resulteren in voorstellen tot bijstelling van het curriculum en aanscherping van het opleidingsprofiel. Nodig zijn bewustwording en keuzes om als team en staf, in interactie met de praktijk, kennis te nemen van actuele inzichten in diversiteit ('kruispuntdenken') en onderwijsvernieuwing ('democratisch' onderwijs). Dit kan de aanzet zijn tot de ontwikkeling van een onderwijspraktijk waarin diversiteit geen apart 'thema' is, maar als rode draad door de gehele opleiding - curriculum, personeelsbeleid, begeleiding van en omgang met studenten, interactie met de beroepspraktijk - heen loopt.

8.5 Staf, docenten en studenten over diversiteit en onderwijs

Het management van beide opleidingen benadrukt de noodzaak en wenselijkheid om aandacht voor diversiteit structureel in het curriculum, omgang en communicatie met studenten, professionalisering van docenten in de opleiding op te nemen. De toename van studenten met een niet-westerse achtergrond - met name uit het mbo - vraagt om maatregelen in begeleiding, aanvullend taal- en rekenonderwijs, motivatie, binding en sociale integratie in de opleiding. Ook de inhoud van het curriculum vraagt om doordenking en aanpassing. Momenteel komt culturele diversiteit geïsoleerd in bepaalde onderdelen aan de orde, waarbij vragen over geschikte literatuur, werkvormen, casuïstiek, methodieken niet systematisch gesteld en beantwoord worden. De vraag hoe op te leiden en te professionaliseren in interculturele competenties verdient nader onderzoek, op basis waarvan staf, docenten en studenten op weg geholpen worden. Een aandachtspunt daarbij is personeelsbeleid om tot een multicultureel samengesteld en actief lerend docententeam te komen.

Docenten brengen een diversiteit aan visies op en omgaan met culturele diversiteit in klas, de lessen en het teamverband naar voren. Grofweg zijn die in drie prototypische visies en omgangsvormen in te delen. Ten eerste (liever) geen verschillen zien, noch in de achtergronden en prestaties van studenten, noch in de cliëntgroepen en problematiek waarmee toekomstige studenten moeten leren omgaan. Benoemen van culturele diversiteit zou tot etikettering en versterking van sociale achterstand leiden. Een tweede typerende reactie is de culturele diversiteit vooral als probleem benoemen dat voortkomt uit het 'anders' zijn van niet-westerse studenten in vaardigheden, motivatie, studiegedrag, interactie in de klas. Een derde type reactie benadrukt de verrijking die culturele diversiteit met zich meebrengt in de klas en in de opleiding, als de voorbereiding op een multicultureel werkveld. De drie prototypische reacties vallen niet samen met drie typen docenten, maar worden afwisselend door de geïnterviewde docenten naar voren gebracht. Een terugkerende kwestie die bij docenten handelingsverlegenheid oproept is de groepsvorming in de klas en hoe daarmee om te gaan. Een andere vraag waarmee geworsteld wordt betreft de keuze van te behandelen theorieën en methodieken, lesmateriaal en werkvormen. In de opleiding domineert een witte visie op de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren. Het is een ware zoektocht om boeken, didactische werkvormen en manieren van studiebegeleiding te vinden waarmee culturele diversiteit op een niet-stereotyperende manier aan de orde wordt gesteld. Diversiteit ontbreekt als rode draad in het opleidingsplan, het is sterk docentafhankelijk of en hoe het aan de orde komt. Nodig is het ontwikkelen van een visie in teamverband, opdoen en uitwisselen van ervaringen, onder aansturing van leidinggevendenden die gewenste veranderingen helpen realiseren.

Studenten ervaren de culturele diversiteit in de klas als meerwaarde, hoewel het wel wennen is om in de sociale contacten en bij de uitvoering van opdrachten met elkaar om te gaan. Docenten zouden meer kunnen sturen op voorkomen van groepsvorming en stimuleren van onderling contact. Er is waardering voor docenten die op een niet-stigmatiserende en niet-problematiserende manier diversiteit in de lessen aan de orde stellen, die studenten tot inzichten in en contacten met opvoedingspraktijken brengen die ze niet van huis uit gewend zijn. Dat zou niet alleen in keuzeonderdelen, maar in de hele opleiding moeten gebeuren.

Ondanks dat stafleden en docenten in hun visie en benadering kunnen verschillen in de achterliggende redenen en motivaties tot (meer) aandacht voor diversiteit, is er eensgezindheid over de noodzaak dat culturele diversiteit in de klas en het beroepenveld meer gerichte en doordachte aandacht verdient. Er is behoefte aan (meta)kennis over ontwikkeling en opvoeding vanuit intercultureel perspectief, aan diversiteitgevoelige begeleidings- en behandelmethodieken, aan interculturele communicatietrainingen, aan lesmateriaal, aan didactische werkvormen, aan goede voorbeelden van interactie in de klas en studentbegeleiding. Er is vooral behoefte aan uitwisselen van kennis en ervaring, professionalisering en intervisie, en zo te komen tot de stapsgewijze ontwikkeling van een diversiteitgevoelig curriculum, met inbreng van deskundigen en gerichte sturing. Einddoel is een onderbouwde en weloverwogen bijstelling van de opleiding, waarin diversiteit niet anekdotisch, docentafhankelijk en gefragmenteerd aan de orde komt en selectief wordt getoetst, maar waarin diversiteit als een rode draad met het leerplan verweven is. Deze doelstelling delen staf, docenten en studenten met elkaar.

8.6 *Onderzoeksvraag*

De vraag ‘*Welke aanpassingen zijn nodig in het competentieprofiel en het curriculum van toekomstige opvoedadviseurs en gezinsbegeleiders om in een multiculturele, grootstedelijke context adequate preventieve ondersteuning te kunnen bieden aan migrantenouders?*’ is met deze literatuurstudie en interviewronde nog niet beantwoord. De voorgaande conclusies wijzen op diverse voorwaarden die nodig zijn om tot visieontwikkeling, gemeenschappelijke analyse en gedeelde voorstellen tot aanpassing te komen. Zoals:

- Opstellen van een plan van aanpak per opleiding, waarin enkele onderwijsonderdelen in 2011 worden herzien. Dit vraagt studie, raadpleging van externe experts en opleidingen, verzamelen en uittesten van materiaal, aanscherpen van leerdoelen en toetscriteria.
- Opstellen van een plan voor professionalisering, waaronder gerichte bijscholing, opzetten van intervisie en teambijeenkomsten, waarin doelgericht geleerd wordt over omgaan met diversiteit in de klas, ontwikkelingen in het beroepenveld, functioneren in teamverband met gevoel voor diversiteit.
- Opstellen van een communicatieplan, waarin intern en extern van elkaar geleerd wordt, met inbreng van zowel theoretisch deskundigen, praktijkkenners, beleidmakers. In dit plan dient leren van en met studenten een herkenbare plaats te hebben.

Bijlage 1 Literatuurlijst

- Azghari, Y. (2009). *Aan de slag met diversiteit. Effectief communiceren met verschillende culturen*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- 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*. Center for Multicultural Education. College of Education. Seattle: University of Washington. Phi Delta Kappan, pp. 176-203, November 2001.
- 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 schoolcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindinge-schoolcultuur>.
- 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.
- 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 schoolcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindinge-schoolcultuur>.
- Bijvoets, M. en Heerebeek, M. van (2010). Wat migrantenjongeren met wie bespreken. Ouders, vrienden en beroepskrachten als gesprekspartner. In: *Jeugd en Co. Kennis voor professionals in de jeugdsector*. Jrg 4, nr. 4, september, p. 38-48.
- Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs. (2001). *Prikkelen Presteren Motiveren. Eindrapport*. Opgehaald op 21 oktober 2010 van <http://maakerotteveel.pbworks.com/f/eindrapport+accredit>

- atie+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, Geijsel, 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/
 - Distelbrink, M., m.m.v. O. Essayah en S. Tan (2009). *Ondersteuning van opvoeders in Amsterdam Noord, Slotervaart en Zuidoost: beleid, praktijk en migrantenorganisaties. Inventarisatie voor de kenniswerkplaats Amsterdam Inclusief 10+*. Utrecht: Verwey-Jonker 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.
 - Gutiérrez, K.D. & Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. In: *Educational Researcher*, Vol. 32, no.5, pp.19-25.
 - Haan, M. de & Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. In: *Comparative Education Review* 49 (3), p. 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. en Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
 - Haterd, J. van de, Poll, A. en Felten, H. (2010). *Naar interculturele competentieprofielen in het preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdbeleid*. Utrecht: NJi.
 - 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. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, pp.1-16.
 - 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.
- 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>
- Kitano, M.K. What a Course Will Look Like After Multicultural Change. In: Morey, A.I. en Kitano, M. *Multicultural Course Transformation in Higher Education: A Broader Truth*. Boston: Allyn and Bacon, 1997, pp. 89-103.
- Kortram, L. (2008). *Multiculturele competentieontwikkeling noodzakelijk in het Hoger Onderwijs*. Onderzoek van Onderwijs. Jaargang 37, december 2008, pp. 56-61.
- 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.
- Ledoux, G. en Leeman, Y. (2001). Komt de multiculturele samenleving er vanzelf? In: *Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*. 60, 2, pp. 3-5.
- Leeman, L. & Moerkamp, T. (2001). Kennis, vaardigheden en lef. Werken en leren in een multiculturele omgeving. In: *Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*. 60, 2, pp. 9-11.
- 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, Y., Lutz, H., Wardekker, W. (1996). Intercultureel onderwijs en culturele identiteit. In: *Comenius*. 16, pp. 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. en Felten, H. (2010). *Naar interculturele competentieprofielen in het preventieve en ontwikkelingsgerichte jeugdbeleid*. 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. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*. Volume 18, Issue

- 3, pp. 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. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*. Volume 18, Issue 4, pp. 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>.
 - Morey, A.I. (2000). *Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World*. Higher Education in Europe, Vol. XXV, No1, 2000.
 - NVAO (2003). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs*. Opgehaald op 27 juni 2010 van <http://www.nvao.net/>.
 - Naber, P., Bijvoets, M. en 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.
 - Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur. Hoe kan een gezamenlijke schoolcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindinge-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. en 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.
 - 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.
 - 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.

- Sectorraad Hoger Sociaal-Agogisch Onderwijs (2008). *Vele takken, één stam. Kader voor de hogere sociaal-agogische opleidingen*. Utrecht: SWP.
- Snel, M., Koeter, L., Jansen, I. (2010). *Landelijk Uitstroomprofiel Jeugdzorgwerker*. Sectorraad Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs.
- 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.
- 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.
- 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/.
- 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* - Volume 21, Number 2, Winter 1998, pp. 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.
- 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. Vrije Universiteit Amsterdam. Juni 2006.
- 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 uitvaller 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!2wD5FEo9vlsUlCp3M0aGBFhXOqKEXXlWdp&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 schoolcultuur verschillen overbruggen?* Advies. Den Haag. Opgehaald op 10 februari 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/de-verbindende-schoolcultuur>.
- Zwikker, N., Haterd, J. van de, Hens, H., Uyttenboogaard, A. (2009). *Jeugdzorgwerker*. Utrecht/Amsterdam: Movisie Nederlands Jeugd Instituut.

Bijlage 2 Diversiteit in het Jeugdbeleid en Werkplaats Tienplus

Programma Diversiteit in het Jeugdbeleid

Het ZonMw programma *Diversiteit in het Jeugdbeleid* heeft tot doel de maatschappelijke achterstand van migrantenjeugd te verminderen en hun ontwikkelingskansen te vergroten door versterking van de preventieve, ontwikkelingsgerichte jeugdsector. Ontwikkeling van kennis en vakmanschap om migrantenjeugd en ouders op een effectieve en doeltreffende manier te helpen, die aansluit bij wat ouders en jeugdigen van diverse achtergronden nodig hebben, is de focus van dit programma. Doel is bestaande goede praktijken zichtbaar te maken, dóór te ontwikkelen en evalueren, en vervolgens te verankeren in lokale voorzieningen en beleid.

Het programma wordt via drie lijnen uitgevoerd:

- De programmalijn *Interculturele Kennis* richt zich op die ontwikkeling en bundeling van kennis. In deze lijn zijn drie academische werkplaatsen de motor van de ontwikkeling. In de werkplaatsen werken (semi) professionele voorzieningen, kennisinstellingen en lokaal jeugdbeleid met elkaar samen, om kennis en kunde te ontwikkelen en te borgen in de praktijk, de opleiding en het beleid.
- De programmalijn *Intercultureel vakmanschap* richt zich op de competenties en scholing van professionals en op verbetering van het opleidings- en scholingsaanbod van (toekomstige) jeugdprofessionals.
- De programmalijn *Versterking (lokale) Jeugdvoorzieningen* richt zich op versterking van lokale (frontlinie) projecten, interculturalisatie van Centra voor Jeugd en Gezin (in Amsterdam: Ouder en Kind Centra), en participatie van migrantenjeugd en hun ouders in de preventieve zorg en het beleid.

Een van de academische werkplaatsen die onderdeel uitmaakt van de programmalijn *Interculturele Kennis* is de *Kenniswerkplaats Tienplus. Toegankelijke opvoedsteun voor migrantenouders met tieners in Amsterdam*.

Doel en opzet Kenniswerkplaats Tienplus

In deze werkplaats werken kennispartners (Verwey-Jonker Instituut, Vrije Universiteit, Hogeschool Inholland) samen met de gemeente Amsterdam (centrale stad, GGD, stadsdelen Slotervaart, Noord en Zuidoost) en werkveld (professionele voorzieningen en migrantenorganisaties) aan de verdere ontwikkeling van preventief jeugdbeleid en aan een pedagogische infrastructuur die aansluit bij wat migrantenjeugd en hun ouders nodig hebben. Accent ligt op het vergroten van de toegankelijkheid van professionele voorzieningen en aansluiting op zowel eigen netwerken rondom gezinnen als op

frontlinieorganisaties (migrantenzelforganisaties).

Door een gezamenlijke inspanning van beleid, praktijk, zelforganisaties en kennisinstituten wordt gewerkt aan:

- verankering van etnische diversiteit in het jeugdbeleid;
- zodat het preventieve aanbod beter aansluit bij (de behoeften van) alle groepen (ook moeilijk bereikbare) ouders en jongeren, én bij eigen ondersteuningsinitiatieven van de gemeenschappen;
- zodat ouders en jongeren de weg naar lichte vormen van opvoed- en opgroei steun beter weten te vinden.

Dit betekent dat onderzocht wordt of en in welke mate voorzieningen voor opvoedondersteuning zoals *Ouder en Kind Centra* in de stadsdelen bereik hebben onder diverse groepen migrantengezinnen en of het beschikbare aanbod in vorm en inhoud aansluit bij de vraag van ouders en jeugd.

Ook wordt onderzocht of dit aanbod meer geschakeld kan worden aan andere informele en formele contexten waarmee ouders en jeugd al contacten hebben, zoals migrantenzelforganisaties, buurthuizen, scholen.

Daarnaast is er sprake van ontwikkeling en evaluatie van regulier professioneel advies- en cursusaanbod naar minder talige varianten, van intensivering van de samenwerking van migrantenorganisaties met professionele voorzieningen, van meer inbreng van eigen initiatieven van diverse culturele gemeenschappen in professionele praktijken van opvoedondersteuning. Duidelijk is dat creatief en bottum up denken en doen onmisbaar is om nieuwe bruggen te slaan naar moeilijk bereikbare ouders en jeugd.

Vraag en aanbod opvoedingsondersteuning in Amsterdam

Gedurende het voorbereidingsjaar december 2008-december 2009 is de aanbodzijde (van semi- en professionele voorzieningen) en vraagzijde (jongeren en ouders) in beeld gebracht.

Onderzoek naar de aanbodzijde (Distelbrink e.a., 2009) laat zien dat zich tussen de drie betrokken stadsdelen verschillen voordoen, variërend van weinig tot veel aanbod. Overeenkomstig voor de stadsdelen is dat er weinig voorbeelden zijn van succesvolle samenwerking tussen zelforganisaties enerzijds en Ouder en Kind Centra of andere professionals die laagdrempelige opvoedsteun aanbieden anderzijds. Wel wordt door zelforganisaties soms samengewerkt met de GGD of andere hulpverleners. In alle drie stadsdelen is het aanbod voor ouders met tieners beperkt.

Bij het geringe aantal doorverwijzingen van zelforganisaties naar professionele voorzieningen spelen verschillende factoren een rol. Eén ervan is het beperkte vertrouwen bij ouders én zelfor-

ganisaties in reguliere voorzieningen als *Ouder en Kind Centra* die direct worden geassocieerd met Bureau Jeugdzorg (angst dat kinderen worden afgepakt van ouders). Maar ook de bureaucratie van reguliere instellingen (registreren van allerlei informatie bij intakes), de beperkte beschikbaarheid van opvoedondersteuning in de eigen taal of die rekening houdt met de leefwereld van ouders (migratie, culturele aspecten, religie, gezinssituatie) maken dat er een afstand bestaat tot het reguliere aanbod. Het bestaande aanbod, inclusief Triple P dat stadsbreed wordt ingevoerd, sluit niet altijd aan bij ouders met een migrantenachtergrond (te talig). Zowel voor ouders als voor migrantenorganisaties is het moeilijk de weg te vinden naar de juiste voorzieningen. De grote variëteit in aanbieders van opvoedondersteuning in de stadsdelen (scholen, welzijnsinstellingen, GGD, maatschappelijk werk, instellingen voor jeugdhulpverlening et cetera) speelt daarin mee.

Onderzoek naar de vraagzijde (Naber e.a., 2009) laat zien dat veel ouders onbekend zijn met voorzieningen en argwaan hebben voor Nederlandse instanties. Hun behoefte aan ondersteuning bij de opvoeding van tieners is groot, hulp wordt primair in eigen familiekring gezocht, bij uitzondering daarbuiten. Alleenstaande moeders in de drie stadsdelen staan voor de opgave hun kinderen alleen op te voeden en aan de buitenwereld (familie, buurt, school) te laten zien dat 't hen lukt. Ouders die deelgenomen hebben aan cursussen, advies- of begeleidingsgesprekken (van jeugdzorg, GGD, maatschappelijk werk, OKC, migrantenorganisaties) zijn daar doorgaans positief over.

Van de kant van jongeren wordt communicatie met ouders over 'moeilijke' onderwerpen vaak gemeden. Lastige familiekwesaties bespreken jongeren vaak met niemand: niet met vrienden, niet op school. Wel met zussen en broers. Enkele jongeren die begeleiding hebben gehad van GGZ, van jeugdzorg, Goal, zijn daar positief over.

Zowel ouders als jongeren ervaren de overgang naar het voortgezet onderwijs als groot. Ouders moeten meer loslaten, waarbij velen niet weten hoe het schoolsysteem in elkaar zit en wat van hen verwacht wordt. Jongeren op hun beurt hebben vragen over school- en vakkenkeuze, maar ook vragen die te maken hebben met seksualiteit, drugs en alcohol, vinden van betaald werk. Informatie en advies hierover verwachten ze vooral op school te vinden. Persoonlijke vragen en problemen delen de jongeren niet snel met vrienden en vriendinnen, leraren en mentoren op school, soms met bekenden van het jongerenwerk. Schaamte en angst dat 'anderen' te weten zullen komen wat hen dwars zit of in familiekring speelt, belemmert hen hulp te zoeken.

Aansluiting vraag en aanbod

Vraag en aanbod inzake ondersteuning van ouders en jongeren bij hun opvoeding en ontwikkeling sluiten niet voldoende op elkaar aan. Wat reeds bekend is uit nationaal en internationaal onderzoek is door de inventarisatie bevestigd en geconcretiseerd naar de Amsterdamse situatie (zie o.a. Pels ed., 2010). Bestaande voorzieningen aan de voorkant van de zorgketen treffen onvoldoende doel,

sluiten te weinig aan op de vragen en behoeften van migrantenouders en jongeren. Om dit te veranderen is meer wisselwerking en afstemming nodig tussen enerzijds impliciete vragen en expliciete aanspraken van ouders op steun en anderzijds de verantwoordelijkheid van het veld om die vraag in de praktijk en het beleid van jeugdvoorzieningen te realiseren.

Diverse initiatieven zijn en worden genomen om de kloof tussen vraag en aanbod te dichten, maar vaak blijven die steken in een reeks aan projecten die onderling weinig structuur en samenhang tonen. Vandaar de urgentie om in samenspraak met (zelf)organisaties, jeugd en ouders meer systeem en toegankelijkheid aan te brengen in de zorgstructuur, met accent op verbinding van migrantengezinnen met de voorkant van de zorg.

Deelprojecten van de werkplaats

Op basis van analyse van documentatie, gesprekken met beleidsverantwoordelijken, professionals, ouders en jongeren is een tweejarig uitvoeringsplan opgesteld dat moet leiden tot doelgerichte versterking en verankering van de pedagogische infrastructuur rondom migrantenouders van tieners. De speerpunten van deze verankering laten zich samenvatten in vijf deelprojecten, elk met eigen doelen, activiteiten en producten. Voor een uitvoerige beschrijving en onderbouwing van deze deelprojecten wordt verwezen naar onderliggende documenten (Pels, 2009, Subsidieaanvraag; Kenniswerkplaats Tienplus, Strategisch Plan 2010-2011; Kenniswerkplaats Tienplus, Communicatieplan 2010).

Elk deelproject is rond een specifieke thematiek georganiseerd, bestaat uit een programma van activiteiten, tussenproducten en evaluaties, en wordt door de partners in de stadsdelen uitgevoerd. Waar nodig vindt tussentijds bijstelling en aanscherping plaats. De kern van de deelprojecten is als volgt.

Project 1: De school als vindplaats en participatief theater als methodiek

Dit deelproject beoogt de verbinding tot stand te brengen tussen ouders/jeugd, school en Ouder Kind Centrum, waarbij participatiemethodieken een verbindend middel vormen. Het project ontwikkelt en evalueert concrete handvatten voor het vergroten en verbeteren van actieve deelname van jongeren en ouders aan preventief aanbod voor ontwikkelingsgerichte opvoedingsondersteuning via diverse methodieken. De leefwereld van migrantenouders en -jongeren vormt het uitgangspunt: hun perspectief wordt nog onvoldoende (h)erkend door professionals. De kennispartners ondersteunen, voeden en volgen een aantal praktijken van participatie van ouders en jongeren op scholen in enkele stadsdelen van Amsterdam.

Project 2: Opvoedingsondersteuning aan de basis

De behoeften aan ondersteuning van migrantenouders kunnen naar aard en aanpak verschillen van die van autochtone ouders. Zoals de vraag hoe om te gaan met vraagstukken rondom religie en moraliteit, cultuurverschil, wantrouwen, stigmatisering en discriminatie. Vaak komen initiatieven 'van onderop' tegemoet aan dergelijke behoeften. Doel van dit project is om, mede gevoed door internationale voorbeeldpraktijken en lokaal uitgevoerde programma's, te werken aan de onderbouwing en evaluatie van opvoedingsondersteuning voor ouders van tieners en aan training van professionals. Dit vindt plaats door samenwerking met grassroot organisaties, scholen en Ouder Kind Centra. Op termijn moet overbrugging ontstaan met het reguliere aanbod en doorwerken in de werkwijze van Ouder Kind Centra (ook Triple P) en opvoedingsprofessionals.

Project 3: Triple P-Divers

Triple P is een *evidence based* programma voor opvoedingsondersteuning dat stadsbreed wordt ingevoerd. Het programma is geschikt voor een breed publiek, maar kan meer afgestemd worden op een diverse groep migrantenouders van tieners. Hiermee gaan praktijk- en zelforganisaties aan de slag door het screenen van materialen en werkwijzen, inzichten uit onderzoek, documentatie over elders aangepaste versies van Triple P en ervaringen van professionals en ouders. De bevindingen worden in enkele meetings gedeeld met diverse partijen, resulterend in een voorstel voor aanvullingen van inhoud, materialen, werkwijzen en deskundigheidsbevordering. Een pilotuitvoering wordt gevolgd en geëvalueerd.

Project 4: Verbinding en Governance

De samenwerking tussen formeel en informeel aanbod verloopt niet soepel. Naast praktische kwesties van afstemming en ongelijke machtsverhoudingen blijkt vooral het ontbreken van een gedeelde visie op de samenwerking hier debet aan. Dit deelproject beoogt concrete handvatten te bieden voor de verbinding tussen de migranten(organisaties) en het reguliere aanbod aan jeugdvoorzieningen (vooral het Ouder Kind Centrum) en voor de bestuurskundige visieontwikkeling op de gemeentelijke regie van het jeugdbeleid. In het project wordt een stappenplan ontwikkeld, uitgevoerd en ondersteund met migrantenorganisaties en reguliere instellingen in verschillende settings (school, moskee, de buurt, Ouder Kind Centrum. Studie van een aantal casussen maakt onderdeel uit van het project en moet resulteren in duurzame verankering van beproefde werkwijzen in praktijk en beleid.

Project 5: Opleiden en Professionaliseren

Opleiden van professionals die kunnen werken in een multi-etnische context, is een onmisbare schakel in het overbruggen van de kloof tussen de ondersteuningsvraag van migrantenouders en jeugdigen en het aanbod van lokale voorzieningen. Dit project richt zich op een betere afstemming

van (ped)agogische beroepsopleidingen op de leefwereld van ouders en jeugd en op de praktijk van ondersteuning bij hun opvoeding en ontwikkeling. Het curriculum van enkele (ped)agogische opleidingen wordt geanalyseerd en in samenspraak met docenten en studenten, praktijkdeskundigen, zelforganisaties en experts in opvoeding en communicatie in de multi-etnische context herzien.

Goede voorbeelden van opleiden worden in de praktijk geleerd en getoetst. Ook de resultaten van de andere deelprojecten worden in dit deelproject gebundeld en geborgd. Richtinggevend in dit deelproject is de vraag wat toekomstige professionals moeten kennen en kunnen om migrantengezinnen op een adequate manier te bereiken en effectief te ondersteunen en hoe ze dat het beste kunnen leren.

Student- en docentparticipatie van Hogeschool Inholland en Hogeschool van Amsterdam

Bij de uitvoering van de vijf deelprojecten zijn studenten en docenten van de opleidingen Pedagogiek en Social Work van Hogeschool Inholland betrokken onder begeleiding van het lectoraat Leefwerelden van Jeugd. Vierdejaarsstudenten dragen via afstudeertrajecten bij aan de uitvoering van deelprojecten en schrijven er hun eindschrijven over, docenten participeren als onderzoekers in de deelprojecten. Een van de activiteiten waarbij studenten, docenten van de Schools en onderzoekers van het lectoraat betrokken zijn, betreft de analyse van (onderdelen van) het curriculum, ontwikkelen van verbetervoorstellen, waaronder implementatie van good practice uit deelprojecten van de werkplaats. Dit vraagt een theoretisch onderbouwde, gefaseerde en planmatige aanpak, waarbij diverse geledingen van de opleidingen betrokken zijn: management, curriculumontwikkelaars, opleidingscoördinatoren, docenten, trainers, studieloopbaanbegeleiders. De deelname krijgt vorm via interviewafname, rondetafelgesprekken over onderzoeksresultaten, teambijeenkomsten, conferenties, scholing en begeleiding van het personeel.

In het eerste jaar - 2010 - zijn studenten en docenten van de opleidingen Pedagogiek en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (Social Work) van Hogeschool Inholland betrokken, met name degenen die les volgen dan wel les geven in preventieve opvoedingsondersteuning aan ouders. In het tweede jaar - 2011 - nemen docenten en studenten van de opleiding Pedagogiek van Hogeschool van Amsterdam deel.

Bijlage 3 Overzicht geïnterviewden, deelnemers groepsgesprekken, rondetafelbijeenkomst 24 mei 2010

Pedagogiek

- Johanna de Koff, opleidingsmanager
- Maria Louritsz, trainer en supervisor
- Trudie Groen, onderwijskundig projectleider onderwijsvernieuwing
- Mieke van Heerebeek, docent/onderzoeker Lectoraat
- Miriam Moons, docent/onderzoeker Lectoraat
- Lidwien van den Bos, coördinator master Pedagogiek
- Abdel Mehrasz, docent Opvoedingsondersteuning, intercultureel debat
- Carla Cornelissen, docent conceptuele leerlijn, mens en gedrag, taalcoördinator
- Hennita Kes, trainer, slb coördinator, docent onderwijszorg
- Luc Notebaert, gastdocent, trainer spel
- Cynthia Weerkamp, opvoedingsondersteuning, oplossingsgericht werken, supervisor
- Saskia de Vocht, docent Pedagogiek, o.a. onderwijszorg
- Annemieke Kluwer, stagecoördinator en trainer, supervisor
- Bea Lalmahomed, docent Pedagogiek, intercultureel perspectief en debat
- Lufiye Ladibelli, trainer en adviseur, gastdocent Pedagogiek
- Saskia de Vocht, docent Pedagogiek.

Social Work

- Hans Sanders, opleidingsmanager
- Grace Denswil, docent integrale opdracht opvoedingsondersteuning, supervisor
- Samantha Dooper, docent/onderzoeker Lectoraat, studieloopbaanbegeleider
- Lucy Ronodokromo, docent methodiek, studieloopbaanbegeleider
- Maarten Adriaansz, coördinator jaar 1 en 2, docent intake en rapportage
- Mar Dekker, docent sociologie, studieloopbaanbegeleider, afstudeerbegeleider
- Redbad Veenbaas, docent studievaardigheden, studieloopbaanbegeleider, coördinator diversiteitsbeleid
- Simone Peper, trainer opvoedingsvaardigheden, begeleider stagejaar, afstudeerbegeleider

Studenten Pedagogiek

- Stephany Wimpel, vooropleiding mbo Directiesecretaresse, Surinaams, voltijd
- Ydelliëne Saluna, vooropleiding mbo SPW, Antilliaans, voltijd
- Patricia Dorst, vooropleiding mbo SPW, Nederlands, deeltijd
- Chopy Fatah, vooropleidingen: SPW4, Propedeuse SPH, toen 1 jaar Engels bij de VU, Koerdisch,

Colofon

Opdrachtgever/ Financier Auteurs	ZonMw Dr. P. Naber M. Bijvoets MSc
Met de medewerking van	Drs. M. van Heerebeek Drs. M. Moons Drs. S. Dooper Drs. S. Peper
Samenwerkingspartners Kenniswerkplaats Tienplus	Stad Amsterdam (Dienst Maatschappelijke van Ontwikkeling) Stadsdelen Amsterdam Noord, Nieuw-West en Zuidoost Stedelijk Overleg Diversiteit Stedelijke Adviesraad Diversiteit en Integratie Hogeschool Inholland Vrije Universiteit GGD/AMC (Academische Werkplaats Publieke Gezondheid) Verwey-Jonker Instituut (pervoerder)
Omslag Uitgave	Grafitall, Eindhoven Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl Website www.verwey-jonker.nl

De publicatie

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

ISBN 978-90-5830-439-1

© Hogeschool Inholland, Amsterdam 2011.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij Hogeschool Inholland.

Gedeeltelijke overname van 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.

Wat moeten hbo-studenten kennen en kunnen om straks als professionals ouders en kinderen van diverse culturele achtergronden te ondersteunen bij hun opvoeding en ontwikkeling? Hoe moet zo'n leerproces en curriculum eruit zien, wat vraagt dit van docenten? Het rapport *Opleiden en professionaliseren in diversiteit en opvoeding* beschrijft kernbegrippen die met diversiteit en opleiden samenhangen en analyseert onderwijsonderdelen van het curriculum Pedagogiek en Social Work op 'diversiteitgevoeligheid'. Management, studenten en docenten spreken zich uit over de noodzaak tot (meer) aandacht voor culturele diversiteit in de klas, in de lessen, in de beroepspraktijk. Diversiteit moet steviger, als een rode draad in het onderwijs verweven zijn.

Wat is de Kenniswerkplaats Tienplus?

Veel migrantenouders met tieners ervaren een afstand tot de opvoedvoorzieningen in Amsterdam. Kenniswerkplaats Tienplus is een samenwerkingsverband tussen kennis, beleid en instellingen dat het bereik en de effectiviteit van (opvoedings) ondersteuning voor die groep wil verbeteren. Partners zijn de gemeente Amsterdam (DMO), stadsdelen Zuidoost, Nieuw West en Noord, Stedelijk overleg Diversiteit, Hogeschool InHolland, Vrije Universiteit, Academische werkplaats Publieke gezondheid GGD-AMC en het Verwey-Jonker Instituut (penvoerder).

 **InHolland**
hogeschool

 **ZonMw**