

De pedagogische functie van het onderwijs

Essay

Trees Pels



De pedagogische functie van het onderwijs

Trees Pels
met medewerking van Liselotte Postma

September 2011

Inhoud

Inleiding		5
1	Het belang van de pedagogische functie van het onderwijs	7
2	Vormgeving van de pedagogische functie	11
3	Omgang met diversiteit	14
4	Bredere pedagogische infrastructuur	19
5	Pedagogisch Beleid	25
6	Pedagogische professionalisering	30
7	Conclusies en aanbevelingen	33
Literatuur		37

Inleiding

De laatste decennia staat de pedagogische functie van het onderwijs vrijwel constant in de aandacht. Aan het begin van de jaren negentig stond de verhouding tussen leerkrachten en leerlingen binnen en buiten de klas centraal. Er werden geen richtinggevende uitspraken gedaan over normen en waarden, vanuit de angst voor moraliseren en staatspedagogiek (Leune, 1996). Tegenwoordig is de weerstand daartegen minder groot, zo blijkt ook uit de in 2006 bekendgemaakte wettelijke opdracht aan het onderwijs om aan burgerschapsvorming te doen (Dijkstra et al., 2010). Wel zijn er in het veld nog steeds accentverschillen te zien in de nadruk op de bredere pedagogische taakstelling van de school. Tegenstanders zijn eerder geneigd onderwijs en opvoeding van elkaar te onderscheiden. Voorstanders zijn vooral te vinden in scholen op levensbeschouwelijke basis, in het bijzonder onderwijs en pedagogisch-didactische vernieuwingsscholen (Mooren, 2006). Bij ouders is ruime steun aanwezig voor een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders én school voor een aantal vormingstaken (Bronneman-Helmers, 1999; Klaassen & Leeferink, 1998; Veugelers & De Kat, 1998).

Onlangs riep de Onderwijsraad op om vorming een nadrukkelijker plaats te geven in het onderwijs (2011). Volgens de raad vinden binnen scholen weliswaar tal van aansprekende vormingsactiviteiten plaats, maar dit gebeurt vaak weinig geëxpliciteerd en doordacht. Schoolleiders en bestuurders kunnen leraren ondersteu-

nen bij hun vormende rol, door een heldere pedagogische visie voor de school te ontwikkelen.

Hoe de pedagogische opdracht vorm moet krijgen is bepaald geen uitgemaakte zaak. De toegenomen etnische diversiteit van de leerlingpopulatie brengt bovendien nieuwe uitdagingen met zich mee. Deze literatuurstudie gaat over het pedagogisch functioneren van de school in relatie tot de sociale ontwikkeling van leerlingen in school- en breder maatschappelijk verband. We nemen daarbij zowel het interne functioneren van de school onder de loep, als de pedagogische relatie met het gezin en de *peer group* van leerlingen. We onderzoeken daarnaast zowel pedagogische vraagstukken van algemene aard, als pedagogische kwesties die specifiek met de toegenomen diversiteit naar afkomst van leerlingen te maken hebben.

Leeswijzer

De paragrafen 1 en 2 behandelen de vraag waarom de pedagogische opdracht van het onderwijs toenemend aandacht behoeft en welke dilemma's zich voordoen rondom de invulling van de pedagogische functie van het onderwijs. Paragraaf 3 gaat in op de nieuwe pedagogische uitdagingen die de toegenomen etnische diversiteit van de leerling-populatie met zich mee-brengt. Het onderwijs krijgt steeds meer raakvlakken met andere (socialiserende) instituties, zowel wat haar lerende als vormende rol betreft. Paragraaf 4 beschrijft deze raakvlakken, met de focus op het gezin, de moskee en de *peer group*. Paragraaf 5 schetst de stand van zaken in de pedagogische beleidsvorming en paragraaf 6 behandelt de vraag of en in hoeverre aanstaande leerkrachten in hun opleiding toegerust worden op hun pedagogische taken, mede gezien in de multi-etnische context. Paragraaf 7 bevat conclusies en aanbevelingen.

1 Het belang van de pedagogische functie van het onderwijs

Hoewel verschillend wordt gedacht over het relatieve belang en de aard van de pedagogische functie van het onderwijs, is het tegenwoordig weinig omstreden dat het onderwijs een dergelijke functie heeft. Daarvoor zijn een aantal, zeer uiteenlopende, redenen te noemen.

Om te beginnen heeft de veranderende gezagsverhouding tussen volwassenen en kinderen geleid tot toenemende aandacht voor de opvoedende rol van leerkrachten. Gedurende de laatste decennia is de machtsbalans tussen volwassenen en kinderen sterk gewijzigd ten voordele van de laatsten (De Swaan, 1979; Pels, Distelbrink & Postma, 2009). Kinderen worden meer dan voorheen opgevoed in onderling overleg en minder door het uitoefenen van macht. Deze verandering heeft zijn weerslag op de onderlinge relaties in de klas. De individualisering en informalisering waar kinderen mee opgroeien, dragen ertoe bij dat ook de leerkracht geen vanzelfsprekende autoriteit meer heeft. Ordeproblemen komen meer voor in een culturele context waarin autoritaire controle geen dominante socialisatiemethode meer is (Elliott et al., 2001). Dit tekent zeker de situatie in Nederland (Pels, 2000; Rispens et al., 1996), waarin een assertieve omgangscultuur is ontstaan die de kans op onderlinge botsingen vergroot (Van den Brink, 2002). Er ontstaat een toene-

mende kloof tussen school en de privésfeer, waarin kinderen meer autonoom zijn en meer keuzes hebben. In deze context is het moeilijker om de legitimiteit van school en motivatie van leerlingen te handhaven (Prout, 2000).

Voor leerkrachten brengen deze ontwikkelingen een pedagogische taakverzwaring met zich mee. Velen worstelen met de vraag hoe ze hun gezag kunnen handhaven en gelijktijdig tegemoet kunnen komen aan de nieuwe individualiseringseisen (Dieleman, 2000). De pedagogische opdracht van het onderwijs heeft de afgelopen jaren urgentie gekregen tegen de achtergrond van een toename van normoverschrijdend gedrag van jongeren, zowel binnen als buiten de school, en een aantal ernstige incidenten binnen onderwijsinstellingen. De pedagogische opdracht van het onderwijs lijkt zich daarmee te verbreden naar aspecten van opvoedingsondersteuning, jeugdzorg en criminaliteitsbestrijding.

De toegenomen diversiteit in de leerlingpopulatie naar etnische herkomst stelt leerkrachten eveneens voor nieuwe pedagogische opgaven. Zo vormt ontevredenheid over de sfeer op school een belangrijke reden voor schooluitval, en ervaren allochtone uitvallers het schoolklimaat en normoverschrijdend gedrag als negatiever dan autochtonen (Junger-Tas, 2002). Uitsluiting op etnische of religieuze basis en spanningen tussen leerlingen onderling of tussen leerlingen en leerkrachten, waarbij het onderscheid tussen 'wij' en 'zij' meespeelt, betekenen voor leerkrachten nieuwe pedagogische uitdagingen. In het integratiebeleid is veel aandacht uitgegaan naar beïnvloeding van het sociaal en cultureel kapitaal van allochtone ouders en leerlingen voor het schoolsucces van de laatsten (Rijkschroeff et al., 2005). De sociale verhoudingen tussen leerkrachten en leerlingen en hun ouders, en tussen leerlingen

onderling kregen veel minder systematische aandacht (bijvoorbeeld Pels, 2004).

Naast het bevorderen van de interne samenhang wordt van het onderwijs in toenemende mate een bijdrage verwacht aan maatschappelijke integratie en cohesie. Ontwikkelingen als individualisering, de toename van etnisch-culturele diversiteit en bedreigingen van de democratie vanuit extremistische groepen hebben ertoe geleid dat in Nederland, zoals in andere Europese landen (bijvoorbeeld Brubaker 2001; Joppke, 2004), de nationale identiteit, sociale cohesie en burgerschap op de politieke agenda zijn gekomen. Recent is dan ook burgerschapsvorming toegevoegd aan de doelen van het onderwijs (wetswijziging per 1 februari 2006). Juist van het onderwijs wordt in dit verband veel verwacht, omdat het geldt als een van de weinige socialiserende instituties die hun vanzelfsprekendheid niet verloren hebben. De erkenning groeit dat gemeenschapsvorming ondersteund dient te worden (zie Duyvendak & Hurenkamp, 2004). Ook het onderwijs kan daarin een rol spelen, zoals de Brede Scholen en ROC's die als *community centre* fungeren laten zien (zie Pels & Mak, 2005).

De laatste decennia krijgt de opvoedende rol van leerkrachten ook om andere redenen nieuwe aandacht. Sociale competenties krijgen naast de 'klassieke' cognitieve competenties, die in het traditionele onderwijsmodel centraal staan, meer gewicht: zelfsturing, flexibiliteit, vaardigheid in het opbouwen van sociale netwerken en steunbronnen en een kritische omgang met kennis komen tegenwoordig meer aan bod (bijvoorbeeld Ten Dam et al., 2003; Onstenk, 2003). Met andere woorden: er is meer aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling en dit stelt nieuwe eisen

aan leerkrachten op het pedagogische vlak. Niet alleen in het kader van het 'nieuwe leren', ook in dat van morele ontwikkeling, intercultureel onderwijs en burgerschapsvorming duikt het begrip 'sociale competentie' op (Bron et al., 2003; Junger-Tas, 2002). Het werken aan nieuwe leervormen, bijvoorbeeld bij samenwerkend of participerend leren, en aan het sociaal-maatschappelijk functioneren van leerlingen, zijn dan ook sterk met elkaar verweven (Volman & Van Erp, 2001). Openstaan voor de meningen van anderen, elkaar wederzijds bevragen, luisteren naar de ervaringen van anderen en het onderbouwen van een eigen mening, ook als deze afwijkt, winnen aan belang. Het zijn niet alleen moderne democratische waarden, maar ook steeds meer succesfactoren op school en in het arbeidsproces (Dieleman, 2000).

Door de genoemde ontwikkelingen krijgt de pedagogische verantwoordelijkheid van de school een sterker accent, maar daarnaast neemt de verwevenheid van school en andere instituties toe: scholen hebben meer te maken met het gezin en de *peergroup*, en met instituties voor opvoedingsondersteuning, zorg en welzijn. Pedagogisch-didactische verbreding, uitwisseling en afstemming wordt een steeds relevantere taak, die steeds nadrukkelijker deel uitmaakt van een bredere 'pedagogische infrastructuur' rondom leerlingen (zie ook Pels, 2002a).

2 *Vormgeving van de pedagogische functie*

Veugelers (2007) onderscheidt voor het onderwijs drie typen opvoedingsdoelen: aanpassing en disciplineren, zelfstandigheid en kritische meningsvorming, en sociale betrokkenheid. Net als ouders, verschillen ook leerkrachten in de relatieve waarde die ze hechten aan de verschillende opvoedingsdoelen (Mooren, 2006). Dit hangt volgens Veugelers (ibid.) samen met het type burgerschap dat de betrokkenen zelf belangrijk vinden. Zo wordt bij een aanpassingsgericht burgerschap minder gewicht gehecht aan zelfstandigheid, wordt sociale betrokkenheid minder belangrijk geacht in het geval van calculerend burgerschap en krijgt disciplineren de laagste prioriteit bij kritisch burgerschap.

Onderzoek laat verder zien dat er verschillen zijn naar schooltype. Zo vullen vmbo-scholen burgerschap vaker in met een aanpassingsgerichte variant, terwijl burgerschap op havo/vwo-scholen vaker een invulling krijgt die meer verwant is met kritisch burgerschap (Ten Dam & Volman, 2003). Volgens Mooren (2006) voedt het vmbo meer op dan havo/vwo, in die zin dat vmbo-leerkrachten zowel meer ondersteunend als meer controle-rend gedrag vertonen. Hoe lager het onderwijsniveau, hoe meer de docent moet opvoeden, zo stellen ook Klaassen et al. (1999). Hoe hoger het niveau, hoe meer de leraren kunnen lesgeven. In het vmbo ligt in de praktijk de nadruk vaak op sociale vaardigheden en sociale redzaamheid. Havo- en vwo-scholen besteden meer aandacht aan reflectie, vormgeving van het eigen

leven en breder maatschappelijk participeren (Onstenk, 2006). Pels (2002b) laat - in een observatiestudie over de relatie tussen de pedagogische benadering van leerkrachten en ordeverstorend gedrag - zien dat niet alleen tussen, maar ook binnen scholen, pedagogische diversiteit bestaat.

Ordeproblematiek is een van de thema's die tegenwoordig in het kader van de pedagogische functie van het onderwijs sterk in de aandacht staat. De toename van ordeproblemen is in verband te zien met de reeds besproken verschuivingen in de pedagogische verhoudingen tussen opvoeders en kinderen. Voorheen waren de gezagsverhoudingen autoritair, waarmee de pedagogische 'opdracht' vanzelfsprekender was dan nu en nauwelijks uitleg nodig had. Deze situatie is de laatste decennia sterk veranderd. In pedagogische termen is er sprake van een toename van autoritatieve controle en een afname van autoritaire controle (bijvoorbeeld Rispens et al., 1996). De genoemde veranderingen zijn inmiddels ook diep doorgedrongen in de filosofie die ten grondslag ligt aan het Nederlandse onderwijs. Daarin heeft autoritaire controle aan belang ingeboet ten bate van een meer egalitaire benadering van leerlingen. Daarnaast hebben sociale normen als zelfstandigheid en verantwoordelijkheid geleidelijk het pleit gewonnen van conformiteit (Klaassen & Leeferink, 1998; Veugelers & De Kat, 1998).

Deze omslag zorgt niet alleen in het gezin, maar ook in het onderwijs voor de nodige onzekerheid. Leerkrachten worstelen binnen hun opvoedingstaken het meest met vraagstukken over orde en controle in de context van het informele omgangsethos. Het feit dat zij veelal met (grote) groepen leerlingen werken maakt de gezagshandhaving er niet eenvoudiger op. Vooral in de lagere vormen van voortgezet onderwijs, met name het

vmbo, vormt niet meedoen door leerlingen aan de les en het ordeversturend gedrag waarmee dit gepaard kan gaan een groot probleem (Mooij, 1994; Veugelers & De Kat, 1998). Scholen worstelen met de vraag met welke (pedagogische) middelen de ordeproblematiek voorkomen kan worden (Dieleman, 2000). Docenten voelen zich veelal verantwoordelijk voor het stimuleren van een fatsoenlijke omgang met elkaar in en buiten de klas, maar zij vinden het vaak moeilijk om goed te reageren op ordeversturend gedrag.

Docenten zijn vaak onzeker over hun pedagogische competenties. Slechts een enkeling heeft een repertoire aan pedagogische handelingsalternatieven ter beschikking en staat voor zichzelf uitvoerig stil bij motieven om op een bepaalde manier te handelen (Klaassen, 1999). De angst om autoritair te zijn leidt vooral bij beginnende docenten nogal eens tot het niet voldoende aangeven van grenzen, tot niet handelen, tot chaos en vervolgens tot autoritair optreden waarover de docent zich schaamt. Autoritair zijn wordt door veel docenten verward met autoriteit hebben (Biesta, Korthagen & Verkuyl, 2002). De vraag waar de grens ligt van hun pedagogische verantwoordelijkheid stelt docenten ook voor dilemma's (Roede, 2004): tot op welke hoogte moet een docent zelf om kunnen gaan met problemen in de klas of de begeleiding van een kind en wanneer moet zij/hij een probleem aan een professional overdragen? Opvallend genoeg is er relatief weinig onderzoek verricht naar het pedagogisch handelen van docenten. Het beschikbare onderzoek is vooral gericht op waarden en normen.

3 *Omgang met diversiteit*

Ook de toegenomen diversiteit van de leerling-populatie stelt scholen en leerkrachten voor tal van nieuwe pedagogische uitdagingen. Deze hebben betrekking op cultuurverschillen, maar ook op interetnische verhoudingen en spanningen die zich daarin voordoen.

Nieuwe bevolkingsgroepen in Nederland hebben van huis uit vaak andere ideeën over en patronen van opvoeding, hoewel ze zich na verloop van tijd meer richten op de *mainstream* (zie bijvoorbeeld Pels et al., 2009). Niettemin kan het spanningen en conflicten opleveren als opvattingen of gedragingen botsen. Leerkrachten maken zich zorgen over de kloof tussen de cultuur van school en die van de *peer group*. Docenten met veel allochtone jongeren merken bijvoorbeeld dat met afspraken en regels nogal eens de hand wordt gelicht (Den Brok, 2004; Veugelers & de Kat, 1998). In termen van El Hadioui (2008) legt de cultuur van school het af tegen die van de straat en leeftijdgenoten (El Hadioui, 2008). De straatcultuur dringt volgens deze auteur ook de school binnen. Vooral het ordeversturende en macho-gedrag van jongeren stelt leerkrachten soms op de proef, evenals de neiging van leerlingen om misstappen te ontkennen, of om te onderhandelen en discussiëren over regels en gedrag van de docent. Dergelijke gedragingen zouden mede een reactie kunnen zijn op de ongelijkheid die leerlingen ervaren en het gebrek aan acceptatie in de Nederlandse samenleving (Leeman, 2003). Blijkens de literatuur kan in een dergelijke

context een verzetshouding ontstaan, omdat aanpassing gelijk staat met *acting white* (Fordham, 1991; Aronson & Steele, 2005). Docenten worstelen met de vraag hoe zij daar mee om moeten gaan. Het erbij laten kan leerlingen het gevoel geven dat hun gedrag niet zo laakbaar is. Een harde aanpak kan leiden tot escalatie van conflicten, tijdsverlies vanwege reacties van leerlingen, of tot een verslechterde relatie met en sfeer in de klas (Den Brok, 2004; zie ook Pels, 2002b). Laatstgenoemd onderzoek bevat overigens aanwijzingen dat leerkrachten alerter kunnen zijn op het gedrag van sommige categorieën leerlingen: op vergelijkbare regelovertredingen werd bij allochtone jongeren vaker met sancties gereageerd.

Volgens onderzoek van het SCP (2005) zijn er geen etnische verschillen wat betreft ervaringen van kinderen met pesten op school. Ander onderzoek, zoals dat van Verkuyten en Thijs (2002), weerspreekt dit. Volgens hen zijn allochtone basisscholieren relatief vaak slachtoffer van pesterij en uitsluiting door medeleerlingen. Leeman, Gijtenbeek en Roede (1999) lieten zien dat etnische afkomst (en gender) samenhangen met gevoelens van onveiligheid bij leerlingen. Allochtone uitvallers ervaren het schoolklimaat als negatiever dan autochtone uitvallers (Junger-Tas, 2002). Leeman (1994) en Saharso (1992) vonden op basis van etnografisch onderzoek in scholen uit het voortgezet onderwijs (vo) dat zowel autochtone leerlingen als leerlingen uit minderheidsgroepen etniciteit en discriminatie gebruikten in machtsspellen met *peers* en in het contact met leerkrachten, vooral als deze een autoritaire pedagogische stijl hanteerden.

Een nationale survey bij het vo wijst eveneens uit dat er nogal wat spanningen voorkomen in multi-etnische klassen. Deze zijn lang niet altijd geassocieerd met

etnische diversiteit, maar allochtone leerlingen ervaren wel meer spanningsvolle situaties dan autochtone leerlingen, bijvoorbeeld rondom culturele of religieuze kwesties. Dit geldt vooral voor leerlingen van Turkse en (in nog grotere mate) Marokkaanse afkomst (Radstake, Leeman & Meijnen, 2007). Ook neemt het aantal interetnische confrontaties de laatste jaren toe; scholen hebben daarbij overigens meer te maken met 'wit' dan met religieus extremisme (Moors et al., 2009).

Leerkrachten ervaren eveneens interetnische spanningen, zo laat onderzoek bij 25 Amsterdamse vo-scholen zien. Volgens dit onderzoek doen zich in toenemende mate incidenten voor tussen (groepen) leerlingen van niet-westerse afkomst en leerkrachten, meer dan tussen leerlingen onderling (Gemeente Amsterdam, 2005). Ook de door Leeman (2003) geïnterviewde vo-leerkrachten getuigen hiervan. De leerkrachten noemen problemen zoals vastlopende discussies, waarin respect voor elkaar en consensus moeilijk te bereiken zijn. Lesgeven over politiek geladen onderwerpen als het Midden-Oosten, de Tweede Wereldoorlog of het thema levensbeschouwing leveren regelmatig problemen op. Ook bij negatieve opmerkingen van leerlingen over bijvoorbeeld homo's of de islam kunnen de emoties hoog oplopen. Regels voor een geordende discussie bieden vaak geen soelaas (Leeman, 2003). Om de voortgang van de les te waarborgen en om de lieve vrede te bewaren, laten docenten regelmatig onderwerpen links liggen die raken aan etnisch-culturele diversiteit. Anderen hebben in de loop der tijd zelf een aanpak ontwikkeld voor kritische situaties, zoals vastlopende discussies waarbij etnisch-culturele diversiteit een betekenisvolle rol speelt. Een docent geschiedenis experimenteert bijvoorbeeld met het aanbod van lesstof waarin een onderwerp

vanuit meerdere gezichtspunten en bronnen benaderd moet worden (Leeman, *ibid.*).

De literatuur maakt ook melding van meer of minder bewuste uitsluiting van allochtone leerlingen door leerkrachten. In etnografisch onderzoek in de onderbouw van het basisonderwijs liet Pels (1991) zien hoe hardhandig leidsters allochtone kleuters soms met hun 'anders' zijn confronteerden. Volgens meer recente observatieonderzoeken komt het apart zetten van leerlingen nog steeds voor, spreken sommige leerkrachten nog van 'wij' en 'jullie', een 'wij' dus dat nieuwkomers uitsluit (Duits, 2008). Ook het toeschrijven van representaties en identiteiten, of het afdoen van afwijkende meningen als 'uitzonderingen' is hen niet vreemd (Koole & Hanson, 2002). De negatieve invloed van discriminatie en verschil in behandeling van kinderen uit minderheidsgroepen op hun schoolprestaties is breed gedocumenteerd (zie Dilworth & Brown, 2001). Vo-leerlingen van niet-westerse origine oordelen negatiever over het interpersoonlijk gedrag van leerkrachten, dat resulteert in lagere prestaties en motivatie (Wubbels et al., 2006). Allochtone studenten uit het wetenschappelijk onderwijs (wo) voelen zich minder vaak thuis op de opleiding dan hun autochtone studiegenoten. Een meerderheid van de allochtone uitvallers rapporteert op enigerlei wijze geconfronteerd te zijn geweest met ongelijke behandeling tijdens de studie (De Graaf, De Jong & Van der Veen, 2006; Severiens et al., 2008).

Interacties tussen en met leerlingen verdienen eveneens aandacht vanwege hun (toenemend) belang in de onderwijsdidactiek. In observatieonderzoek over samenwerkend leren in de basisschool vonden De Haan en Elbers (2005) dat autochtone leerlingen neigden tot een zeker paternalisme in de interactie met allochtone

medeleerlingen. Allochtone leerlingen stelden zich juist vaker afhankelijk op tegenover autochtone klasgenoten. De auteurs veronderstellen dat naast culturele ervaringen ook verschillen in status tot het ontstaan van dergelijke praktijken leiden.

Tinto (1993) heeft als een van de eersten gewezen op het belang van sociale integratie naast academische integratie voor slagen in het onderwijs. Al met al doen zich op dit punt nogal al wat problemen voor. Naast meer openlijke wrijvingen treden ook subtielere mechanismen van (zelf)uitsluiting op, die nieuwe pedagogische uitdagingen betekenen voor het onderwijs. Het spreekt voor zich dat deze uitdagingen het hoofd moet worden geboden, al is het alleen maar om te voorkomen dat ouders kiezen voor 'eigen', zoals islamitische, scholen. Ervaren discriminatie en uitsluiting vormt daartoe een van de motieven (Pels, 1998).

4 *Bredere pedagogische infrastructuur*

In het voorgaande werd al duidelijk dat het onderwijs meer raakvlakken krijgt met andere (socialiserende) instituties, zowel wat haar lerende als vormende rol betreft. Pedagogisch-didactische verbreding wordt een steeds relevantere taak voor het onderwijs. Samenwerking is ook ingegeven door de noodzaak van voortdurende aanpassing aan nieuwe omgevingseisen in de huidige kennismaatschappij, waarin met de wensen en behoeften van leerlingen, het bedrijfsleven en van de maatschappij als geheel rekening moet worden gehouden.

Samenwerking met andere partijen verdient verder toenemende aandacht met het oog op risicogroepen onder de leerlingen. Om uitval te voorkomen is naast afstemming met het gezin ook nauw contact met andere onderwijsinstellingen van belang, evenals met beroepsorganisaties en instellingen voor zorg en welzijn. Ten slotte is een nauwere verbinding van belang voor kinderen uit migrantengezinnen, voor wie de werelden van gezin, school, zorg, kerk en straat nu vaak eilanden zijn waartussen de brug ontbreekt. De school moet, kortom, evolueren van een relatief geïsoleerd instituut tot een (kennis)knooppunt, waarin samenwerking met ouders, inbedding in de buurt en verbindingen met andere maatschappelijke verbanden vanzelfsprekender worden. Deze verbanden hoeven niet altijd 'zwaar' te zijn, dat wil zeggen sterk institutioneel verankerd, ook virtuele netwerken behoren ertoe (zie bijvoorbeeld De

Haan & Pels, 2007). Hoewel de pedagogische functie van het onderwijs bij uitstek een thema is waarbij de wereld buiten de school relevant is (zie ook Bronfenbrenner & Ceci, 1994), worden contexten buiten de school nog weinig in empirisch onderzoek betrokken. In het navolgende bezien we de buitenschoolse informele verbanden van gezin en *peergroup*.

Het samenspel met het *gezin* wordt om verschillende redenen steeds belangrijker. Om te beginnen worden scholen door de verzelfstandiging van het onderwijs directer afhankelijk van de goodwill van ouders (OECD, 2001). Verder zijn de laatste decennia gezin en school in pedagogisch opzicht meer op elkaar aangewezen geraakt. Dit houdt verband met het inzicht dat falen en slagen op school sterk afhangt van de aard van het cultureel kapitaal dat in het gezin aanwezig is (bijvoorbeeld Meijnen & Riemersma, 1992). De laatste decennia is een scala aan voorzieningen voor ontwikkelingsstimulering in het gezin ontwikkeld, gericht op verbetering van de schoolprestaties van kinderen. Recentelijk is een nieuwe accentverschuiving te signaleren, van de rol van ouders als instrument om schoolsucces te bevorderen, naar hun rol als opvoeder. Een van de voornaamste redenen hiervoor is de toenemende aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling (bijvoorbeeld Dieleman et al., 1999). Pedagogische afstemming tussen gezin en school krijgt hierdoor een groter belang. Orde- en veiligheidsproblematiek maakt eveneens meer samenspel met ouders noodzakelijk (onder meer Mooij, 2001).

Over de pedagogische afstemming tussen gezin en school blijkt aan beide kanten nogal wat ongenoegen te bestaan. Allochtone ouders die de drempel naar school hebben weten te nemen, zien opvoedingsondersteuning meer als taak van leerkrachten dan autochtone ouders,

en ook meer dan de leerkrachten zelf (Pels et al., 2009). Hoger opgeleide (autochtoon-Nederlandse) ouders wensen meer inspraak in pedagogische kwesties en vinden leerkrachten hierin afhoudend. Ouders klagen dat de school hen te weinig betreft bij schoolbeleid of innovaties en niet serieus neemt bij verschil van inzicht over opvoeding of onderwijs (Onstenk, 2006; Smit & Driessen, 2002). Andersom verwijten nogal wat docenten ouders nonchalantie in het toezicht op hun kinderen of in de zorg voor een zekere discipline van hun kinderen op school (Dieleman, 2000; Heyting & Meijnen, 1998; Distelbrink & Pels, 2000). De klacht dat de school te veel van de opvoeding moet overnemen geldt zowel voor hoogopgeleide tweeverdieners met hun 'sleutelkinderen', als voor laagopgeleide autochtone en allochtone ouders die hun kinderen te weinig voor het onderwijs zouden toerusten. Zelf weten leerkrachten overigens vaak weinig van de opvoedingssituatie van de kinderen thuis en de opvattingen van de ouders (Studulski & Van der Zwaard, 2002).

Een deel van de ouders, vooral allochtone ouders van de eerste generatie en laagopgeleide ouders, laat zich niet of nauwelijks op school zien en reageert zelden op signalen vanuit de school. Zij zien school en gezin vaak als gescheiden domeinen met gescheiden verantwoordelijkheden, en vinden dat zij niet in de autoriteit van de leerkrachten moeten treden, of durven dat niet aan vanwege een ervaren gebrek aan bagage of zelfvertrouwen. Leerkrachten interpreteren deze houding nogal eens als een gebrek aan interesse (Pels, 2002a; zie ook Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Bovendien lijkt, naast een gebrek aan bagage, wantrouwen een rol te spelen. Hoe hoog hun opleidingsaspiraties vaak ook zijn, ouders kunnen de culturele mores vrezen waarvan de school volgens hen is doortrokken (Pels, 2010). Ook

hebben zij volgens docenten vaak een slecht beeld van de relatie leerkracht-leerling, vanwege negatieve informatie van hun kinderen (Veugeliers & De Kat, 1998).

De genoemde kwesties noodzakten tot meer investering in de communicatie en het partnerschap met ouders en hun gemeenschappen. Ook een positieve identificatie en binding van ouders en kinderen met de school zou daar mee gebaat zijn (bijvoorbeeld Civil & Andrade, 2002; Gallego & Cole, 2001). Van de kant van het onderwijs lijkt ook de nodige weerstand te moeten worden overwonnen. De meeste scholen trachten ouders goed te informeren, maar zien het veelal niet als hun taak om echt te communiceren over de verwachtingen die ouders van school hebben en over de afstemming tussen gezin en school (onder meer Smit, Doesborg & Van Kessel, 2001).

Veel moslimouders delegeren een deel van de morele en religieuze opvoeding aan de moskee of andere zelforganisaties. Zij zien deze organisaties als een belangrijke bondgenoot bij het opvoeden in Nederland, die enigszins tegenwicht kan bieden tegen de te vrij geachte dominante wijzen van opvoeden (Pels, 1991; 1998; 2005). De laatste jaren is vooral het moskeeonderwijs ernstig in opspraak geraakt vanwege de achterhaalde didactiek, de autoritaire omgang met leerlingen en vooral incidenten met slaag. Ook internationaal wordt meer en meer gepleit voor pedagogische innovatie van dit onderwijs (onder meer Ramadan, 2005).

Ouders van de jongere generatie wensen in toenemende mate pedagogische vernieuwing, of kiezen voor religieuze en morele educatie buiten de moskee (zie ook Buitelaar, 2009). Een belangrijke aanbeveling uit een van de schaarse onderzoeken naar de pedagogische stand van zaken in het moskeeonderwijs (Pels et al., 2006) luidde dat basisscholen en moskeeën, waar hun popula-

tie overlapt, de handen ineens zouden moeten slaan. De moskee kan in pedagogisch opzicht veel leren van de school, de school kan door samenwerking het bereik van en de afstemming met ouders verbeteren en meer 'gevoel' krijgen voor de achtergrond van de leerlingen. Wellicht nemen de komende jaren de initiatieven van ouders om hun wettelijk recht op religieuze educatie binnen het regulier onderwijs te realiseren toe (zie Veenbaas et al., 2010).

De *peer group* beïnvloedt naast ouders meer of minder bewust de sociale ontwikkeling van kinderen, en dit gebeurt in toenemende mate vanaf de puberteit. Terwijl ouders en andere volwassenen het kind een gevoel voor orde en gezag bijbrengen, vormen vriendschapsrelaties een bron van sensitiviteit, zelfkennis en interpersoonlijke samenwerking (Youniss, 1982; zie ook Pels & De Haan, 2003). Volgens de laatstgenoemde auteurs zijn adolescenten uit minderheidsgroepen nog bevattelijker voor de invloeden van *peers*, aangezien zij zich vergeleken met autochtone jongeren meer op (steun van) leeftijdgenoten binnen en buiten het gezin verlaten.

Leeftijdgenoten spelen ook een grote rol in het accepteren of afwijzen van de autoriteit van de leerkracht (D'Amato, 1993). Dit geldt wellicht nog meer voor allochtone leerlingen vanwege hun sterkere gerichtheid op hun *peers* (zie ook Coenen, 2001; Crul, 2000). Over de gevolgen hiervan, bijvoorbeeld de kennis, vaardigheden en attitudes die aan leeftijdgenoten, jeugdculturen of virtuele gemeenschappen worden ontleend, is evenwel nog weinig bekend (zie ook Van Oenen et al., 2001). Alleen over Marokkaans-Nederlandse jongeren is op dit punt enig onderzoek beschikbaar, en dan meer specifiek over 'hoe de straatcultuur de school binnendringt' (El Hadioui, 2008; Pels, 2003). Bij een deel van

deze jongeren is sprake van een gebrek aan binding met het gezin en andere instituties, waardoor de 'straatsocialisatie' (De Jong, 2007) de overhand neemt. Een cultuur van stoerheid en directe behoeftebevrediging bedreigt de binding met de school, waar juist discipline, geduld, inzet en navolging van regels gevraagd worden. Jongeren nemen een rebelse houding aan, die tot zelfuitsluiting en daarmee uiteindelijk tot falen in het onderwijssysteem kan leiden. Wat er op straat en onder *peers* gebeurt, daar hebben noch school, noch ouders goed zicht op (Den Brok, 2004; El Hadioui, 2008). Inzicht in de *perso-*cialisatie is, zoveel is wel duidelijk, van groot pedagogisch belang.

5 *Pedagogisch Beleid*

Wat betreft de invulling van hun pedagogisch beleid kennen scholen een grote mate van vrijheid. Scholen zijn vrij te kiezen voor eigen inhoudelijke en pedagogisch-didactische accenten. Niet alleen tussen, maar ook binnen scholen laat de invulling van het pedagogische beleid dan ook grote verschillen zien. Volgens de door Veugelers (1998) onderzochte docenten hangt het laatste samen met gebrek aan gelegenheid om als team een pedagogisch beleid te formuleren en om de uitvoering daarvan kritisch te beschouwen. Het is belangrijk dat er op school en/of sectieniveau gesproken wordt over het handelen in pedagogisch lastige situaties; dit gebeurt in de praktijk vaak niet (Klaassen, 1999). Zonder voortdurende bezinning en onderlinge communicatie over pedagogische doelen en waarden komt een schoolteam niet verder. Management in scholen is vooral beheersmanagement, terwijl er behoefte is aan onderwijskundig en pedagogisch management. Scholen moeten als geheel werken aan hun pedagogische visie, aan de verkenning en verdieping van hun gezamenlijke pedagogische idealen. Intercollegiale pedagogische reflectie, het gezamenlijk reflecteren op pedagogische idealen, is daarbij van belang. Aan de schoolleiding de taak om dit te ondersteunen en te stimuleren (Biesta, Korthagen & Verkuyk, 2002).

Een bewuste strategie en aanpak is overigens niet de enige voorwaarde om de pedagogische functie van de school gestalte te geven. Zo kunnen de eindtermen en

exameneisen die tegenwoordig aan het onderwijs worden opgelegd een belemmering vormen. Docenten menen dat ouders en de overheid, ook al is er veel instemming met de pedagogische functie van het onderwijs, de school tegenwoordig toch vooral afrekenen op de cognitieve prestaties van leerlingen (Onstenk, 2006). Er bestaat een regiem van gedetailleerde kern-doelen, Cito-toetsen en de marktwaarde die de buitenwereld daaraan toekent. De school, en dus ook de leerling binnen de school, moet scoren om te overleven (Pols, 2001). Cito-toetsen zorgen ervoor dat de sociaal-emotionele ontwikkeling in het gedrang komt (Veugelers & De Kat, 1998). Docenten vinden het verder lastig om voldoende aandacht te besteden aan hun pedagogische taak, omdat deze in hun ogen bovenop andere taken komt en bijdraagt aan de werkdruk door de invoering van steeds weer nieuwe onderwijsinnovaties (Van Crombrugge & Van Obbergen, 2001; Roede, 2004).

Volgens docenten in het voortgezet onderwijs heeft de tweede fase, met de nadruk op zelfstandig leren van leerlingen, de mogelijkheid om hun pedagogische opdracht goed uit te voeren verkleind. Leerlingen doorlopen een individueel traject dat door anderen tot in detail is uitgestippeld (Veugelers, 1998). Bovendien ervaart een aantal docenten in het voortgezet onderwijs een spanningsverhouding tussen de eigen pedagogische taak en die van de klassendocent of klassenmentor. Sommige docenten beschouwen de pedagogische opdracht als taak van de mentor en menen dat de vakdocent die functie en verantwoordelijkheid niet heeft. Anderen willen zelf een steentje bijdragen maar weten niet goed waar de grens ligt (Klaassen, 1999). In een recent advies over het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen bepleit de Onderwijsraad (2010) onder meer uitbreiding van het handelingsrepertoire van

leraren, bevordering van een veilig, helder en stimulerend pedagogisch klimaat en het (beter) in stelling brengen van partijen rond de school. Om de hiertoe benodigde kennis te bundelen en toegankelijk te maken zou volgens de raad een academische werkplaats voor gedragsproblemen op school moeten worden ingericht.

Terwijl het nogal eens ontbreekt aan de voorwaarden om een pedagogische visie te ontwikkelen en om deze gestalte te geven in het onderwijs, is een uitgekristalliseerde kijk op de omgang met diversiteit en met spanningen op religieuze, culturele en etnische basis nog verder te zoeken. In het integratiebeleid is veel aandacht besteed aan onderwijsstimulering van leerlingen. Veel minder systematische aandacht kreeg de sociale ontwikkeling van leerlingen in de multi-etnische context. Het 'intercultureel onderwijs' heeft altijd een marginale positie ingenomen ten opzichte van het achterstandsbeleid (Pels, 2004). Hoewel het basis- en voortgezet onderwijs al sinds 1984 en 1996 bij wet verplicht is leerlingen voor te bereiden op de multi-etnische samenleving, constateerde de Onderwijsinspectie in 2005 dat daar nog weinig van is te zien. Het blijkt voor scholen niet eenvoudig om aan deze opdracht praktisch een goede invulling te geven (Veugelers, 2002). Wel is er toenemende aandacht voor burgerschapsvorming, maar daarbij ligt de focus op individuele rechten, plichten en algemene sociale competenties en minder op vraagstukken van multi-etnisch samenleven (Leeman & Pels, 2006).

Intussen kampen docenten met de vraag hoe ze met diversiteit en spanningen op religieuze, culturele en etnische basis om moeten gaan (Leeman & Ledoux, 2003; Leeman & Pels, *ibid.*). Zij vinden met vallen en opstaan uit hoe ze de nieuwe problemen en uitdagingen die de toenemende etnische diversiteit met zich mee

heeft gebracht aan kunnen pakken. Maar er zijn er ook die professionele tekortkomingen ervaren, of die de pedagogische verantwoordelijkheid hiervoor afwijzen en weggijken, zich verschansend achter een instrumentele opvatting over de onderwijsopdracht. Afzonderlijke leerkrachten die proberen er het beste van te maken staan er vaak alleen voor, zonder steun en rugdekking van de schoolleiding (Radstake & Leeman, 2008; Veugeliers, 2002). Ook leerlingen en studenten vinden dat het onderwijs achterblijft in het omgaan met culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit (Leenders, Veugeliers & De Kat, 2007; Pels, De Gruijter & Lahri, 2008).

Zoals besproken geldt de school tegenwoordig steeds meer als een knooppunt waar verschillende instituties met verantwoordelijkheid voor jeugd samenkomen, het gezin voorop. De Onderwijsraad stelt in een recent advies over de relatie tussen ouders en school (2010) dat in onderwijsbeleid meer nadruk nodig is op de ontwikkeling van pedagogisch partnerschap, evenals van het informele collectief van ouders: als de gemeenschap van ouders goed functioneert komt dat immers ook ten goede aan de klas en de school. Een constante dialoog over opvoeding tussen school en ouders is nodig. Scholen moeten voorwaarden scheppen om de communicatie met en tussen ouders te verbeteren. Het formuleren van een ouderbeleid als wezenlijk onderdeel van een pedagogisch beleid is daarbij noodzakelijk.

Onderzoek toont aan dat het partnerschap in de praktijk nog weinig structureel is ingevuld (Studulski & Van der Zwaard, 2003). Wel zijn de laatste jaren tal van initiatieven ontwikkeld om dergelijk beleid vorm te geven, zoals de 'ouderkamer' waar ouders met elkaar en leerkrachten kunnen praten (Studulski & Van der Zwaard, *ibid.*). Een ander voorbeeld is het Rotterdamse 'Garantplan', waarbij een 'brede' school, kinderopvang en

ouders wederzijdse verwachtingen en wensen kenbaar maken en gezamenlijk afspraken maken over de pedagogische werkwijze (Onstenk, 2005). In Almere is de 'ondernemende school' opgericht, waarin docenten en ouders samen een 'pedagogische bricolage' hebben ontwikkeld, door elementen van verschillende pedagogisch-didactische stromingen te combineren (Studulski, 2003). Den Haag kent het programma 'Meer Kansen Met Ouders' (MKMO), ontwikkeld door de Haagse Hogeschool, dat zowel de organisatie en cultuur van de school adresseert als de competenties van de leden van het schoolteam. Te noemen zijn verder platforms als www.ouderbetrokkenheid.nl en het Platform Allochtone Ouders en Onderwijs (PAOO), dat ook lokale platforms kent in ongeveer 20 gemeenten. Deze platforms ontwikkelen activiteiten en interventies, zoals ouderkamers of themabijeenkomsten over opvoeding (zie De Gruijter, Bijvoets & Naber, 2011).

6 *Pedagogische professionalisering*

In lerarenopleidingen is jarenlang weinig aandacht besteed aan de pedagogische opdracht (Klaassen, 1999). Willemse et al. (2007) onderzochten hoe het tegenwoordig hiermee staat. Zij kwamen tot de conclusie dat een gemeenschappelijke pedagogische taal ontbreekt en dat docenten er nogal eens van uit gaan dat waardevol opleiden vooral een zaak is voor de pedagogen en theologen onder hen. De voorbereiding van studenten op hun pedagogische opdracht is volgens Willemse et al. (ibid.) echter een opleidingsbrede verantwoordelijkheid, die in alle onderdelen van het opleidingsprogramma aan bod moet komen. Dit noodzaakt tot verdere professionalisering van lerarenopleiders. Net als in het onderwijs zelf vormt de druk om cognitieve prestaties te leveren een hinderpaal: pabo's worden vooral afgerekend op de instrumentele kennis en vaardigheden van de afgestudeerde leerkrachten (Onstenk, 2006). Opleiders en begeleiders op opleidingsinstituten en in scholen zouden (aanstaande) leraren in staat moeten stellen om te experimenteren en op hun ervaringen te reflecteren (Biesta, Korthagen & Verkuyl, 2002). Ook zouden studenten van de lerarenopleiding beter moeten worden voorbereid op de communicatie met ouders (Studulski & Van der Zwaard, 2002).

Verschillende onderzoeken duiden er op dat de voorbereiding van leerkrachten op onderwijs in de multi-etnische context minstens in de kinderschoenen staat. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een recente evaluatie

van trainingen voor het onderwijs in Amsterdam, gericht op het herkennen van en omgaan met radicalisering (Pels, De Gruijter & Middelkoop, 2009). De onderwijs-professionals hebben, ook als zij in hun werk te maken hebben met een gemengde leerlingpopulatie, vaak nog weinig kennis van de achtergronden van hun leerlingen. Zij kunnen niet alleen slecht uit de voeten met gedrag dat met radicalisering in verband (kan) staan, maar ook met gedrag dat voortkomt uit andere accenten in de socialisatie, puberaal verzet of specifieke keuzen in de etnische/religieuze identificatie. Door de dominantie van bepaalde beeldvorming in de media en het publieke discours kan het voor leerkrachten ook moeilijk zijn zich aan vooroordelen te onttrekken.

In lerarenopleidingen is geen sprake van structurele aandacht voor diversiteit naar etnische afkomst en de nieuwe pedagogische vraagstukken rondom lesgeven in de multi-etnische context. Uit interviews met landelijke organisaties en negen lerarenopleidingen blijkt dat er wel het een en ander gebeurt, maar meestal op *ad hoc* basis, waarbij financiering en menskracht slechts tijdelijk beschikbaar is, en continuïteit dus verre van vanzelfsprekend. De aandacht op managementniveau is wisselend, en het primaire proces krijgt vaak voorrang. Buiten de Randstad geldt dit alles nog meer dan daarbinnen. Er is geen sprake van borging en integratie in het bestaande beleid (Jettinghoff, Chitan & Groot-scholte, 2010). Dit beeld rijst eveneens op uit onderzoek van de Inspectie van het onderwijs (2007) onder 188 hbo- en wo-opleidingen, en is overigens ook tekenend voor tal van andere beroepsopleidingen in de jeugdsector (Berger et al., 2010).

Wel is er veel na- en bijscholingsaanbod beschikbaar dat gericht is op deskundigheidsbevordering op het punt van diversiteit. Een inventarisatie van het Nederlands

Jeugdinstituut van het aanbod voor professionals in jeugdvoorzieningen wijst uit dat er veelal geen sprake is van externe kwaliteitstoetsing. Ook is er een gebrek aan overzicht van het scholingsaanbod op dit terrein, en is het weinig bekend in het veld (Berger et al., 2010). Het lijkt aannemelijk dat hetzelfde geldt voor het scholingsaanbod voor onderwijsprofessionals.

Vanuit de wetenschap is, veelal in samenwerking met de onderwijspraktijk, de laatste jaren wel een toenemende aandacht te zien voor pedagogische professionalisering in het onderwijs, of specifiek op het terrein van burgerschapsvorming (zie bijvoorbeeld Peschar et al., 2010; Veugelers et al., 2002) en omgaan met diversiteit (zie onder meer Leeman & Pels, 2006; Den Brok, Van Eerde & Hajer, 2010; Hajer et al., 2007; Severiens, 2010). Er zijn enkele lectoraten en leerstoelen gecreëerd die de pedagogische opdracht of diversiteitsbeleid in het onderwijs centraal stellen. ZonMw heeft in opdracht van het ministerie van VWS een onderzoeksprogramma 'Intercultureel vakmanschap' (2009-2011) opgezet dat diversiteitsgevoeliger opleiden van pedagogische professionals beoogt te stimuleren (zie bijvoorbeeld Naber & Bijvoets, 2011).

7 *Conclusies en aanbevelingen*

De pedagogische functie van het onderwijs neemt eerder toe dan af in belang. Vraagstukken van motivatie en orde in een context van toegenomen informaliteit en keuzevrijheid, de grotere waardering van sociale competenties en ‘leren leren’, de toename van de etnische diversiteit van de leerlingpopulatie en van aandacht voor sociale cohesie: het zijn allerlei nieuwe pedagogische uitdagingen, die bovendien een sterkere verwevenheid veronderstellen tussen de school en andere instituties met zorg voor jeugd. Uitwisseling en afstemming met de omgeving wordt een relevantere taak, die steeds nadrukkelijker deel uitmaakt van een bredere ‘pedagogische infrastructuur’ rondom leerlingen. De informele contexten van gezin en *peergroup* nemen daarbij een speciale plaats in, onder meer omdat deze het falen en slagen op school mede beïnvloeden.

Wat betreft de invulling van hun pedagogisch beleid zien we grote verschillen tussen en binnen scholen. Dit hangt samen met de vrijheid van scholen om eigen accenten te leggen, met voorkeuren van individuele docenten, maar ook met schoolsoort. Zo wordt op vmbo-scholen meer opgevoed en is de aanpassingsgerichte variant van burgerschap er meer in zwang dan in het havo/vwo, waar juist de vorming tot kritisch burgerschap de boventoon voert. Vaak ontbreekt een expliciete pedagogische visie, terwijl het eveneens nogal eens ontbreekt aan de voorwaarden om zo’n visie te ontwikkelen en in de praktijk gestalte te geven. Een

uitgekristalliseerde kijk op de omgang met diversiteit en met spanningen op religieuze, culturele en etnische basis is nog verder te zoeken. Ook het pedagogisch partnerschap met ouders staat nog in de kinderschoenen, terwijl er ook weinig voeling is met de socialisatiecontext van de *peergroup*. De pedagogische opdracht heeft nog weinig vorm gekregen in leerkrachtopleidingen en de professionalisering van de docenten van deze opleidingen. Leerkrachten zijn in hun opleiding doorgaans ook nog weinig toegerust op onderwijs in de multi-etnische context.

Wel wordt er de laatste jaren meer werk gemaakt van pedagogische professionalisering, en staat ook diversiteitgevoelig vakmanschap toenemend in de belangstelling. Samenwerkingsverbanden tussen kennisinstituten en het onderwijsveld kunnen hiertoe een belangrijke stimulans bieden.

Aanbevelingen

De kennis over de processen die zich in en om het onderwijs afspelen neemt toe, maar er zijn nog veel lacunes. Het onderzoek is lange tijd sterk kwantificerend van aard geweest, voornamelijk gebaseerd op zelfrapportage en vooral op de uitkomsten en resultaten van het onderwijs gericht (Vedder & Veuglers, 1999). Hoewel de aandacht voor de 'pedagogische opdracht' en diversiteitgevoelig werken toeneemt, ontbreekt het nog volstrekt aan explicitering van de waarden en pedagogische visies in curricula en het handelen van leerkrachten, aan inzicht in de sociale interacties in de klas, in de communicatie en pedagogische wisselwerking tussen de school en socialiserende instituties daarbuiten en in de perceptie daarvan aan de kant van leerkrachten, leerlingen en ouders. Laat staan dat de toegenomen diversiteit als gevolg van etnische

heterogeniteit van leerlingpopulaties hierbij verwerkt is. Meer specifiek verdient de wisselwerking en taakafbakening tussen docenten en zorgprofessionals aandacht waar het de aanpak van problemen in de klas of begeleiding van individuele leerlingen betreft, evenals de taakverdeling tussen de vakdocent en de mentor in het voortgezet onderwijs (zie ook De Gruijter et al., 2011; Roede, 2004).

Met de aanbeveling dat meer onderzoek naar processen in en rondom het onderwijs nodig is, kan niet worden volstaan. De aard van het onderzoek verdient nadere specificatie, omdat recht moet worden gedaan aan de complexiteit van het leer- en doceerproces. Daartoe moet in termen van Darling-Hammond & Snyder (2000, geciteerd in Den Brok et al., 2010) aan eisen voldaan worden als *context embeddedness* (onderzoek van kennis en gedrag van leerkrachten in de feitelijke onderwijscontext), *variability* (gebruik van meerdere methoden en databronnen), *stability* (onderzoek op diverse momenten en in diverse situaties) en *interdependence* (studie van andere belangrijke elementen in het leerproces, zoals klassenmanagement, materialen, opvattingen en gedrag van leerlingen).

Naast de aard van het onderzoek verdient ook de relatie tussen het onderzoek, de onderwijspraktijk en onderwijsontwikkeling doordenking. Ten Dam en Rijkschroeff (2010) constateren dat deze in Nederland op afstand staan van elkaar: scholen zijn onvoldoende eigenaar van het onderzoek en ontwikkelwerk. Hierdoor worden resultaten uit wetenschappelijk onderzoek niet vertaald naar en verbonden met schoolspecifieke kennis en ervaring. Om tot effectieve onderwijspraktijken te komen, achten de voornoemde auteurs het essentieel dat kennis ontwikkeld, gedeeld en benut wordt in de

schoolpraktijk. Scholen moeten niet alleen gebruik (kunnen) maken van elders ontwikkelde kennisproducten, ze moeten elkaar bovendien informeren over innovatieve effectieve praktijken, en een proces van 'kennisverrijking' en 'leren van en met elkaar' op gang brengen. In scholen is vaak al veel ervaring en kennis aanwezig, maar deze staan meestal niet op papier. Deze ervaring en kennis kunnen verrijkt worden via methodiekarticulatie (articulatie van 'stille' kennis en expertise in het veld, studie van voorbeeldpraktijken en van handlingsstrategieën van pedagogisch succesvolle leraren) én verbonden met de resultaten van onderwijsonderzoek. De moderne, veelkleurige maatschappij vraagt ook van het onderwijs permanente (zelf)reflectie en aanpassing. Een nauwe samenwerking en wisselwerking tussen de onderwijspraktijk en wetenschappelijk en toegepast onderzoek is hiertoe van groot belang (zie bijvoorbeeld de Alliantie Burgerschap, Peschar et al., 2010).

Literatuur

Amsing H. (2007). *Over pedagogische kwaliteit: Historische en theoretische perspectieven op goed onderwijs en goede opvoeding*. Amsterdam: SWP.

Aronson, J.A., & Steele, C.M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic performance, motivation and selfconcept. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and motivation*, pp. 436-489. New York: Guilford Press.

Bakker, K., & Van Oenen, S. (2007). Vernieuwing van de pedagogische infrastructuur. *JeugdenCo*, 1(1), 20-29.

Berding, J., & Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek: Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Berger, M., Ince, D., Stevens, R., Van Egten, C., Hart-
hoorn, H., & Vos, R. (2010). *Inventarisatie initiële
scholing in interculturele competenties voor professio-
nals in de jeugdsector*. Utrecht: Nederlands Jeugdinsti-
tuut.

Berger, M., Ince, D., Van Rossum, J., & Stevens, R.
(2010). *Inventarisatie na- en bijscholing in interculturele
competenties voor professionals in de jeugdsector*.
Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Biesta, G., Korthagen, F., & Verkuyl, H. (2002). *Pedago-
gisch bekeken: De rol van pedagogische idealen in het
onderwijs*. Soest: Nelissen.

- Brezina, T., Agnew, R., Cullen, F.T., & Wright, J.P. (2004). The code of the street: A quantitative assessment of Elijah Anderson's subculture of violence thesis and its contribution to youth violence research. *Youth Violence & Juvenile Justice*, 2(4), 303-328.
- Bron, J., Franken, P., Van Hoeij, J., & Weme, B. de. (2003). *Scholen voor actief burgerschap: Uitgangspunten*. Den Bosch: KPC.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture in developmental perspective: A bioecological theory. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronneman-Helmers, H.M. (1999). *Scholen onder druk* (Sociale en culturele studies-28). Den Haag: SCP.
- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548.
- Buitelaar, M. (2009). *Van huis uit Marokkaans: Levensverhalen van hoogopgeleide migrantendochters*. Amsterdam: Bulaaq.
- Civil, M., & Andrade, R. (2002). Transitions between home and school mathematics: rays of hope amidst the passing clouds. In G. de Abreu, A.J. Bishop, & N.C. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices*, pp. 149-169. Dordrecht: Kluwer.
- Coenen, L. (2001). 'Word niet zoals wij!' *De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis (proefschrift).
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes: Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marok-*

kaanse jongeren van de tweede generatie. Amsterdam: Het Spinhuis.

D'Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.) *Minority Education: Anthropological Perspectives*, pp. 181-208. Norwood: Ablex Publishing.

De Graaf, D., De Jong, U., & Van der Veen, I. (2006) Staken of switchen binnen het hbo: kunnen instellingen hun studenten behouden? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(4), 218-228.

De Gruijter, M., Bijvoets, M., & Naber, P. (2011). *School en ouders als partners in de opvoeding van tieners: Rapport van Kenniswerkplaats Tienplus*. Utrecht/ Amsterdam: Verwey-Jonker Instituut/Hogeschool Inholland.

De Haan, M., & Pels, T. (2007). Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor omscholing. In Onderwijsraad, *Alternatieven voor de school. Studie*, pp. 51-73. Den Haag: Onderwijsraad.

De Haan, M.J., & Elbers, E.P.J.M. (2005). Collaboration patterns in a multi-ethnic classroom in the Netherlands. Differences in the reconstruction of institutional norms and ethnicity. In W. Herrlitz & R. Maier (Eds.), *Dialogues in and around multicultural schools*, pp. 265-282. Tübingen: Niemeyer Verlag.

De Jong, J.D. (2007). *Kapot moeilijk: Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.

De Munnik, C., & Vreugdenhil, K. (2007). *Opvoeden in het onderwijs* Groningen: Wolters-Noordhoff.

De Swaan, A. (1979). Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. *De Gids*, 149(8), 81-115.

Den Brok, P. (2004). *Leraar in een kleurrijke school: Keuzes en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum: Coutinho.

Den Brok, P., Van Eerde, D., & Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: the use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 16(6), 717-733.

Diekstra, R. (2003). Het sociaal debat - De grondwet van de opvoeding - *Tijdschrift voor de sociale sector*, 57(12), 20-25.

Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In: T. Pels (Red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 139-172. Assen: Van Gorcum.

Dieleman, A. (red.), Van der Lans, J. (red.), Ter Bogt, T., Van Daalen, R., Meijers, F., Mommaas, H., Pels, T., & Veugelers, W. (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.

Dijkstra, A.B., Ten Dam, G., Hooghoff, H., & Peschar, J. (2010). Scholen voor burgerschap? Een inleiding. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra, & G. ten Dam (Red.) *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*, pp. 19-43. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Dilworth, M.E., & Brown, C. E. (2001). Consider the difference: Teaching and learning In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 643-667. Washington D.C.: American Educational Research Association.

Distelbrink, M., & Pels, T. (2000). Opvoeding in het gezin en integratie in het onderwijs. In T. Pels (ed.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 114-139. Assen: Van Gorcum.

Duits, L. (2008). *Multi-girl-culture: An ethnography of doing identity*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (Proefschrift).

Duyvendak, J.W., & Hurenkamp, M. (2004). Kiezen voor de kudde. In J.W. Duyvendak & M. Hurenkamp (Red.), *Kiezen voor de kudde: Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid*, pp. 213-223. Amsterdam: Van Gennep.

El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnendringt: Overlastgevend gedrag van Marokkaans-Nederlandse jongeren en de invloed ervan op school*. Utrecht: APS.

Elliott, J.G., Hufton, N., Illushin, L., & Lauchlan, F. (2001). Motivation in the junior years: international perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, 27(1), 37-65.

Fordham, S. (1991). Peer-proofing academic competition among black adolescents: 'acting white' black American style. In C.E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through*

Multicultural Education, pp. 69-95. New York: State University Press.

Gallego, M.A., & Cole, M. (2001). Classroom culture and culture in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *The fourth edition of the handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Geerdink G., Volman, M., & Wardekker, W. (2006) *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: HB uitgevers.

Gemeente Amsterdam (2005). *Interculturele verhoudingen op Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Hajer, M., Hanson, M., Hijlkema, B., & Riteco, A. (2007) *Open ogen in de kleurrijke klas: Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.

Hamstra, J., & Hautvast, D. (2007) Het pedagogisch vacuüm; wie springt erin? *Vernieuwing*, 66(2), 21-23.

Herweijer, L., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Heyting, G.F., & Meijnen, G.W. (1998). Sociale integratie: omstreden in theorie en praktijk. In G.W. Meijnen (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*, pp. 9-32. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Inspectie van het onderwijs. (2007). *Aandacht voor allochtone leerlingen in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Jettinghoff, K., Chitan, R., & Grootscholte, M. (2010). *Promoteams, taalmentoring en interculturele competen-*

ties: Leren van lerarenopleidingen voor meer culturele diversiteit voor de klas. Den Haag: SBO.

Joppke, C. (2004). The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2), 237-257.

Jungbluth, P. (1998). Leerlingen in de ogen van hun leerkrachten: meer dan presteren alleen. Hoe aangepast en hoe weerbaar lijken kansarme leerlingen? *Migranten-studies*, 14(2), 98-115.

Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs.* Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.

Klaassen, C. (1998). De herontdekking van de pedagogische professionaliteit. *Velon*, 19(2), 8-15 Eindhoven: Vereniging voor Lerarenopleiders Nederland.

Klaassen, C. (1999). Over kennis en waarden: Grenzen en mogelijkheden van morele opvoeding op school. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58(5), 4-7.

Klaassen, C., & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs: Ouders en docenten over de pedagogische afstemming tussen gezin en school.* Assen: van Gorcum.

Klaassen, C., Theunissen, M., Van Veen, K., & Slegers, P. (1999) *Het is bijna je hoofdtaak. Een serie pedagogische portretten, motieven en praktijken van docenten in verband met de pedagogische opdracht van de school.* Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Klaassen, C.A.C., Schouten, C.A., & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de school als gemeenschap: ontwerp voor een pedagogisch schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Nijmegen : Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs en Educatie.

Koole, T., & Hanson, M. (2002). The category 'Moroccan' in a multi-ethnic class. In S. Hester & W. Housley (Eds.), *Language, interaction and national identity: Studies in the social organisation of national identity in talk-in-interaction*, pp. 211-232. Burlington: Ashgate.

Leeman, Y. (1994). *Samen jong: Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Van Arkel (proefschrift).

Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Intercultural Education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385-400.

Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship Education in the Dutch Multi-Ethnic Context. *European Education*, 38(2), 64-76.

Leeman, Y., Gijtenbeek, J., & Roede, E. (1999). *Etnische diversiteit en veiligheid op school*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.

Leeman, Y.A.M. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentendilemma's. *Pedagogische Studien*, 80(6), 468-484.

Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2007). Contrasten en praktijken: Waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming op drie vwo-scholen. *Pedagogische studiën*, 84(2), 84-99.

Leeuw, H., & Verdonschot, S.G.M. (2003). *De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak: Een*

literatuurstudie naar de pedagogische opdracht binnen het onderwijs. Enschede: SLO.

Leune, J.M.G. (1996). *Onderwijs en culturele verscheidenheid* (Bijdrage congres Opvoeding, Onderwijs en Sociale Integratie, 17-18 oktober 1996). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J.. (1992). *Schoolcarrières: een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse; Swets & Zeitlinger.

Mooij, T. (1994). *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs: Sociale binding van scholieren*. Nijmegen: ITS/KU Nijmegen.

Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag: Evaluatie van de campagne 'De veilige school' in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS/KU Nijmegen.

Mooren, F. (2006). *Opvoeding op school en in het gezin: Onderzoek naar de samenhang tussen opvoeding en de houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen*. Groningen: RUG (dissertatie).

Moors, H., Balogh, L., Van Donselaar, J., & De Graaff, B. (2009). *Polarisatie en radicalisering in Nederland: Een verkenning van de stand van zaken in 2009*. Tilburg: IVA.

Naber, P., & Bijvoets, M. (2011). *Opleiden en professionaliseren in diversiteit en opvoeding: Rapport van Kenniswerkplaats Tienplus*. Utrecht/Amsterdam: Verwey-Jonker Instituut/Hogeschool Inholland.

Onderwijsraad. (2008). *Een succesvolle start in het hoger onderwijs* (Advies aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen). Den Haag: Onderwijsraad

Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2010). *Ouders als partners: Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom: Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch handelen: een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren*. Haarlem: Hogeschool Inholland.

Onstenk, J. (2006). Moet het onderwijs opvoeden of de ouders? *Vernieuwing*, 65 (8), 6-8.

Organisation for Economic Cooperation and development (OECD). (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future*. Paris: OECD PUBLICATION Service.

Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland: De creatie van een nieuw bestaan*. Assen: Van Gorcum.

Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie: conclusies. In T. Pels (Red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 204-230. Assen: Van Gorcum.

Pels, T. (2002a). *Het samenspel tussen ouders en school: toekomstig onderzoek*. In D. van Loggem & K. Autar (Red.), *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*, pp. 115-129. Amsterdam: SWP.

Pels, T. (2002b). *Tussen leren en socialiseren: Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.

Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten: Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Van Gorcum

Pels, T. (2004). Doel en Samenhang Integratiebeleid Onderwijs. In Verwey-Jonker Instituut, *Onderzoek Integratiebeleid. Aanvullend Bronnenonderzoek*. Den Haag: SDU.

Pels, T. (2005). Marokkaanse vaders: Van patriarchen naar betrokken paternalisten. In M. Distelbrink, P. Geense, & T. Pels (red.). *Diversiteit in vaderschap: Chinese, Creools-Surinaamse en Marokkaanse vaders in Nederland*, pp. 215-301. Assen: Van Gorcum.

Pels, T. (2010). *Opvoeden in de multi-etnische stad* (oratie). Utrecht/Amsterdam: Verwey-Jonker Instituut/ VU.

Pels, T., & De Haan, M. (2003). *Continuity and change in Moroccan socialization: A review of the literature on socialization in Morocco and among Moroccan families in the Netherlands*. Utrecht: University of Utrecht/ Verwey-Jonker Institute.

Pels, T., & Mak, J. (2005). *De maatschappelijke functie van het ROC*. Den Bosch: CINOP.

Pels, T., De Gruijter, M., & Lahri, F. (2008). *Jongeren en hun islam: Jongeren over hun ondersteuning als moslim in Nederland*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/FORUM.

Pels, T., De Gruijter, M., & Middelkoop, M. (2009). *Evaluatie trainingen in het onderwijs in het herkennen van en omgaan met radicalisering*. Utrecht: FORUM/ Verwey-Jonker Instituut.

Pels, T., Distelbrink, M., & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratiecontext: Review van recent onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders, in opdracht van NWO*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Pels, T., Lahri, F., Dogan, G., & El Madkouri, H. (2006) *Pedagogiek in moskee Othman, Al Wahda en Ayasofya* (drie studies). Utrecht: Verwey-Jonker Instituut en FORUM.

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (Red.) (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Pols, W.(2001). 'Voorbij de pedagogiek van de regel: Over de pedagogische opdracht van het onderwijs', *Pedagogiek*, 21(3), 195-199.

Prout, A. (2000). Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 304-315.

Radstake, H., & Leeman, Y. (2008). Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. *Pedagogiek*, 28(3), 171-190.

Radstake, H., Leeman, Y., & Meijnen, W. (2007). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studien*, 84(2), 117-131.

Ramadan, T. (2005). *Westerse moslims en de toekomst van de islam*. Amsterdam: Bulaaq.

Rijkschroeff, R., Ten Dam, G., Duyvendak, J.W., Gruijter, M., & Pels, T. (2005). Education policy on migrants and minorities in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 20(4), 417-435.

- Rispens, J., Hermanns, J.M.A., & Meeus, W.H.J. (Eds.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- RMO. (2001) *Aansprekend opvoede: Balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag : RMO, Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Roede, E. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid: de pedagogische dimensie van de school*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Saharso, S. (1992). *Jan en Alleman: Etnische jeugd over etnische identiteit, Discriminatie en vriendschap*. Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel.
- SCP. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Severiens, S. (2010). *Divers talent in de klas* (oratie). Rotterdam: RISBO/Erasmus Universiteit.
- Severiens, S., Wolff, R., Meeuwisse, M., Rezai, S., & De Vos, W.. (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de Pabo? Samenvatting van vijf studies*. SBO: Den Haag
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Doesborg, J., & Van Kessel, N. (2001). *Ouderparticipatie, een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Stalpers C., & Visser, J. (2003). *Grootgebracht en wijsgemaakt: onderzoek naar de opvattingen van ouders en leraren over de opvoedkundige rol van de school*. Den Bosch: KPC groep.

Studulski, F., & Van der Zwaard, J. (2002). In goed overleg? Ouders, leerkrachten en de opvoeding van kinderen. *Vernieuwing*, 61(3/4), 4-7.

Studulski, F. (2002) Werken aan samenwerking. Professionals in de brede school. *Vernieuwing, Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 61(7), 27-30.

Studulski, F. (2003). Pedagogische proeftuinen: Over de rol van traditionele vernieuwingsscholen. *Vernieuwing*, 62(5), 25-27.

Suárez-Orozco, C., & Suárez- Orozco, M.M. (2001). *Children of immigration: The developing child*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Ten Dam, G., & Rijkschroeff, R. (2010). *Reflectie ten behoeve van de Kennisinvesteringsagenda 2011-2020. Interne notitie*. Amsterdam/Utrecht: Universiteit van Amsterdam/Verwey-Jonker Instituut.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2003). A life jacket or an art of living: inequality in social competence education. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 117-138.

Ten Dam, G., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., & Ledoux, G. m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijs-achterstanden.

Tinto, V. (1993). *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd edition). Chicago and London: The University of Chicago Press.

Van Crombrugge H., & B. Vanobbergen (eds.).(2001). *Opvoedend onderwijs: Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school* Gent: Academia Press.

Van den Brink, G. (2002). *Geweld als uitdaging: De betekenis van agressief gedrag bij jongeren*. Utrecht: NIZW.

Van der Hagen, M. (2008) *Thuis op school: over samenwerking tussen school en allochtone ouders*. Almere: Vereniging voor openbaar onderwijs.

Van Oenen, S., m.m.v. Van Erp, M., Hajer, F., & Wardeker, W. (2001). Nog even nadenken: Hoofdpijnen en conclusies. In S. van Oenen, & F. Hajer (Red.), *De school en het echte leven: Leren binnen en buiten school*, pp. 211-225. Utrecht: NIZW.

Van Oers, B., Leeman, Y., & Volman, M. (Eds.) (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling: Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Vedder, P.H., & Veugelers, W.M.M.H. (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs: waardenvormend onderwijs in een multiculturele en pluriforme samenleving*. Den Haag: NWO/PROO.

Veenbaas, R., Akkar, H., Akkar, S., Belghoul, S., & Bouma, S. (2010). *Behoefteonderzoek religieus onderwijs op openbare basisscholen in Slotervaart*. Amsterdam: CIT/FPP-Vrije Universiteit.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). *Etnische relaties op basisscholen. Research Paper 2002/01*. Utrecht: ERCOMER/UU.

Veugelers, W. (1998) *Opvoeden in het voorgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: van Gorcum.

Veugelers, W. (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37,(1), 105-119.

Veugelers, W., & De Kat, E. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Veugelers, W., & De Kat, E. (2001) *De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke basisschool: Een verkenning van relevante elementen en procedures* Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam.

Veugelers, W., Miedema, S., & Zwaans, A. (2002) *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: PROO, Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek.

Veugelers, W., Miedema, S., Zwaans, A., Ten Dam, G., Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W., & Sleegers (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: NWO/ PROO.

Veugelers, W., Ten Dam, G., & de Kat, E. (2007). De pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau: Inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studien*, 84(2), 75-83.

Volman, M., & Van Erp, M. (2001). Een spiraal van ontwikkelingsmogelijkheden. In S. van Oenen & F. Hajer (Red.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*, pp. 107-121. Utrecht: NIZW.

Willemse, M., Lunenberg, M., Beishuizen, J., & Korthagen, F. (2007) Waardevol opleiden op de pabo: over kennis, taal en gouden momenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(3), 16-22.

Wubbels, T. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12(x), 407-433.

Youniss, J. (1982). Why persons communicate on moral matters: A response to Shweder. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 71-77.

Colofon

Dit betreft een publicatie die uitkomt binnen het VWS-programma “Beter in Meedoen”. Dit meerjarige programma is gericht op de vernieuwing en kwaliteitsverbetering van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo). Meer informatie over dit programma kunt u vinden op de website: www.invoering-wmo.nl

Opdrachtgever/financier	Ministerie van VWS Programma “Beter in Meedoen”
Auteurs	Prof. dr. T. Pels
Met medewerking van	Drs. L. Postma
Redactie	Prof. dr. J.C.J. Boutellier Drs. T. Nederland Dr. M.M.J. Stavenuiter
Omslag	Grafitall, Eindhoven
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie

De publicatie kan gedownload en/of besteld worden via onze website: <http://www.verwey-jonker.nl/wmoinnovatiebank>.

ISBN 978-90-5830-4698

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2011.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.

Essay

De pedagogische functie van het onderwijs wordt steeds belangrijker. Er bestaan dringende vragen over motivatie en orde in een context van toegenomen informaliteit en keuzevrijheid, en over het onderwijs in sociale competenties en 'leren leren'. Bovendien stellen de toename van de etnische diversiteit van de leerling-populatie en kwesties van sociale cohesie ons voor allerlei nieuwe pedagogische uitdagingen. Ook weten we dat de informele contexten van gezin en *peergroup* sterk het falen en slagen op school beïnvloeden. Al deze ontwikkelingen nopen tot een sterkere verwevenheid tussen de school en buitenschoolse verbanden. Uitwisseling en afstemming daarmee wordt een relevantere taak, die steeds nadrukkelijker deel uitmaakt van een bredere 'pedagogische infrastructuur' rondom leerlingen.

In deze studie schetsen we pedagogische kwesties in het onderwijs van vandaag en de uiteenlopende invulling die scholen geven aan hun pedagogisch beleid. Thema's die aan de orde komen zijn het partnerschap met ouders, het belang en de invloed van de *peergroup*, de 'pedagogische opdracht' aan leerkrachtopleidingen en het toerusten van leerkrachten op onderwijs in de multi-etnische context.

www.verwey-jonker.nl/wmoinnovatiebank

