

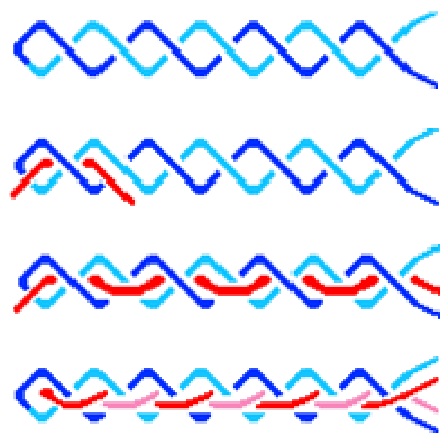
Een kleurrijk weefproject

Analyse van het curriculum van
het Instituut Theo Thijssen

Onder de loep, nr. 9

Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele
school

Coen Hielkema
Gerda Swank
Maaïke Hajer



Een kleurrijk weefproject

Analyse van het curriculum van het Instituut Theo Thijssen

Inhoud

1	Inleiding	4
	Werkwijze	4
	Beperkingen	5
2	Inhoudelijke richting	7
3	Bevindingen	10
	Geen zwart-wit verhaal	10
	Specifieke aandacht of rode draad?	10
	Verbindingen	11
	De opbouw en samenhang	11
	Relatie opleiding- toepassing in de praktijk.....	12
4	Conclusies	13
5	Aanbevelingen	16
	Tenslotte.....	21
	BIJLAGE	22

1 Inleiding

Studenten die afstuderen aan het Instituut Theo Thijssen zullen gaan werken in een multiculturele samenleving, op scholen die meer of minder kleurrijk van samenstelling zijn. Wat betekent dat voor hun professionele kwaliteit? In het eerste half jaar van 2006 voerde het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School op verzoek van het Instituut Theo Thijssen een analyse uit van het ITT-curriculum. Doel ervan was als 'critical friends' commentaar te geven op de manier waarop studenten worden voorbereid op het werken als leerkracht in een multiculturele samenleving en in het bijzonder op multicultureel samengestelde scholen. Aan de hand van de analyse kan de opleiding dan bezien waar versterking nodig is om daar de komende jaren aan te werken.

De opdracht is te plaatsen in de ambitie van de hele hogeschool en de faculteit in het bijzonder om een diversiteitsbeleid uit te werken. De samenleving verandert en opleidingen groeien mee met die veranderingen, maar dat kan alleen adequaat gebeuren als die ontwikkeling goed aangestuurd wordt. De druk op lerarenopleidingen is groot: de kwaliteit van onderwijs binnen de grote stadsproblematiek staat immers onder druk. De vier grote steden brachten dit jaar een manifest uit om daar aandacht voor te vragen; de wethouder van onderwijs van Amsterdam, Aboutaleb, betoogt zelfs dat studenten allemaal een substantieel extra onderdeel in hun studie nodig zouden hebben. Maar ook landelijk is duidelijk dat juist de heterogeniteit binnen steeds meer scholen en schoolklassen een kernpunt in de vernieuwing van lerarenopleidingen zou moeten zijn. We zullen met alle betrokkenen in gesprek moeten komen en blijven om uit te zoeken waar die vragen in de beroepspraktijk liggen en wat dat voor de opleidingen betekent. Een eerste stap is dan de huidige stand van zaken beschrijven. Daartoe dient dit rapport als input.

Werkwijze

Onze werkwijze is ruwweg dezelfde geweest als door Kees van der Wolf vanuit het lectoraat Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk het jaar ervoor is gevolgd. Om te beginnen zijn analysevragen opgesteld en toegelicht in een notitie. Deze notitie is in januari voorgelegd aan het management waarbij ook een inschatting werd gevraagd van het belang van de aandachtsvelden. Dat leidde tot een levendige discussie. ITT-opleiders Gerda Swank (tevens lid van de kenniskring) en Coen Hielkema hebben vervolgens alle modulehandleidingen verzameld en globaal geanalyseerd.

Om eerste indrukken voor te leggen en zoveel mogelijk medewerkers te betrekken is hier op de ITT- tweedaagse in april 2006 een ochtend aan gewijd. Aan de hand van casussen werd besproken wat er nu in een kleurrijke klas van leerkrachten gevraagd wordt en in hoeverre daar al in het curriculum op geanticipeerd wordt. Ook hier was de betrokkenheid van medewerkers groot.

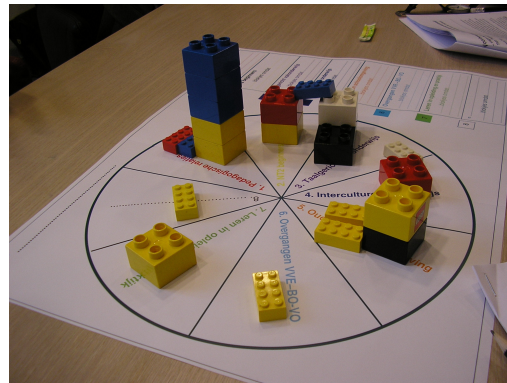
Vervolgens is verder gewerkt aan de analyses en zijn de grote lijnen op papier gezet en besproken in de kenniskring van het lectoraat en met het management van het ITT in het begin van het schooljaar 2006-2007. De bevindingen werden op hoofdlijnen aan de opleiders gepresenteerd begin oktober, waarbij direct ook een van de gevonden 'witte vlekken' in de

opleiding, namelijk het omgaan met ouders vanuit interetnisch perspectief, inhoudelijk werd uitgediept.

De gedetailleerde analyses van de modulehandleidingen zijn overigens apart van dit stuk te raadplegen.



Collega's bespreken casussen, april 2006



Het prioriteiten-'spel', januari 2006

Beperkingen

Deze analyse is gebaseerd op *papieren informatie* waarin het beoogde curriculum staat beschreven. Dat betekent natuurlijk een beperking: het is goed mogelijk dat er meer of andere dingen in de werkelijkheid gedaan worden. Bovendien is ons gevraagd ons te beperken tot het *curriculum*, terwijl voor de realisatie van het onderwijs ook professionele ontwikkeling(-sbehoeften) van medewerkers of organisatieaspecten van het onderwijs relevant zijn. Daar hebben we dus niet naar gevraagd. Aanvullingen en verbeteringen om een nog vollediger beeld te krijgen van de module-inhouden zijn uiteraard welkom.

Een beperking ligt ook in het feit dat ons niet is gevraagd in te gaan op de multiculturele school die het ITT nu zelf ook is. Hoe speelt de aanwezigheid van een groeiend aantal *studenten* met niet-Nederlandse wortels en welke vragen en kansen biedt dat? Daar zou op een later moment op ingegaan kunnen worden.



Gerda presenteert de analyse-aanpak in Avegoor, januari 2006

2 Inhoudelijke richting

Waar hebben we naar gekeken bij de curriculumanalyse? Voor de documentanalyse is uitgegaan van de volgende zeven aandachtsgebieden, die een verbijzondering zijn van de competentiematrix van het samenwerkingsverband beroepskwaliteit leraren (SBL) (zie ook bijlage 1 waarin de vragen uitgewerkt staan en toegelicht worden per gebied)

Aandachtsveld 1	Pedagogische relaties in een multiculturele klas
Aandachtsveld 2	Tweede-taalontwikkeling en tweetaligheid - didactiek bij beginnende taalleerders
Aandachtsveld 3	Taaldidactiek in alle vak- en vormingsgebieden - gevorderde taalleerders
Aandachtsveld 4	Intercultureel onderwijs en de multiculturele samenleving
Aandachtsveld 5	Omgaan met ouders en schoolomgeving
Aandachtsveld 6	Overgangen: voorschool – basisschool - voortgezet onderwijs
Aandachtsveld 7	Leren werken in een kleurrijke school binnen opleiding en praktijk

We zijn nagegaan in hoeverre deze aandachtsgebieden en specifieke aspecten ervan in het curriculum expliciet benoemd en uitgewerkt zijn. In een onderwijssituatie zullen vaak meer aandachtsgebieden tegelijk aan bod zijn. Dat bleek ook uit de analyse van de casussen op de tweedaagse in april. De casussen van een onderbouw-, middenbouw- en bovenbouwleerling legden we voor aan de collega's. De vraag erbij betrof de vaardigheden en inzichten van de leerkracht waarop deze situaties een deden en vervolgens in hoeverre en waar die aspecten in het huidige ITT-curriculum aan bod kwamen. In de geanimeerde besprekingen kwamen een paar kernpunten naar voren:

- Elk kind is een individu met eigen talenten, behoeften en context waarin het opgroeit. Het is niet behulpzaam in stereotiepen te denken als het gaat om categorieën kinderen uit etnische minderheidsgroepen, steeds gaat het erom te zien wat er bij dit individuele kind speelt en hoe dit kind optimale ontplooiingskansen geboden kunnen worden. Daarom werd ons gezegd:
Kijk uit voor de valkuil van stereotypering, leer studenten genuanceerd kijken naar kinderen.
- Het lesgeven in kleurrijke groepen is niet principieel anders dan goed lesgeven in een context met minder etnische en talige heterogeniteit. Wel zal een leerkracht mogelijke relevante factoren (zoals opvoedingstradities, tweede-taalontwikkeling, leren in een tweede taal) moeten kennen om te kunnen observeren en analyseren en ook een groter

repertoire aan handelingsopties moeten kunnen inzetten. De terugkerende vraag was dan ook:

Zoeken we het nu wel in specifieke aandacht in het curriculum: bekijk hoe studenten ook voor kleurrijke klassen gewoon goed onderwijs leren geven.

- Veel hangt af van een open, onderzoekende houding vanuit respect voor kind en ouders. Gevoed door kennis en inzichten zal de leerkracht moeten kijken en willen kijken hoe elk individueel kind begeleid kan worden. Dat is wellicht een van de lastigste aspecten van het voorbereiden van studenten op multiculturele scholen.
Bekijk hoe aan een open houding van studenten wordt gewerkt t.a.v. multiculturaliteit.

CASUSSEN:

Wat vraagt de begeleiding van Emine, Khadija en Hamid van leerkrachten?

Els werkt als leerkracht op een kleine dorpsschool. Zij maakt zich zorgen om Emine (8, groep 5). Emine's ouders komen uit Armenië. Zij spreken onderling thuis Armeens maar met de kinderen ook wel Nederlands. Emine zit vanaf groep 1 op het dorpsschooltje en is altijd erg leergierig geweest. Ze kan zich in de Nederlandse spreektaal goed redden, maar als het om schooltaal gaat in zaakvakken of begrijpend lezen ondervindt ze problemen. Ook stellen en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid blijven achter bij de rest van de klas en deze achterstand lijkt op te lopen. Els besluit Emine aan te melden voor diagnostisch onderzoek bij de RT-er. Observaties in de klas die deel uitmaken van dat onderzoek maken duidelijk dat Emine vooral luistert en steeds passiever wordt. Els bespreekt na het onderzoek van de RT-er wat zij kan doen ter ondersteuning van Emine

Khadija (13) heeft in Marokko 6 jaar op de basisschool gezeten. Na 15 maanden basisonderwijs is nu de vraag wat ze het best kan doen. Ze heeft niet meegedaan aan de CITO-eindtoets. Haar cognitieve potenties lijken op VMBO /TL – Havo – niveau te liggen, maar heeft ze daar voldoende inzet voor? Qua rekenvaardigheid scoort ze vergelijkbaar met een basisschoolleerling van groep 7. Zou ze gebaat zijn bij een soort schakelaar, omdat ze voor Nederlands nog te weinig vorderingen heeft gemaakt naar VMBO ? Een duidelijke beroepswens heeft Khadija nog niet. Wel weet ze dat ze nog lang niet wil trouwen!

Khadija komt uit een traditioneel Marokkaans gezin. Vader komt altijd op ouderavonden en is erg trots op zijn dochter, ook over haar voetbalprestaties. Haar vrije tijd brengt ze veel op straat en in gezelschap van haar Nederlandse vriendin door, met de andere Marokkaanse meisjes uit de Rif zoekt ze geen contact. Ze begint steeds meer straattaal te gebruiken, raakt betrokken bij woordenwisselingen, staat in conflicten haar mannetje. Daar maken haar ouders zich wel zorgen over. De leerkracht van groep 8 gaat in gesprek met de ouders over Khadija's schooladvies.

In de kleuterklas komt midden in het jaar Hamid van 4 jaar in groep 1. Het is een leerling van Marokkaanse afkomst die (gebrekkig) Nederlands spreekt. Hamid is vanuit Kanaleneiland met de bus naar het centrum gekomen. Het laatste stukje naar de school moet lopend afgelegd worden. Als ze bij de school aankomen, wordt Hamid uit het wandelwagentje gehaald en zijn zusje van 2 ½ jaar stapt erin. Hamid schreeuwt en krijst. Hij wil niet blijven. Hij is te woest om op schoot te nemen en wil met niemand praten. Hamid troosten, lukt niemand. Het is niet mogelijk contact met hem te krijgen. De andere ouders die hun kind staan uit te zwaaien, blijven nog even kijken wat er allemaal gebeurt met dit nieuwe kind. De moeder van Hamid gaat snel weg. Hamid probeert weg te lopen. De conciërge komt in de klas om ervoor te zorgen dat Hamid er niet vandoor gaat. Hamid krijst en geeft vervolgens over. De kinderen gaan naar het speellokaal en mogen vrij spelen, want een andere vorm van onderwijs is even niet mogelijk. Hamid pakt het kippenrekje aan het wandrek op waar net een kind op zit. Hij zwaait het rekje van boven naar beneden tot het kind er (bijna) afvalt. De leerkracht grijpt in. Na schooltijd wordt Hamid gehaald. De leerkracht bespreekt de dag met de moeder. Hamids moeder huilt en smeekt of Hamid mag blijven en zegt dat Hamid ook wel geslagen mag worden als hij maar mag blijven. Zij vertelt dat Hamid voordat hij vier was al op twee scholen heeft gekeken waar hij na één ochtend niet meer welkom was. De school besluit Hamid toch toe te laten. De moeder is gerustgesteld. Gedrieën verlaten ze de school. Het zusje van Hamid maakt weer plaats in haar wandelwagentje voor haar broer.

3 Bevindingen

Wat zien we nu bij doorwerking van de stapel modulebeschrijvingen?

Geen zwart-wit verhaal

Allereerst: het huidige curriculum is zeker geen zwart-wit-verhaal, zonder aandacht voor kleurrijke aspecten van het onderwijs. Zo is er in verschillende modules van het cluster kunst- en vliegwerk is een interessante aanzet te zien met betrekking tot. multi-culturaliteit, bijvoorbeeld in de modules rituelen en vieringen. De student verdiept zich hier in de uitingsvormen van Westerse en niet -Westerse culturen. In de module "Vieringen" wordt ingegaan op individuele en culturele verschillen tussen kinderen en de verrijking van de beeldende leerprocessen. Ook hier is er aandacht voor de afstemming van de begeleiding van het beeldend werkproces en de manier van werken van het individuele kind. De meeste expliciete aandacht voor multiculturaliteit is in de modules van het cluster instrumentele vakken te vinden, met name in de diverse modules rond NT2, interactief voorlezen en Communicatie en Cultuur en Z-ICO. Daarnaast is als keuzecursus de minor Urban Education natuurlijk een duidelijk aan multiculturele scholen gekoppeld onderdeel. De gedetailleerde overzichten van de analyses laten zo zien dat er op diverse plekken expliciet naar multiculturele aspecten verwezen wordt.

Bij lezing schieten ons veel ideeën te binnen om in de uitvoering van vele andere modules de multiculturele setting en verschillen tussen kinderen op een vanzelfsprekende manier aandacht te geven. Het is nu zo dat modulehandleidingen daar niet op sturen. Zo zou je je bij kunst en vliegwerk kunnen afvragen of notenschrift aan bod komt aan de hand van Nederlandse/ westerse muziek of ook hier diversiteit weerspiegeld wordt. Vaak hebben kinderen idolen uit sport en muziek die voor hun identiteitsontwikkeling belangrijk zijn; daar zou je ook op in kunnen gaan om zo elk kind een ingang te geven tot de leerstof binnen deze onderdelen.

Specifieke aandacht of rode draad?

Wanneer we constateren dat NT2-aspecten expliciet aan bod komen, rijst tegelijk de vraag in hoeverre taalonderwijs nu in het curriculum als vanzelfsprekend de multiculturele context van het onderwijs weerspiegelt. Gaat het om taalonderwijs in een meertalige klas met allerlei verschillende behoeften en differentiatiemogelijkheden of is het nog in wezen moedertaalonderwijs Nederlands, waardoor er specifieke modules nodig zijn? Die vraag zou je op verschillende onderdelen kunnen stellen. Zo zijn er allerlei impliciete manieren om een vanzelfsprekend beeld van de multiculturele samenleving te presenteren. Bij jeugdliteratuur bijvoorbeeld, door boeken van nieuwe Nederlandse schrijvers te gebruiken en er in themakeuze op te letten. Bij taalbeschouwing is er bij uitstek de mogelijkheid op meertaligheid, de gevoelswaarde en waardering van talen en taalvarianten (inclusief dialecten), verschillen en overeenkomsten tussen talen, spreekwoorden, enzomeer in te gaan. Ook hier zijn allerlei leermiddelen te vinden. De vraag of de multiculturele samenleving een vanzelfsprekend meegewoven rode draad is, valt voor ons niet vanuit de papieren analyses te beantwoorden. Datzelfde doet zich voor bij de modules in het cluster pedagogiek. Deze modules zijn soms moeilijk te duiden in de analyses. Dat heeft ermee te maken dat de beschrijvingen in algemene

termijn zijn gesteld en een “gemiddelde” leerling schetsen. Ook is nog niet af te leiden wat er wordt gedaan aan eigen persoonlijke ontwikkeling van de student. We vragen ons in het bijzonder bij dit cluster af hoe de koppeling tussen het geleerde en de praktijk gelegd wordt. Om hier gericht over aan de praat te komen zou het een idee zijn mensen uit de praktijk hun modulehandleidingen eens van commentaar te laten voorzien of docenten te vragen aan te geven wat volgens hun geleerd zou moeten worden om nu in de praktijk te kunnen werken

Verbindingen

De modulehandleidingen staan op zichzelf. Er zijn geen expliciete verwijzingen naar andere modules, maar die mogelijkheden bestaan in principe wel. We nemen even het cluster Kunst en Vliegwerk als voorbeeld. Hier doen zich veel kansen voor om kinderen op een niet nadrukkelijke manier hun taal te laten ontwikkelen, van drama tot dichten. Dat zou aansluiten bij taalgericht vakonderwijs- en NT2-modules uit het cluster instrumentele vakken. Gebeurt dat ook? Is die afstemming er? Zoals bij alle clusters is hier de uitdaging voor een leerkracht om alle kinderen toegang tot de leerstof te geven. Wat betekent dat voor de didactiek, de uitleg van complexe spelen bij bewegingsonderwijs en aanleren van nieuwe begrippen? En zoals bij alle clusters is het zaak kinderen samen te laten leren in hun multiculturele klassen en aandacht te besteden aan onderlinge relaties. Hoe kun je kinderen juist hier samen laten werken en leren? Zijn hier mogelijkheden om ouders te betrekken bij het onderwijs?

Je zou deze vragen gezamenlijk in een kernteam kunnen bespreken, als onderdeel van gezamenlijke visieontwikkeling en versterken van de eenheid in het curriculum.

De opbouw en samenhang

We vragen ons bij het bestuderen van de handleidingen af: Is er een voor studenten helder verband tussen de aandacht voor taal bij het leren en de didactiek die ze bij verschillende vakken/clusters langs zien komen. Wordt er bijvoorbeeld efficiënt gebruik gemaakt van hetgeen bij Nederlands rond woordenschatdidactiek aangeboden wordt wanneer studenten bij rekenen en wereldvakken lesontwerpen maken. Bij het cluster wereldvakken liggen kansen in de samenwerking met het vak Nederlands m.b.t. activerende werkvormen, begrijpend lezen en woordenschatontwikkeling. Ook kan exemplarisch bij thema's worden uitgewerkt hoe verschillende perspectieven op een thema dit voor een heterogene klas toegankelijk kunnen helpen maken en hoe juist het kiezen van een (monocultureel) perspectief de toegang tot leren voor kinderen kan belemmeren. Een voor de hand liggend voorbeeld is het bespreken van kruistochten vanuit verschillende perspectieven. Maar ook een thema als waterproblemen is voor kinderen die in Marokko op vakantie gaan en droogte kennen op een andere manier herkenbaar.

Wat betreft de opbouw van competenties is een kernvraag of eenmaal expliciet aangesneden onderwerpen door de jaren heen zo terugkomen dat studenten de aangereikte stof integreren en kunnen toepassen. Is het bijvoorbeeld zo dat wanneer twee- en meertaligheid eenmaal besproken is in een bepaalde module, betekent dat dan dat door de vier jaren heen werkelijk een (beoogde) positieve houding t.a.v. meertaligheid gekweekt wordt?

Relatie opleiding- toepassing in de praktijk

Het voorgaande raakt aan de vraag rond de relatie van aangereikte kennis en inzichten en de dagelijks lespraktijk. Studenten komen bijvoorbeeld in aanraking met het belang van interactie in klassengesprekken. Leren zij ook werkelijk interactief werken in grote en kleine groepen? Hier is inmiddels veel trainingsmateriaal voor beschikbaar dat bekeken kan worden op bruikbaarheid bv actualisering van modules. Hetzelfde geldt vele pedagogische onderwerpen rond contact leggen met kinderen en bevorderen van betrokkenheid van alle kinderen bij het onderwijs. Om de kwaliteit van het curriculum te kunnen bespreken zouden meer informatiebronnen over de leerprocessen van studenten nodig zijn.

4 Conclusies

1. **Expliciete aandacht voor multiculturele aspecten van het lesgeven zit vooral in modules bij instrumentele vakken en enkele pedagogiekonderdelen**

De analysevragen volgend, vinden we in het curriculum met name expliciete aandacht voor de multiculturele aspecten zoals benoemd binnen de aandachtsgebieden pedagogische relatie, de tweede taalontwikkeling, taalgericht vakonderwijs en intercultureel onderwijs. Op een aantal aandachtsgebieden vonden we geen of nauwelijks beschrijvingen van doelstellingen of leerstof, namelijk “ouders en schoolomgeving” (aandachtsveld) en “overgangen voorschoolse opvang, speciaal onderwijs en voorgezet onderwijs” (aandachtsveld).

Vaak ontbreekt expliciete aandacht

In veel module- en minorbeschrijvingen (o.a. rekenen, bewegingsonderwijs, aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs en bij de verschillende minoren) zijn geen expliciete verwijzingen opgenomen naar multiculturele aspecten, maar deze algemene beschrijvingen zouden verder uitgewerkt kunnen worden ze afdwingen dat ook naar multiculturele contexten gekeken wordt. Vaak komt in modulehandleidingen in doelen aan de orde dat “de student houdt rekening met de verschillen tussen kinderen.” Hoe de student dat moest doen, was vervolgens nergens terug te vinden. Dat vraagt dus om ergens juist wel specifiek in te gaan op de pedagogische relaties binnen een multiculturele schoolcontext en samenleving. De vraag is of de aandacht er niet is binnen de lessen of dat deze (nog) niet expliciet beschreven is. en welke Toos dan worden aangereikt die gekend moeten worden.

2. **Samenhang tussen modules is onduidelijk**

Het was voor onszelf zeer inzichtgevend om het hele cursusaanbod nu eens onder de loep te nemen. We beseffen dat de meeste docenten daar geen tijd voor hebben en vragen ons af wat dat betekent. Is er voldoende samenhang en afstemming tussen de modules? In hoeverre weten we als collega's van elkaar wat er in de cursusonderdelen gebeurt en bouwen we efficiënt op elkaars werk voort? Een voorbeeld hiervan is het voeren van klassengesprekken. Waar dit bij pedagogiek aan bod komt, kan er bij bv het wereldoriëntatieonderwijs vervolgens gebruik van worden gemaakt, maar gebeurt dat ook?

Aandachtsveld 7 is in dit opzicht cruciaal: het werken aan de persoonlijke ontwikkeling van de student, waarbij hij/zij nadenkt over de eigen (etnische) identiteitsontwikkeling en hoe deze contact met anderen beïnvloeden kan. De visie van het ITT op de persoonlijkheidsvorming, de benadering van Kelchtermans volgend, geeft daar in principe veel ruimte voor, maar ook hier is de vraag of deze multiculturele aspecten ook daadwerkelijk opgenomen zijn en aandacht krijgen door de jaren heen.

3. **Gaat het wel om expliciete aandacht alleen?**

Bij het analyseren en bespreken van de bevindingen kwam steeds de vraag terug in hoeverre nu multiculturele aspecten specifiek benoemd moeten worden. Zeker, zoals hierboven aangegeven, er zijn kennis, inzichten, vaardigheden die een leerkracht zich eigen moet kunnen

maken om juist kinderen uit etnische minderheidsgroepen goed te kunnen begeleiden. Maar tegelijk wil je anno 2006 in een regio als Utrecht natuurlijk dat elke leerkracht een multiculturele klas iets vanzelfsprekends vindt en niet denkt in termen van 'normaal' en 'anders', 'wij' en 'zij' of van 'basisaanbod' en 'extra's'. Een zorgvuldige presentatie van de benodigde leerstof is daarvoor noodzakelijk. Hieraan zitten ook beslissingen vast omtrent de plek van specialisatiemogelijkheden. Is bijvoorbeeld de materie die nu in de minor Urban Education wordt aangesneden niet in feite basisstof?

Ter illustratie:

Neem twee gefingeerde studenten: Lotte en Chantal.

Chantal is een ijverige studente. Ze woont thuis in Montfoort en pendelt op en neer naar Utrecht.

Stage liep ze in scholen in haar buurt, aan de korte stage op een zwarte school in de stad bewaart ze slechte herinneringen: de orde handhaven viel zwaar en ze voelde weinig affiniteit met de kinderen.

Nu ze haar laatste werkstukken heeft ingeleverd en haar studie afrondt denkt ze een baan buiten de stad te zoeken. Ze heeft buiten de opleiding weinig ervaring opgedaan met volwassenen en kinderen uit een ander milieu dan haar eigen. Binnen de opleiding is daar eigenlijk niet heel veel aan toegevoegd, mede door haar eigen opstelling hierin.

Lotte heeft het heel anders aangepakt. Ze is direct een kamer in Utrecht gaan zoeken. Ook heeft ze in het tweede jaar een stage in Londen gelopen en in het derde jaar in Ankara. Ze is actief in de studentenraad, staat open voor feedback van anderen en geeft zich bijvoorbeeld als eerste op als er

videofragmenten besproken moeten worden. De stage op een zwarte school vond ze enorm interessant al ging niet alles van een leien dakje. Ze koos in het vierde jaar daarom ook de minor urban education om zich verder te verdiepen in onderwijs aan minder kansrijke kinderen.

De bomen en het bos

Gerelateerd aan de vraag naar specifieke aandacht danwel een rode-draadbenadering kun je je afvragen of studenten door af en toe in te zoomen op kinderen die tweede-taalleiders van het Nederlands zijn en in niet-westers-christelijke milieus opgroeien, wel zien in welke wereld zij zelf opgroeien en wat de plek van deze kinderen is. Ze leren wel specifieke bomen in het bos bezien, maar het bos zelf, de diversiteit en de kenmerken van een gezond bosbeheer zijn voor deze bomen even belangrijk. De ecologische metafoor duikt hier natuurlijk op!

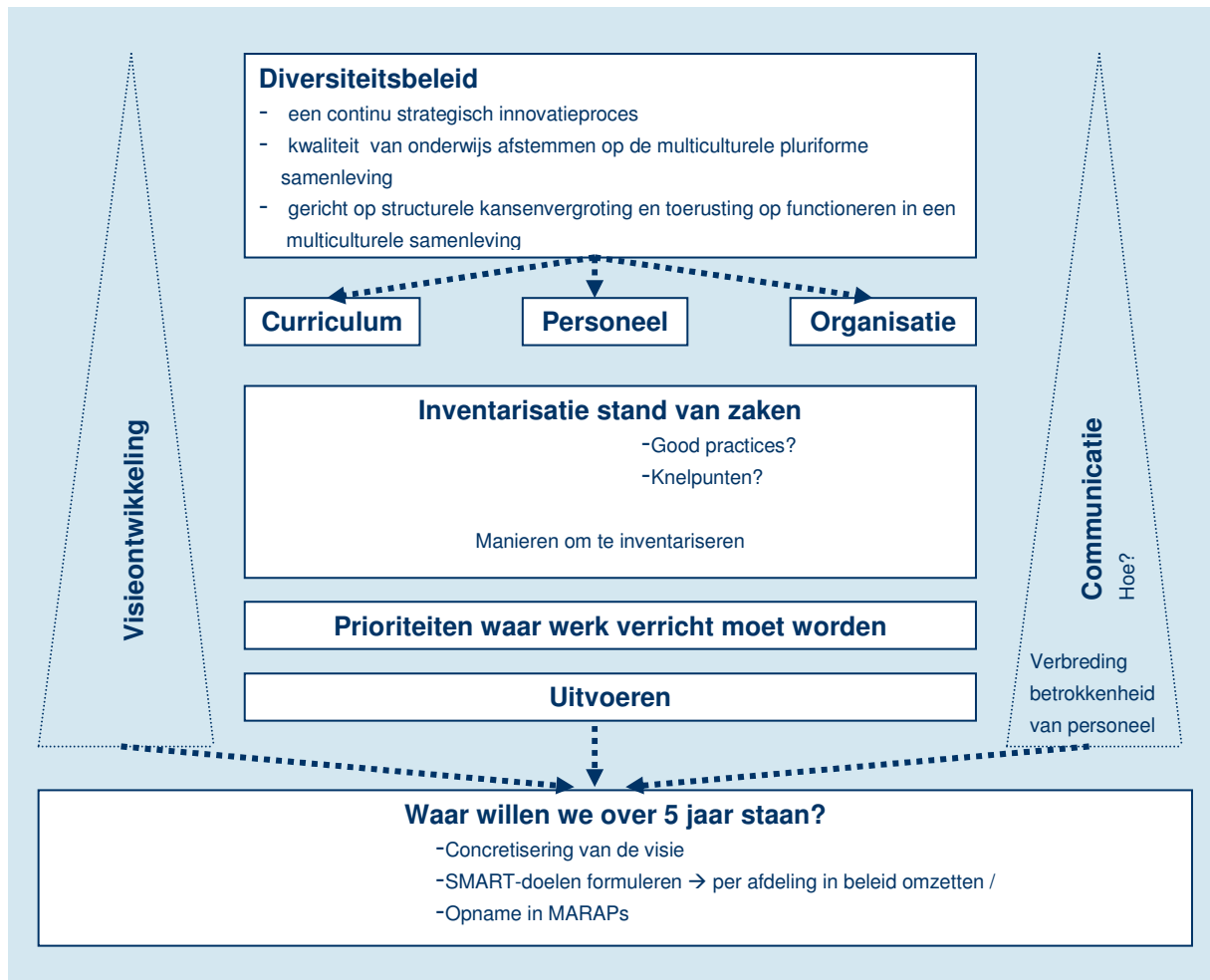
De vraag rijst dus of we de studenten met dit curriculum goed voorbereiden op de scholen van nu en in de toekomst. De scholen van nu worden geconfronteerd met een hoger percentage allochtonen. Tegelijkertijd worden scholen geconfronteerd met een duidelijker scheiding tussen verschillende lagen in de maatschappij, zoals arm en rijk, werkenden en niet-werkenden, laag en hoog opgeleide ouders, etc. Ouders kiezen een basisschool niet meer op zuil maar ook op populatie. Onze taak nu is, studenten op al deze typen scholen, de zwarte school, de witte school, de gemengde school, de school van de verschillende schoolverenigingen, de Jenaplanschool, de plattelandsschool, de wijksschool in Rijsweerd, Houten, Vogelenbuurt en Bilthoven, voor te bereiden. De studenten moeten leren omgaan met deze verscheidenheid van deze leerlingen en hun ouders en vanuit diversiteit bijdragen aan gezamenlijkheid tussen

kinderen. Dit kan alleen als zij met deze omgeving in aanraking kunnen komen. Dat is geen geringe opgave. Het curriculum dat we nu aanbieden lijkt hiervoor te eenzijdig te zijn. We kunnen niet meer volstaan met een losse module communicatie en cultuur, en Nt-2. Dat biedt te weinig kansen en ervaringen aan onze studenten. We leveren nu studenten af die wel hebben gelezen over de verschillende onderwerpen, maar hebben zij ook leren handelen in hele verschillende contexten?

Kortom, de analyse brengt vele wezenlijke vragen naar boven. We sluiten daarom af met aanbevelingen om verder te gaan met het bespreken van de versterking van de opleidingen en het in gang zetten van een meerjarig weefproject, om rode en andere kleuren draden een plek te geven in het curriculum.

5 Aanbevelingen

Het voorbereiden van alle studenten op werk in een multicultureel onderwijsveld is een van de twee doelstellingen van diversiteitsbeleid. De tweede betreft het omgaan met de eigen heterogene studentenpopulatie. Dit verslag geeft een globale stand van zaken weer op de eerste doelstelling, na analyses van het geschreven curriculum van het ITT. In het Diversiteitsbeleidsplan van de faculteit is in de volgende figuur te zien hoe deze stap te plaatsen is in een bredere ontwikkeling van diversiteitsbeleid.



Er is uit af te lezen dat praten over de huidige stand van zaken een stap kan zijn in de visieontwikkeling waarover breed gedacht moet gaan worden. De aanbevelingen starten daarom bij het curriculum zelf, want dat was de kern van de opdracht. Het is onvermijdelijk om hier ook het aspect communicatie, professionalisering en organisatie van samenwerking met stagewerkplekken bij te betrekken.

1. Het curriculum: inhouden en samenhang

Versterk de inhoud van clusterprogramma's / modules

Op veel onderdelen is de inhoud verder te versterken en actualiseren, ook door de algemene doelstellingen te concretiseren. Soms zal een gerichte brainstorm en input van experts uit eigen kring of van buiten er snel toe kunnen leiden dat de multiculturele samenleving meer zichtbaar wordt. Op andere onderdelen zal versterking wat meer ontwikkeltijd vragen.

Vul inhouden aan

Het lijkt ons zeer wenselijk een module te ontwikkelen "*omgaan met ouders en verschillen in opvoedingstradities*", waarin verschillende pedagogische benaderingen, de consequenties daarvan voor kinderen, de dynamiek die zich in dat opzicht voordoet binnen Nederland en opvattingen gekend worden en studenten weten welke consequenties dit kan hebben voor de opstelling van ouders naar school en leren.

Andere aspecten die versterking behoeven zijn de overgang die kinderen maken op 12-jarige leeftijd van basisschool naar voortgezet onderwijs en de beslissingen die daarbij genomen moeten worden en gecommuniceerd met ouders.

Binnen pedagogiek dient naar ons idee meer aandacht besteed te worden aan het opbouwen van een positieve relatie met en tussen kinderen van verschillende culturen, de ontwikkeling van kinderen binnen een biculturele leefwereld, groepsprocessen en conflicten binnen multi-etnische klassen en het ontstaan van en omgaan met gedragsproblemen die mogelijk verband houden met de multiculturele omgeving waarbinnen kinderen opgroeien.

De modules rond het signaleren van taal- en spraakmoeilijkheden zouden nader onder de loep genomen moeten worden om te zien of hier recente inzichten in tweetaligheidsontwikkeling tot hun recht komen.

Versterk de samenhang tussen modules

Bekijk of er meer met integrale taken gewerkt kan worden, om in lessenreeksende verschillende besproken aspecten te verweven. Wij bevelen aan een vorm van horizontaal overleg tussen de vakgebieden te bevorderen. Ook hier kan een slag gemaakt worden met multiperspectiviteit. Werk Taalgericht vakonderwijs uit voor de zaakvakken en voor Rekenen/Wiskunde. Hier is veel studiemateriaal (zowel achtergrondliteratuur als concreet lesmateriaal, inclusief 'webquests') bij beschikbaar en de versterking van het curriculum lijkt hier vrij snel haalbaar. Wat bij Nederlands aan de orde komt rond onderwijs in o.a. woordenschat, lezen en schoolse taalvaardigheden kan in zaakvakken gebruikt en toegepast worden. Laat de collega's van de zaakvakken en Nederlands samenwerken en modules afstemmen, zodat het voor de student daadwerkelijk zichtbaar wordt dat deze vakken met elkaar verweven zijn.

2. Visie-ontwikkeling: van inslag tot rode draad?

In de analyses wezen we op de centrale vraag of multiculturele samenleving in de sfeer van afzonderlijke momenten van aandacht danwel als vanzelfsprekend gegeven in het curriculum aan bod komt. Die vraag vergt een brede bespreking die aangestuurd zal moeten worden.

Ontwikkel een expliciete visie op opleiden voor de multiculturele samenleving en bespreek die met studenten

Bespreek in het team hoe de multiculturele wereld om ons heen op een vanzelfsprekende manier in het onderwijs naar voren kan komen, terwijl op specifieke aspecten ook expliciet ingegaan wordt. Wanneer de westerse, christelijke, autochtoon-Nederlandse wereld de overhand heeft waar alleen bij uitzonderingen op gevarieerd wordt, blijft een beeld in stand dat niet meer overeenkomt met de wereld van 2006.

Benoem samen concrete doelen op dit terrein. Deze visieontwikkeling is tegelijk professionalisering waarbij een van de uitdagendste aspecten is dat deze materie zo sterk samenhangt met ieders eigen identiteit en rolopvatting. Wees je bewust van je eigen houding en het feit dat je zelf handelt vanuit een kader dat anders kan zijn dan dat van je studenten. Bepaal de kaders en thema's die specifiek zijn voor het lesgeven op multiculturele scholen.

"Multiperspectiviteit" is in deze visie een kernbegrip. Hieronder verstaan wij dat de student vanuit verschillende standpunten naar een thema of situatie kan kijken en daarmee leerlingen op een gelijkwaardige basis kan laten meepraten en –leren.

Ook de omgang met ouders is hier een belangrijk aspect. Hoe een student rekening houdt met de verschillende kinderen in de groep en dit aan kan tonen in concreet handelen is hierbij van belang. Hier ligt een mooie link met de tweede doelstelling van diversiteitsbeleid: maak gebruik van de diversiteit van eigen studentenpopulatie, hun ervaringen en verschillende visies. Exemplarisch werken, omgaan met verschillen en tegelijk gezamenlijkheid opbouwen is wellicht de beste leerschool voor studenten.

Zoveel mogelijk vakken zouden deze multiperspectiviteit in handelen moeten uitdragen. Alleen dan is het mogelijk studenten deze benadering aan te leren. Studenten hebben concrete handvatten nodig om te kunnen komen tot dit concrete handelen. Deze rode draad moet dus herkend en gekend worden door docenten en studenten. Zorg bijvoorbeeld voor (discussie) opdrachten bij (alle) modules.

Overweeg de instelling van een werkgroep 'weefproject'

Stel een werkgroep van docenten uit verschillende secties in (maak het tot de eigen verantwoordelijkheid van docenten en zorg dat het niet bij geïnteresseerde eenlingen blijft hangen).

Taak kan zijn vier keer per jaar een bijeenkomst te organiseren waarin het thema op een concrete manier aan bod komt en tegelijk professionalisering en onderwijsontwikkeling worden gestimuleerd. Gebruik daarbij good-practices van onze eigen opleiding (bijvoorbeeld de KIS-module rituelen) ter inspiratie voor het ontwikkelen van nieuwe ideeën, materialen en modules. Betrek daarbij ook good practices van andere pabo's. (Bij o.a. SBO-fullcolor zijn voorbeelden bekend).

Zorg dat je inzichten up-to-date zijn door veel input van buiten te (laten) organiseren. Diverse specialisten uit praktijk, onderzoek en ondersteuning en van andere opleidingen kunnen gericht feedback geven op de huidige opleidingspraktijk en meedenken over versterking en aanvulling.

3. Koppeling curriculum, werkveld studenten

Benoemen van multiculturele aspecten in doelen van modules is een aanzet, maar hoe realiseer je die doelen? Dat valt buiten het bestek van dit verslag: medewerkers zullen er zelf mee aan de slag moeten en onderzoeken in hoeverre zij multiculturaliteit en multiperspectiviteit als vanzelfsprekend in het onderwijs vervlechten. Daarom doen we hieronder ook een aantal suggesties om het proces in dit opzicht op gang te brengen dan wel te versnellen.

Zorg voor continue betrokkenheid en interactie met het werkveld en studenten

Een uitstekende bron van inspiratie voor deze ontwikkeling zijn contacten met het beroepenveld. Zien en bespreken wat leraren (in opleiding) daar in de alledaagse lespraktijk beleven voedt de discussie over de beste voorbereiding op dat werkveld. De reguliere stage-contacten zouden daarbij benut kunnen worden, maar er zijn meer vormen van uitwisseling te bedenken.

Zet het proces voort dat inmiddels is gestart door intern maar vooral ook met studenten en het werkveld samen te bespreken hoe goed lesgeven in een multiculturele school eruit kan zien, waar bedreigingen en kansen liggen. Een mogelijkheid is om mensen uit de praktijk onze specifiek gerichte modules voor deze praktijk eens te laten becommentariëren. Ook kan aandacht voor de dagelijkse realiteit groeien door stagebegeleiders van allerlei typen scholen uit te nodigen en te participeren tijdens lessen 'didactiek' en pedagogiek.

4. Stage- en begeleidingspraktijk:

Wat een student leert in de opleiding is niet automatisch te gebruiken in de lespraktijk.

De persoonlijke ontwikkeling van studenten is de basis

Wissel als opleiders en stagebegeleiders onderling uit welke ontwikkeling je nu ziet in het denken en handelen van studenten in kleurrijke onderwijssettings. Op termijn zou je die ontwikkeling door vier jaren heen willen volgen en waar nodig bijsturen, maar hoe is met name de ontwikkeling van een positieve houding en begrip van multiperspectiviteit te volgen en begeleiden?

Besteed op meerdere momenten in het curriculum, beginnende in het eerste jaar, expliciet aandacht aan identiteitsontwikkeling (van studenten) en de rol van cultuur en taal daarbij. Het kan interessant zijn om docenten drama en pedagogiek/ psychologie in samenwerking de student hierin te begeleiden, opdat zij de kans krijgen zich persoonlijk te ontwikkelen. Jezelf leren kennen is het startpunt voor het openstaan voor anderen. Dit sluit enerzijds goed aan bij de benadering van Kelchtermans, maar zal verdieping vragen waarvoor opleiders ook bij zichzelf moeten nagaan hoe zij tegenover multiculturele vraagstukken staan en hoe dat hun werk beïnvloedt.

Betrek mentoren en supervisors bij het ontwikkelen van een goede beroepshouding in het huidige onderwijs en betrek mentoren bij de manier waarop het mentoraat hieraan een positieve bijdrage kan leveren.

We bevelen aan binnen het stagebeleid af te spreken hoe elke student in een aantal uiteenlopende praktijksituaties in aanraking komt met verschillende soorten (kleurrijke) scholen. Daarbij zou het zeer leerzaam zijn studenten tijdens hun studie één keer een (kleine) stage in het buitenland te laten doen. Het gebruik van het computerprogramma REBELS geeft bovendien mogelijkheden de onderwijscultuur in eigen land en andere landen (waaronder Turkije) vanuit video-opnames en interviews te verkennen. Wellicht is hier door ITT-studenten ook vanuit het basisonderwijs mee te werken.

Tenslotte

Ondersteuning en condities

We begrijpen dat er meer op de ITT-agenda staat dan diversiteitsbeleid alleen. Daarom zal een goede prioritering en meerjarenplanning nodig zijn en zullen we ook naar de condities moeten kijken. Er is veel materiaal en inzicht beschikbaar, dus niet alles hoeft te worden bedacht. Waar is bijvoorbeeld inzet van innovatiegelden gewenst? Waar kan het lectoraat helpen en waar zetten we de kenniskringruimte voor in?

Het lectoraat kan helpen bronnen toegankelijk te maken en steun bieden bij het uitwerken van e.e.a., bijvoorbeeld bij leerplanontwikkeling, aanreiken van materialen, organiseren van professionalisering van medewerkers, contacten met het werkveld en het volgen van studenten om het effect van cursusonderdelen te bepalen. In de periode vanaf 1 januari 2007 wordt met een nieuw werkprogramma en vernieuwde kenniskring gewerkt. Bij de keuze van ontwikkel- en onderzoeksthema's is rekening gehouden met de vanuit het ITT geuite wensen en gedachten. We noemen specifiek

- De uitwerking van een taalgerichte vakdidactiek in zaakvakken en reken-wiskundeonderwijs
- Het omgaan met ouders en opbouwen van relaties tussen etnische groepen binnen en rond de school
- Differentiatie binnen taalonderwijs in een kleurrijke klas (o.a. binnen het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit);
- Effectieve begeleiding van studenten uit etnische minderheidsgroepen, met name m.b.t. hun talige competenties voor studie en beroep
- De rol van schoolleiders bij de aansturing van professionalisering van leerkrachten.

We kijken uit naar een voortzetting van de opgebouwde samenwerking in het meerjarig weefproject van de komende jaren.

Gerda Swank, Coen Hielkema, Maaïke Hajer
December 2006

BIJLAGE

Voorbereiden op het multiculturele werkveld

– vragen bij de analyse van het curriculum van het Instituut Theo Thijssen -

Maaïke Hajer

Januari 2006

Ter inleiding

Een pabo in een grote, multi-etnisch¹ samengestelde stad heeft een bijzondere verantwoordelijkheid: veel studenten krijgen immers een belangrijke rol in het onderwijs aan kinderen die bijzondere zorg nodig hebben, omdat ze het risico lopen in het basisonderwijs onderwijsachterstanden op te lopen. Het gaat dan met name om leerlingen met een allochtone achtergrond. Alhoewel deze groep als totaal een inhaalslag maakt, blijven de schoolresultaten van een grote groep leerlingen zorgwekkend. Daarnaast wordt duidelijk dat een groeiende groep autochtone leerlingen steeds verder achterop raakt niet altijd tijdig wordt opgemerkt. Naast zorg om het schoolsucces van elke leerling vormt de school een mini-samenleving waarin kinderen respectvol leren omgaan met elkaar; ook op dit aspect zullen studenten goed beslagen ten ijs moeten komen.

Het goede nieuws is dat binnen multiculturele scholen veel winst te behalen is. We weten steeds meer waar successen te behalen zijn, de kunst is nu leerkrachten zo toe te rusten dat ze in de vaak complexe context verbeteringen tot stand kunnen brengen. Het terrein van het lesgeven in multiculturele – of kleurrijke – onderwijscontexten is overigens volop in ontwikkeling. Minder dan bij een terrein als zorg rond gedragsproblemen (zie het inventariserende onderzoek in de TTA van Kees van der Wolf in 2005) kunnen we hier uitgaan van standaarden waaraan een curriculum getoetst kan worden. We zijn bezig via onderzoek meer zicht te krijgen op welke kennis, vaardigheden en attitudes wenselijk zijn voor het lesgeven op multiculturele scholen. De tussentijdse opbrengsten van dit onderzoek vormen de basis voor de aandachtspunten in de curriculumanalyse. Graag benutten we deze exercitie dan ook om met betrokken opleiders verder te denken over de benodigde competenties, en het ontwikkelen van activiteiten waarmee studenten aan de lerarenopleiding deze competenties kunnen ontwikkelen.

Zeven aandachtsvelden

In de analyse van het curriculum van het Instituut Theo Thijssen zullen we op zeven terreinen bezien wat er gebeurt om studenten op het multiculturele werkveld voor te bereiden. Deze betreffen aspecten van de leerkrachtcompetenties zoals o.a. beschreven door het Samenwerkingsverband Beroepskwaliteit Leraren en geven daar een verbijzondering aan². We menen dat je als leerkracht in de kleurrijke basisschool in principe gewoon goed moet kunnen lesgeven, maar op een aantal aspecten extra inzicht en pedagogisch-didactisch repertoire nodig hebt. We bespreken hieronder :

¹ We gebruiken 'kleurrijk', 'multicultureel' en 'multi-etnisch' in deze tekst als synoniemen en doelen daarmee op scholen met leerlingen uit diverse etnische groepen. Het kan daarbij gaan om een beperkt aantal, maar ook om zeer gemêleerde scholen zonder autochtoon-Nederlandse kinderen .

² Zie ook M. Hajer *Op zoek naar docentcompetenties voor de multiculturele klas. Utrecht, EPS onderzoekreeks 12, 2002.*

Aandachtsveld 1	Pedagogische relaties in een multiculturele klas
Aandachtsveld 2	Tweede-taalontwikkeling en tweetaligheid – beginnende taalleerders
Aandachtsveld 3	Taaldidactiek in alle vak- en vormingsgebieden – gevorderde taalleerders
Aandachtsveld 4	Intercultureel onderwijs en de multiculturele samenleving
Aandachtsveld 5	Omgaan met ouders en schoolomgeving
Aandachtsveld 6	Overgangen: voorschool - basisschool – voortgezet onderwijs
Aandachtsveld 7	Leren werken in een kleurrijke school binnen opleiding en praktijk

Bij al deze vragen is ons oogmerk vast te stellen op welke wijze en vanuit welke – impliciete danwel expliciete – visie studenten in het Instituut Theo Thijssen worden opgeleid.

- a. gedestilleerd uit documenten zoals modulehandleidingen (het beoogde curriculum)
- b. uitgedragen door de opleiders (het geïnterpreteerde curriculum)
- c. uitgevoerd in de opleidingspraktijk (het gerealiseerde curriculum)

Binnen de analyseopdracht zullen we vooral uitspraken kunnen doen over a. en b., omdat observaties noch bevragingen van studenten of stagescholen deel uitmaken van onze werkwijze. Op basis van de bevindingen zullen we als critical friends aanbevelingen doen ter verdere versterking van de TTA-voorbereiding op het multiculturele werkveld.

1 ***Aandachtsveld Pedagogische relaties in een multiculturele klas***

De basis van het werk in een multiculturele klas is de pedagogische relatie die de leerkracht heeft kunnen opbouwen met elk individueel kind en het pedagogisch klimaat dat binnen de groep en de school heerst. Op dit terrein ervaren leerkrachten met weinig ervaring vaak spanningen. Ze zijn niet altijd bekend met verschillen in gedragspatronen en interetnische communicatie. Het is van belang dat daar in de initiële opleiding een goede basis voor wordt gelegd, waarop de leerkracht zich in de praktijk verder kan ontwikkelen. Startpunt is dat leerkrachten (in opleiding) zich goed realiseren wie zij zelf zijn en hoe zij gevormd worden door de culturele omgeving waarin ze zijn opgegroeid, of dat nu een monoculturele Nederlandse (christelijke?) omgeving is danwel een biculturele Marokkaans-Nederlandse (Islamitische?) of een van de vele andere vertegenwoordigde milieus. Voor zowel jonge als opgroeiende oudere kinderen speelt die etnische factor altijd een rol: kinderen voelen zich meer of minder met je verbonden, meer of minder gezien en gewaardeerd. Het is essentieel dat leerkrachten zich die interetnische relatie realiseren.

Wie over zijn of haar eigen achtergrond heeft leren nadenken kan leren zien dat kinderen soms vanuit andere achtergronden handelen dan jou bekend is, zonder dat je daardoor in verwarring wordt gebracht. Nog krachtiger is het als studenten hierin een onderzoekende houding ontwikkelen en steeds beseffen dat ze niet alles op voorhand kunnen weten of uit routine kunnen handelen.

Het is bekend uit onderzoek dat de basis van een goede relatie bestaat uit het koesteren van goed contact en aandacht ('samen') met het kunnen geven van leiding ('boven'). Er zijn vele manieren waarop je gezag kunt uitstralen en contact kunt leggen. In de opleiding kunnen studenten daar om te beginnen gevoelig voor worden gemaakt om vervolgens hun pedagogisch repertoire op dit terrein uit te breiden, o.a. door goed gebruik te maken van mogelijkheden van non-verbale communicatie.

Vragen

- Wordt aandacht besteed aan de eigen culturele identiteit van de student en de manier waarop deze is gevormd en de wijze waarop deze identiteit de blik van de studenten "kleurt"?
- Op welke wijze komt aan de orde hoe een positieve relatie met en tussen kinderen uit verschillende culturen opgebouwd kan worden?
- Hoe wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van kinderen binnen een biculturele leefwereld? (sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling, identiteitsontwikkeling.)
- Wordt aandacht besteed aan het ontstaan van en omgaan met gedragsproblemen die mogelijk verband houden met de multiculturele omgeving waarbinnen kinderen opgroeien?
- Wordt aandacht besteed aan het ontstaan van en omgaan met groepsprocessen en – conflicten binnen multi-etnische klassen?

Literatuursuggesties:

Brok, P. den, M. Hajer, J. Patist en L. Swachten *Leraar in een kleurrijke school. Ervaringen van docenten van het Niels Stensen College en het Thorbeckecollege*. Bussum, Coutinho
Brok, P.J. den Voortdurend en heel dichtbij. In *Help, ik verkleur*. Bundel artikelen uit Van twaalf tot achttien. Amsterdam, 2005, 19-23.

Hijlkema, B. Twee leerkrachten en hun contact met lastige leerlingen. Onder de loep 1, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School 2005

Eldering, L. . *Cultuur en opvoeding, interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat, 2002.

2 Aandachtveld Tweede-taalontwikkeling en tweetaligheid – beginnende taalleerders

De jonge kinderen die in de kleuterklas binnenkomen verschillen vaak sterk in de vaardigheid die ze in het Nederlands hebben kunnen ontwikkelen. Dat heeft te maken met hun sociale milieu en hun culturele, meertalige achtergrond. Vanaf de eerste dag op school is een kerntaak van de leerkracht aan te sluiten bij het individuele kind, met name ook in zijn/haar taalvaardigheidsniveau. Dergelijke verschillen worden vaak benoemd in termen van

taalachterstand die tot een (moeilijk te benoemen) ‘gemiddelde’ moet worden weggewerkt. Dat kan kinderen het gevoel geven dat hun eigen taal niet telt. Werken vanuit een achterstandsidee heeft het gevaar dat meer wordt gezien wat een kind niet kan, dan wat het wel kan. Voor een kind is het alleen al om humanitaire redenen van levensbelang dat positief wordt omgegaan met zijn/haar tweetaligheid; daarnaast is het voor de cognitieve en voortgezette taalontwikkeling essentieel dat wordt aangesloten bij wat al – in welke taal dan ook – aanwezig is.

Vruchtbaarder is het daarom om taalontwikkeling als voortdurend proces te zien waarvoor in de school en daarbuiten de gunstigste condities gecreëerd moeten worden. Daarbij gaat het concreet om drie sleutelprincipes: er moet voldoende taalaanbod zijn, op maat en net iets boven niveau, er moet gelegenheid zijn om taal actief te gebruiken en kinderen moeten uit feedback kunnen opmaken of hun uiting begrepen is om deze zonodig te corrigeren. Onderliggend is een nog minstens zo belangrijke conditie dat het kind wil communiceren en taal wil begrijpen en gebruiken.

Deze condities zijn ten dele te realiseren in het dagelijkse werk binnen thema's en projecten (zie ook het volgende aandachtsgebied), maar steeds zullen leerkrachten daarbij ook leerlijnen moeten formuleren en in het oog houden m.b.t. woordenschatontwikkeling, lees-, schrijf-, spreek- en luistervaardigheid. Zeker bij beginnende NT2-leerders is bijvoorbeeld ook uitspraak als onderdeel van de leerlijn spreekvaardigheid van groot belang, mede omdat lees- en schrijfvaardigheid zo nauw met het onderscheiden van klanken samenhangen. Dat geldt ook voor systematische woordenschatdidactiek; leesvaardigheid hangt nauw samen met de omvang van het lexicon. Dit vergt in de opleiding een gedegen basis in tweede-taalverwervingstheorie en –didactiek. Studenten moeten bekend raken met verschillen tussen gestuurde en ongestuurde taalverwerving.

Hoe verder kinderen komen in hun taalverwerving, hoe moeilijker het wordt om de scheidslijn te trekken tussen moedertaal- en tweede taalsprekers van het Nederlands. De leerkracht die voor een heterogene groep staat zal daarom goed moeten leren diagnosticeren en differentiëren binnen het taalonderwijs.

Overigens is in elke vorm van taalonderwijs een breed begrip van taalvaardigheid wenselijk: taal bestaat immers uit meer dan vorm (grammatica), maar heeft een betekeniscomponent en een functionele component: je doet iets met taal. Ook is relevant dat leerkrachten zien dat kinderen taal min of meer strategisch gebruiken en leren: ze kunnen actief hun taalverwerving beïnvloeden door betekenissen te achterhalen, nieuwe vormen uit te proberen. Kinderen die hier niet zo bedreven in zijn, zijn gebaat bij het ‘wekken’ van hun taalleervermogen en het vergroten van vertrouwen in eigen kunnen.

Vragen

- In hoeverre wordt er aandacht besteed aan tweetaligheidsontwikkeling in theorie en praktijk?

- In hoeverre wordt gewerkt aan een positieve houding ten aanzien van twee- en meertaligheid in school en samenleving?
- In hoeverre komt aanvankelijk tweede-taalonderwijs aan jonge kinderen (onderinstromers) aan bod?
- In hoeverre komt aanvankelijk tweede-taalonderwijs aan oudere kinderen (neveninstromers) aan bod in theorie en praktijk?
- Leren studenten hoe ze kunnen differentiëren binnen hun taalonderwijs opdat alle kinderen onderwijs op maat krijgen aangeboden?
- Leren ze leermiddelen analyseren op de (tweede-) taalleerlijnen?
- Wordt er gewerkt vanuit een breed begrip van taalvaardigheid, waarin ook aandacht is voor de actieve rol van leerders in hun (tweede-)taalverwervingsproces?

Literatuursuggesties:

Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary P.B., and Robbins, J. (1999). The learning strategies handbook. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.

F. Kuiken en A. Vermeer (red) Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Thieme Meulenhoff 2005

Nulft, D. v.d. en M. Verhallen Met woorden in de weer. Bussum, Coutinho 2004

Oxford, R. Language learning strategies: what every teacher should know Skuttnab-Kangas, T. Bilingualism or not? Multilingual Matters 1984

www.ouders.nl

Teunissen, F. en H. Hacquebord (2002) Onderwijs met taalkwaliteit

Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid. Den Bosch, KPC-groep.

3 *Aandachtveld Taaldidactiek in alle vak- en vormingsgebieden* ***- Gevorderde tweede-taalleerders en taalgericht vakonderwijs –***

Taalontwikkeling is niet los te zien van begripsontwikkeling en het leren zien en begrijpen van de wereld om je heen. Leerprocessen spelen zich voor een belangrijk deel via talige interactie met de omgeving af: met medeleerlingen, leerkrachten en andere volwassenen om het kind heen. Hier spelen ook milieoverschillen door: kinderen uit lagere sociale milieus blijken op een andere manier te leren communiceren dan kinderen die van hun hoger opgeleide ouders ook thuis al meer cognitieve uitdagingen krijgen. Bij autochtone kinderen, maar vooral ook bij allochtone die het Nederlands nog volop aan het ontwikkelen zijn ligt hier een spanningsveld: binnen bv. een geschiedenisproject wordt een behoorlijk beroep op de cognitief-schoolse taalvaardigheid gedaan, terwijl kinderen hun dagelijkse communicatieve vaardigheid in het Nederlands ook nog moeten ontwikkelen.

Onderzoek laat zien dat leerkrachten hier voor een tweesprong staan. Ze kunnen ervoor kiezen (en doen dat in de praktijk vaak) om de leerstof te vereenvoudigen, de schoolboekteksten te versimpelen en in te korten, minder te eisen van het schrijfwerk van kinderen of hun mondelinge deelname aan klassengesprekken. Dit kan hen op het hellend vlak brengen van niveauverlaging en te lage verwachtingen. Vruchtbaarder lijkt de weg die hoge verwachtingen van leerlingen koppelt aan een taalgerichte vakdidactiek, waarin nieuwe leerstof tegelijk met de benodigde taal wordt opgebouwd. Ook hier is dus weer aan de orde dat leerkrachten een eigen visie ontwikkelen op de samenhang tussen taal en leren in interactie en hun eigen rol daarin; perspectiefrijk is een benadering waarin het leren in sociale interactie centraal staat, met een actieve rol van de leerling, gekoppeld aan een verantwoordelijke en waar nodig leidende rol van de leerkracht (en medeleerlingen) als co-constructoren van het leerproces.

Naast deze visie-ontwikkeling zal echter ook een behoorlijke investering nodig zijn in praktische didactische vaardigheden. Van het creëren van leerzame taken voor groepjes en individuen tot het leren geven van leerzame feedback op schrijfproducten.

Vragen

- Hoe wordt aandacht besteed aan expliciet tweede-taalonderwijs aan gevorderde lezers (o.a. onderscheid dagelijkse algemene taalvaardigheid en cognitief academische taalvaardigheid)?
- Wordt aandacht besteed aan de rol van taal bij leerprocessen?
- Hoe wordt bevorderd dat studenten een visie ontwikkelen op (hun rol in) impliciet tweede-taalonderwijs, c.q. taalgerichte vakdidactiek, mede in relatie tot vakdidactiek van natuur- mens/maatschappij- en reken/wiskundeonderwijs?
- Leren studenten taalontwikkeling in interactie realiseren met groepen, groepjes en in individuele gesprekken?
- Leren studenten leermiddelen op geschiktheid voor meertalige leerlingen analyseren?
- In hoeverre leren studenten leerzame taken te construeren, waarbinnen taalontwikkeling in vakgebieden wordt geïntegreerd?

Literatuursuggesties:

- Beek, W. van en M. Verhallen. *Taal een zaak van alle vakken*. Bussum, Coutinho, 2004.
- Eerde, D. van Taalontwikkeling in de wiskundeles *Levende Talen Tijdschrift* jrg 6, nr 1, 12-18
- Haan, D. de *Stem, taal, verhaal, Betekenisverlening in ontwikkelingsgericht onderwijs*. Lectorale rede, Alkmaar, Pabo InHolland, 2005.
- Hajer, M. *Kleurrijke gesprekken. Interactie in een multiculturele school*. Openbare les. Utrecht, HvU, LS-reeks nr. 9, 2003.
- Hajer, M. en T. Meestringa *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum, Coutinho 2004
- Verhallen, M. en R. Walst. *Taalontwikkeling op school*. Bussum, Coutinho, 2001.
- Parreren, C. van Ontwikkelen onderwijs. Leuven, Acco, 1993.

4 **Aandachtsveld *Intercultureel onderwijs en de multiculturele samenleving***

In veel aspecten van hun werk zullen studenten moeten kunnen putten uit inzichten in verschillende culturen en leefwerelden van hun leerlingen: bijvoorbeeld in de omgang met ouders en de pedagogische relatie met het kind (zie ook aandachtsveld 1). Kennis van cultuur en cultuurverschillen, en het kunnen omgaan met deze verschillen en overeenkomsten is noodzakelijk, evenals enige theoretische achtergrond van communicatie. Nadenken over begrippen als “wat is cultuur”, racisme, stereotypen en gedrag, pygmalioneffect, problemen van een multiculturele samenleving zijn elementen waarbij een leerkracht zich ook bewust moet zijn van zijn/haar eigen plek.

Het gaat hierbij uiteraard niet om kennis alleen, maar vooral om het ontwikkelen van een besef van de eigen wortels en een gevoeligheid en interesse voor andere culturen. Als leerkracht heb je vaardigheden en inzicht in denkwijzen en gedragingen van jezelf en de ander nodig. Een leerkracht moet kunnen komen tot een “open leefhouding” en daarin in de loop der jaren een professionele identiteit moeten ontwikkelen.

Kennis en inzichten zijn belangrijk om steeds in het onderwijs een plek te kunnen geven aan de verschillende perspectieven van waaruit kinderen denken en leren. Dat is voor de ontwikkeling van die individuele kinderen van belang, maar ook voor de kinderen samen. Alle kinderen kunnen in deze levensfase leren omgaan met verschillen, o.a. etnische verschillen, of ze die nu binnen hun eigen klas tegenkomen of niet. Leren zien en waarderen van verschillen en overeenkomsten vraagt in verschillende leeftijdsfasen om een uiteenlopende aanpak; jonge kinderen zijn immers nog niet in staat hun eigen referentiekader te relativiseren, terwijl dat in de bovenbouw juist wel mogelijk wordt.

Intercultureel onderwijs wordt soms op scholen in aparte thema's gegeven; krachtiger is het als een leerkracht in staat is binnen alle thema's en onderwerpen te laten ervaren dat referentiekaders van mensen verschillen. Naast een duidelijke eigen visie vergt dat de vaardigheid om binnen klassengesprekken ruimte te geven aan verschillende perspectieven van kinderen en ervaringen en opvattingen naast elkaar te plaatsen voor ze eventueel gewaardeerd worden.

Vragen

- Welke kennis en inzichten krijgen studenten in geschiedenis en oorzaken van migratie van verschillende bevolkingsgroepen die zij via de kinderen in hun klassen kunnen tegenkomen?
- Wat leren studenten over verschillende culturen, talen en religies?
- Hoe wordt in de loop van het TTA-programma – mogelijk binnen de benadering van Kelchtermans – aandacht besteed aan de eigen etnische identiteit en professionele identiteit van de student binnen de multiculturele samenleving? In hoeverre wordt daarbij ook gebruik gemaakt van de heterogene samenstelling van de TTA-studentenpopulatie?

- Welke visie op doelstelling en didactiek van intercultureel onderwijs bevat het TTA-curriculum?
- Op welke wijze kunnen studenten vaardigheden ontwikkelen in het verwezenlijken van intercultureel onderwijs m.b.t. leerdoelen, leerstofkeuze en –ordering, didactiek binnen verschillende vak- en vormingsgebieden?
- In hoeverre wordt aandacht besteed aan omgaan met vooroordelen, stereotypen, en racisme in verschillende leeftijdsfasen binnen de basisschool?
- Hoe komen actuele kwesties rondom (onderwijs in) de multiculturele samenleving in de opleiding aan bod?
- Leren studenten klassengesprekken voeren vanuit verschillende perspectieven?
- Leren studenten lesmateriaal analyseren vanuit een intercultureel perspectief?

Literatuursuggesties

Bruin, K., van der Heijde, *Intercultureel onderwijs in de praktijk*. Bussum, 2002

Dumasy, E.A.H. *Kleurrijk onderwijs*. Amsterdam 2002

Hanson, M. M. Boogaard en J. Vermeulen *Gesprekken in de multiculturele klas*. Bussum, Coutinho 2005

Hanson, M. Ruimte voor een ander perspectief. *Gesprekken leren voeren in de multiculturele klas* (werktitel) Onder de Loep, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, te verschijnen.

Hoff, L. van 't *Intercultureel leren in de klas van A tot Z* Den Bosch Projectgroep ICO 1999
www.tijm.nl

Keulen en van Beurden. *Van alles wat meenemen*. Bussum 2002

Woltjer, G., H. Janssens, *Hoe ga je om met kinderen op school*. Groningen, 2000

5 Aandachtsveld Omgaan met ouders en schoolomgeving

School is maar één van de beïnvloedende factoren in de leefomgeving van een kind. Idealiter werken leerkrachten vanuit inzicht in de thuis- en bredere leefomgeving van de leerlingen. Ook hier zien we een spanningsveld. Leerkrachten ervaren onbekendheid met verschillende milieus, wat soms leidt tot terughoudendheid in het leggen van contact met ouders, of het werken vanuit stereotiepe opvattingen. Kansen voor samenwerking met andere relevante partners in de buitenschoolse sfeer worden mede hierdoor niet altijd benut.

Het beleid van de overheid zal naar verwachting de komende jaren sterker inzetten op uitbreiding van de invloedssfeer van de school. Het is van belang dat aankomend leerkrachten zich hierop bezinnen, er een visie op vormen en vaardigheid kunnen ontwikkelen in het leggen van contacten met ouders en buitenschoolse instanties en professionele partners, steeds vanuit een wederzijds respect voor elkaars rol en opvattingen. Zo is in brede schooldagprogramma's de mogelijkheid voor betekenisvol, zelfgestuurd leren in een informele omgeving vaak een zinvolle aanvulling op het vaak sterker leerplangestuurd en formelere leren dat binnen de school

plaatsvindt – overigens zonder in stereotiepen te willen schrijven... Wie de discussies daarover kent kan met (toekomstig) collega's zoeken naar een gezamenlijke vruchtbare aanpak van de opvoeding en het leren van kinderen in school en buurt.

Een ander aspect dat contact met de buitenwereld betreft is de beeldvorming rond de kwaliteit van kleurrijke, witte en zwarte scholen. Op welke school een student ook werkt of stage loopt, hij zal met die beeldvorming te maken krijgen en de consequenties die dit heeft voor schoolkeuze van ouders. Het is van belang dat de tendens tot segregatie binnen het onderwijs met studenten besproken wordt en dat zij zich een visie vormen op deze ontwikkeling. Ook werkend op een witte school sta je midden in de multiculturele samenleving. En werkend in een zwarte school zul je evengoed moeten kiezen voor de kinderen die er wél zijn als in een witte school.

Vragen

- Hoe komen verschillende opvoedingstradities aan de orde en opvattingen over de doorwerking van dergelijke verschillen op het opgroeien van kinderen in multiculturele settings? En ook: welke consequenties hebben deze opvoedingstradities voor de opstelling van ouders naar de school en leren.
- Wordt aandacht besteed aan interculturele communicatie met volwassenen c.q. ouders? Betreft dat mede communicatie met ouders die (nog) moeite hebben met de Nederlandse taal? Kunnen studenten zich inleven in het perspectief van ouders?
- Hoe wordt aandacht besteed aan de dagelijkse realiteit waarin kinderen buiten de kleurrijke school leven? Wordt gestimuleerd dat studenten zich daar actief in verdiepen?
- Komen de geschiedenis van gelijke kansenbeleid, interventieprogramma's en het huidige onderwijsachterstandenbeleid aan de orde?
- Wordt de segregatieproblematiek met de studenten besproken?
- Hoe komt samenwerking tussen school en buitenschoolse instanties binnen brede school-programma's aan bod? Maken studenten kennis met de ideeën rond informeel en formeel leren?

Literatuursuggesties:

Autar, K. & Homan, H. (2002). *Koekjes en kamelen, gesprekken met allochtone en autochtone ouders over onderwijs*. Utrecht: ECHO.

Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.

J. Klopogge, A.L. van der Vegt. Voetsporen 2005: onderzoek en ontwikkelingen in het onderwijsachterstandsbeleid Sarde, 2005

Loggem, D. van en Autar, K. *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: SWP.2002

Oenen, S. van, F. Hajer (red.) (2001) *De school en het echte leven* Leren binnen en buiten school. Utrecht, NIZW

http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/start_vragen.php (overzicht discussie taalachterstanden)

Pels, T. *Opvoeding en integratie Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* Van Gorcum 2002.

Sloot, E. "Wij" kent geen kleur. Opvoeden in twee culturen. Ouders Online. Amsterdam, SWP, 2005.

Smit F. & Driessen, G. & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.

Teunissen, F. en H. Hacquebord *Onderwijs met taalkwaliteit*. Den Bosch, KPC-groep 2002

Verhallen, M. en M. Hajer Taal en leren, natuurlijk verweven. Kansen voor activiteiten binnen en buiten school. In: S. van Oenen en F. Hajer (eds.) 2001, 121-136.

6 Aandachtveld Overgangen: de overstap van voorschool naar basisschool en naar voortgezet onderwijs

Overgangen van de voorschoolse periode naar de basisschool en van basisschool naar voortgezet onderwijs zijn bekende risicomomenten. Dan komt het erop aan dat de ontwikkeling van kinderen ononderbroken blijft. Het is zinvol om studenten daarom te laten nadenken over hun rol daarin. Oriëntatie op het voortgezet onderwijs is mede van belang omdat steeds meer pabo-studenten in het vmbo werkzaam worden.

In de voorschoolse periode zijn er tal van mogelijkheden om kinderen te begeleiden en stimuleren, maar kinderen (en hun ouders) maken daar in verschillende mate gebruik van. Dat betekent dat er kleuters binnenkomen die weinig Nederlands hebben ontwikkeld en niet met spelen en leren in een groep bekend zijn, terwijl andere misschien programma's als Kaleidoscoop of Pyramide gevolgd hebben waarbij ook hun ouders hebben kennis gemaakt met een Nederlandse instelling zoals een peuterspeelzaal. De ene ervaring van een kind is niet beter of slechter dan de andere: de leerkracht moet de draad kunnen oppakken die voor elk individueel kind gesponnen is. Overigens zijn er kritische kanttekeningen te plaatsen bij de opzet van dergelijke programma's, die soms als te schools en cognitief gericht worden beschouwd.

In de overgang basisonderwijs – voortgezet onderwijs spelen hele andere kwesties. Een goede verwijzing vraagt veel aandacht en communicatie met ouders, die soms weinig inzicht hebben in het Nederlandse systeem van voortgezet onderwijs. Kinderen moeten voorbereid worden op de stap naar een vaak onveiliger school waar ze veel meer verschillende docenten zullen tegenkomen. Daarbij speelt het toekomstperspectief van de kinderen een rol; in deze leeftijdsfase gaan ze zich bewust worden van de maatschappelijke positie van verschillende etnische groepen, waaronder hun eigen. De basisschool kan bijdragen aan hun weerbaarheid. Er

zijn verschillende mogelijkheden om de overgang naar die nieuwe levensfase te ondersteunen in samenwerking met het vervolgonderwijs. Studenten zouden daarmee bekend moeten raken. Ook in deze fase zijn voorzieningen, door de overheid ondersteund, die als ‘compensatieprogramma’ kunnen worden aangemerkt, namelijk diverse vormen van schakelklassen (kop- en voetklassen). Om leerlingen in overleg met de ouders goed te kunnen adviseren moeten studenten weten wat de mogelijkheden en beperkingen hiervan zijn.

Vragen

- Oriënteren studenten zich op de overgang die kinderen maken op 4-jarige leeftijd en kennen ze de verschillende voorschoolse programma’s?
- Kennen ze de hoofdlijnen van de discussies over dergelijke programma’s of compensatieprogramma’s in het algemeen?
- Wordt aandacht besteed aan de overgang basis- voortgezet onderwijs en de wijze waarop kinderen daarbij ondersteund kunnen worden?
- Geldt dat ook de contacten met ouders rond die overgangen?
- Zijn ze bekend met het fenomeen schakelklas en de discussie over de wenselijkheid daarvan?

Literatuursuggesties:

Bongers, Hoogeveen en Vaessen, K. *Kop- en voetklas. Ei van Columbus? Inventarisatie en analyse*. Utrecht, Sardes 2002.

Hajer, M. en P. Leseman De ontbrekende schakel. Discussie over nut en noodzaak van de schakelklas. *Vernieuwing*, jrg. 64, nr. ¾ maart/april 2005 6-11

Ministerie van OC&W, 2003. Factsheet voor- en voerschoolse educatie, internetsite www2.minocw.nl.

Schonewille, B. J. Klopogge, en A. van der Leij. 2000. *Kaleidoscoop en Piramide, samenvattend evaluatierapport*. Utrecht; Sardes

Schouten, E. en S. Vreugdenhill. 2003. *Eerst de taart, voor- en voerschoolse educatie in het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2002-2003*. Den Haag; Transferpunt Onderwijsachterstanden.

7 **Aandachtveld Leren werken in een kleurrijke school in opleiding en in de praktijk**

Behalve de vraag *wat* studenten zouden moeten leren ter voorbereiding op het werken in een multiculturele school, is er de vraag *hoe* die competenties het best ontwikkeld kunnen worden. De methodiek is een aandachtspunt op zich. Op veel van de bovengenoemde deel terreinen is al aangekaart dat het nodig is dat een leerkracht een bewustzijn nodig heeft van de eigen identiteit,

eigen (voor-)oordelen, visie op en acceptatie van meertaligheid, multiculturele samenleving enzomeer. Dat is geen kwestie van een paar colleges volgen, maar vraagt een langduriger begeleiding van opleiders die op hun beurt weten waar ze staan en hun rol kunnen en willen vervullen in de voorbereiding van hun studenten in het multiculturele werkveld.

Een mogelijke opbouw is om te werken vanuit het leren observeren van andere leerkrachten (op bijvoorbeeld pedagogische en didactische aspecten), via het ontwikkelen van een conceptueel kader om te praten en denken over deze aspecten van het onderwijzen, naar het zelf ontwikkelen van praktische vaardigheden en het reflecteren daarop.

Studenten zullen zich ook na afronding van hun opleiding verder moeten kunnen ontwikkelen op dit terrein. Het is daarom van belang dat ze de weg weten in zowel formele als informele verdere professionaliseringsmogelijkheden.

Vragen

- In hoeverre wordt gegarandeerd dat alle studenten praktijkervaring opdoen in een multiculturele school en daarop reflecteren?
- Is de specifieke voorbereiding op het multiculturele werkveld onderwerp van afstemming van het werk van opleiders in het instituut en de begeleiders op de werkplek?
- Raken studenten bekend met specialistische kennis op het terrein van onderwijs aan kinderen m.n. uit etnische minderheidsgroepen, opdat ze weten waar dergelijke deskundigheid te vinden of in te roepen is?
- In hoeverre kunnen studenten zich oriënteren op specialisatiemogelijkheden wanneer ze na hun basisopleiding zich verder willen ontwikkelen?