

Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs

Trees Pels (Verwey-Jonker Instituut, Vrije Universiteit)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100806

Samenvatting

De pedagogische functie van het onderwijs heeft structurele aandacht. Dit geldt nog sterker voor scholen die vanwege de toegenomen etnische diversiteit van hun leerlingpopulatie voor nieuwe pedagogische uitdagingen staan. Zowel binnenschools als tussen gezin en school kunnen spanningen ontstaan die hoge eisen stellen aan hun pedagogische professionaliteit. Dit artikel beoogt, op basis van twee recente reviews van onderzoek naar diversiteit in het onderwijs, drie vragen te beantwoorden: Voor welke pedagogische uitdagingen staan scholen bij het omgaan met diversiteit? Hoe reageren scholen op deze uitdagingen in hun pedagogische beleid? En hoe passen opleidingen hun curriculum aan om leerkrachten van de toekomst voor te bereiden op het werk in multi-etnische scholen? De slotparagraaf bevat conclusies en aanbevelingen over pedagogisch beleid, professionalisering en onderzoek.

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. Wel zijn er in het veld nog steeds accentverschillen te zien in de nadruk op de bredere pedagogische taakstelling van de school. De grootste voorstanders ervan zijn vooral te vinden in scholen op levensbeschouwelijke basis, in het bijzonder onderwijs en pedagogisch-didactische vernieuwingsscholen (Mooren, 2006). Scholen kennen een grote

■ Correspondentieadres: TPels@verwey-jonker.nl

mate van beleidsvrijheid wat hun pedagogische functie betreft. De inhoud en vormgeving ervan is bepaald geen uitgemaakte zaak (Onderwijsraad, 2011).

De toegenomen etnische diversiteit van de leerlingpopulatie brengt daarbij nieuwe vragen met zich mee. Zo ervaren allochtone voortijdige schoolverlaters het schoolklimaat en normoverschrijdend gedrag als negatiever dan autochtone uitvallers. Ontevredenheid over de sfeer op school vormt bij hen een belangrijke reden voor schooluitval (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 eveneens nieuwe pedagogische opgaven. Mede vanwege de toename van etnisch-culturele diversiteit en polarisatie op etnische of religieuze gronden is burgerschap op de politieke agenda gekomen, en is burgerschapsvorming in 2006 toegevoegd aan de doelen van het onderwijs (Wet op het primair onderwijs, artikel 8 lid 3). 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. Ook over de ontwikkeling van burgerschap en de daartoe benodigde competenties, en de vormgeving van het hierop gerichte onderwijs zijn nog de nodige vragen (bijv. Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008).

Niet alleen binnen school, maar ook tussen school en ouders kunnen zich pedagogische spanningen voordoen, vanwege verschillen van inzicht over bijvoorbeeld de hoeveelheid huiswerk, gemengd zwemmen of de wijze van disciplineren van kinderen. De relatie tussen ouders en school vormt een onderwerp dat nauw samenhangt met de pedagogische functie van de school en dat de laatste decennia regelmatig in de aandacht staat. Dit houdt onder meer 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 (zie bijv. Meijnen & Riemersma, 1992; Nanhoe, 2012). Daarnaast is in het onderwijs de aandacht toegenomen voor de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerling (zie bijv. Dieleman et al., 1999; Wardekker, Ten Dam, Veugelers, & Miedema, 2004), waardoor pedagogische afstemming eveneens een groter belang heeft gekregen. Een deel van de ouders, vooral allochtone ouders van de eerste generatie en laagopgeleide ouders, laat zich echter weinig op school zien en reageert zelden op signalen vanuit de school. Gezin en school gelden voor hen als gescheiden domeinen met gescheiden verantwoordelijkheden (Pels, 2002a).

Dit artikel, dat gebaseerd is op twee recente literatuurstudies (Pels, Jonkman, & Drost, 2011; Pels, 2011) plaatst de pedagogische functie van het onderwijs vooral in het licht van de toegenomen diversiteit van de leerlingpopulatie naar etnische achtergrond. Beoogd wordt, in de drie navolgende paragrafen, drie vragen te beantwoorden: Welke pedagogische uitdagingen doen zich voor in de omgang met diversiteit? Hoe spelen scholen op deze uitdagingen in hun pedagogisch beleid? En hoe antwoorden de beroepsopleidingen op de toegenomen diversiteit van de leerlingpopulatie? In de slotparagraaf volgen conclusies en aanbevelingen gericht op beleid, leerkrachtopleidingen en onderzoek.

Omgang met diversiteit

De toegenomen diversiteit van de leerling-populatie stelt scholen en leerkrachten voor tal van nieuwe pedagogische opgaven. 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 en met een toenemend opleidingsniveau meer richten op de *mainstream* (Pels, Distelbrink, & Postma, 2009). Niettemin kan het spanningen en conflicten opleveren als opvattingen of gedragingen botsen. Zo kan, vanwege een sterk autoritaire opvoeding in het gezin, zowel sprake zijn van gebrek aan assertiviteit als van overassertiviteit van allochtone leerlingen (Pels, 1991, 2003). Ook komt het steeds vaker voor dat moslim ouders en/of leerlingen eisen stellen aan de school en leerkrachten waarbij zij zich beroepen op gedrags-, kleding- en voedingsvoorschriften ontleend aan de Koran (zie bijv. Pels, De Gruijter, & Middelkoop, 2009).

Naast de culturele kloof tussen gezin en school kan ook die tussen school en *peer group* zorg baren. Leeftijdgenoten spelen 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* (Crul, 2000; Nanhoe, 2012). Over de gevolgen hiervan, bijvoorbeeld de kennis, vaardigheden en attitudes die aan leeftijdgenoten, jeugdculturen of virtuele gemeenschappen worden ontleend, is evenwel nog weinig bekend (Van Oenen, 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 en inzet gevraagd worden. Jongeren nemen een rebelse houding aan, die tot zelfuitsluiting en daarmee uiteindelijk tot falen in het onderwijssysteem kan leiden. Vooral het ordeversturende en machogedrag 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 (Den Brok, 2004).

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; Pels, 2008). 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 zitten 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 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 regelovertradingen 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. Etnische afkomst hangt samen met gevoelens van onveiligheid en een geringer 'schoolwelbevinden' bij leerlingen (Leeman, Gijtenbeek, & Roede, 1999; Van der Vegt, Blanken, & Jepma, 2007). 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 nationaal survey-onderzoek in het vo (Radstake, Leeman, & Meijnen, 2007) 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. Ook neemt het aantal interetnische confrontaties op scholen de laatste jaren toe. Rechtsextremisme onder leerlingen vormt daarbij overigens vaker de achtergrond dan islamitisch extremisme (Moors, Balogh, Van Donselaar, & De Graaff, 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 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. Om de voortgang van de les te waarborgen en 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. 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 leiders allochtone kleuters soms met hun 'anders' zijn confronteerden. Volgens meer recente observatieonderzoeken onder adolescenten komt het apart zetten van leerlingen nog steeds voor. Sommige leerkrachten spreken van 'wij' en 'julie', 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, 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, Wolff, Meeuwisse, Rezai, & De Vos, 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.

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). Docenten verwijten ouders nonchalance in het toezicht op hun kinderen of in de zorg voor een zekere discipline van hun kinderen op school (Distelbrink & Pels, 2000). De klacht dat de school te veel van de opvoeding moet overnemen geldt overigens zowel voor hoogopgeleide tweeverdieners met hun 'sleutelkinderen', als voor laagopgeleide autochtone en allochtone ouders die te lijden zouden hebben van kennisgebrek en cultuurverschil. Zelf weten leerkrachten overigens vaak weinig van de opvoedingssituatie van de kinderen thuis en de opvattingen van de ouders (Studulski & Van der Zwaard, 2002).

Zoals reeds gezegd is er nauwelijks contact tussen een deel van de allochtone ouders en school. Leerkrachten interpreteren deze houding nogal eens als een gebrek aan interesse (Pels, 2002a; zie ook Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Eerder lijken een gebrek aan bagage, zelfvertrouwen en soms ook wan-

trouwen een rol te kunnen spelen. Hoe hoog hun opleidingsaspiraties vaak ook zijn, ouders kunnen de culturele mores vrezan waarvan de school volgens hen is doortrokken (Pels et al., 2009). De genoemde kwesties noodzakten tot meer investering in de communicatie en het pedagogisch partnerschap met ouders en hun gemeenschappen.

Pedagogisch Beleid

De vraag is nu of en hoe de nieuwe opgaven die de veranderende leerlingpopulatie meebrengen vertaald worden in het pedagogisch beleid van scholen. Alvoers deze vraag te beantwoorden bezie ik eerst enkele algemene kenmerken van dat beleid. Wat betreft de invulling ervan kennen scholen een grote mate van vrijheid; zij 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 (Biesta, Korthagen, & Verkuyl, 2002). Zonder voortdurende bezinning en onderlinge communicatie over pedagogische doelen en waarden komt een schoolteam echter niet verder. Management in scholen is vooral beheersmanagement, terwijl er behoefte is aan onderwijskundig en pedagogisch management.

Een bewuste 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 regime van gedetailleerde kerndoelen, Cito-toetsen en de marktwaarde die de buitenwereld daaraan toekent. Daarbij vinden docenten het 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).

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 uitgegaan naar beïnvloeding van het sociaal en cultureel kapitaal van allochtone ouders en leerlingen voor het schoolsucces van de laatsten (Rijkschroeff, Ten Dam, Duyvendak, De Gruijter, & Pels, 2005). De sociale verhoudingen tussen leerkrachten en leerlingen en hun ouders, en tussen leerlin-

gen onderling kregen veel minder systematische aandacht. 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). Om burgerschapsvorming ook pedagogisch relevant te maken in de multi-etnische context is inzicht nodig in wat burgerschap en burgerschapscompetenties voor jongeren van verschillende etnische afkomst betekenen, in hun bereidheid om deze competenties in te zetten al naar gelang de context (gezin, *peer-group*, school, etnische gemeenschap, wijdere samenleving) en in de rol die hun opvoeding en socialisatie daarbij speelt. Als jongeren scherpe scheidslijnen trekken tussen hun *ingroups* and *outgroups*, kan dat hun bereidheid tot burgerschapsgedrag sterk beïnvloeden (bijv. Pels, 2003).

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, 2006). 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; Veugelers, 2002). Ook leerlingen en studenten vinden dat het onderwijs achterblijft in het omgaan met culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit (Leenders, Veugelers, & De Kat, 2007; Pels, De Gruijter, & Lahri, 2008).

Wat betreft het *ouderbeleid* stelt de Onderwijsraad (2010) dat in onderwijsbeleid meer nadruk nodig is op de ontwikkeling van pedagogisch partnerschap met ouders. Veel scholen worstelen met de vraag hoe de relatie met en betrokkenheid van ouders te bevorderen, zeker scholen met een naar etnische achtergrond divers samengestelde leerlingpopulatie (zie voor een recent overzicht Distelbrink, Pels, Jansma, & Van der Gaag, 2012). Scholen moeten voorwaarden scheppen om de communicatie met en tussen ouders te verbeteren. Daarbij lijkt echter 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 (bijv. Smit, Doesborg, & Van Kessel, 2001). Onderzoek toont aan dat het partnerschap in de praktijk nog weinig structureel is ingevuld (Studulski & Van der Zwaard, 2002).

Wel zijn de laatste jaren tal van initiatieven ontwikkeld om dergelijk beleid lokaal vorm te geven, zoals 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' 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).

Pedagogische professionalisering

In lerarenopleidingen is jarenlang weinig aandacht besteed aan de pedagogische opdracht (Klaassen, 1999). Willemse, Lunenberg, Beishuizen, en Korthagen (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 'waarde'vol 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 et al., 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 nog 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 et al., 2009). De onderwijsprofessionals 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 slecht uit de voeten met gedrag dat voortkomt uit andere accenten in de socialisatie, puberaal verzet of radicalisering.

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, & Grootsholte, 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., 2010a). Wel is er veel na- en bijscholingsaanbod beschikbaar dat gericht is op deskundigheidsbevordering op het punt van diversiteit. Een inventarisatie van het aanbod voor professionals in jeugdvoorzieningen wijst uit dat er veelal geen sprake is van externe kwaliteitstoetsing (Berger, Ince, Van Rossum, & Stevens, 2010b). Ook is er een gebrek aan overzicht van het scholingsaanbod op dit terrein, en is het weinig bekend in het veld. 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 specifieker op het terrein van burgerschapsvorming (zie bijv. Peschar, Hooghoff, Dijkstra, & Ten Dam, 2010; Veugelers et al., 2002) en omgaan met diversiteit (zie onder meer Leeman & Pels, 2006; Den Brok, Van Eerde, & Hajer, 2010; Hajer, Hanson, Hijlkema, & Riteco, 2007; Severiens, 2010). Er zijn enkele lectoraten en leerstoelen gecreëerd die de pedagogische opdracht of diversiteitsbeleid in het onderwijs centraal stellen. ZonMw (Nederlandse organisatie voor gezondheidsonderzoek en zorginnovatie) heeft in opdracht van het ministerie van VWS een onderzoeksprogramma 'Intercultureel vakmanschap' (2009-2011) opgezet dat diversiteitsgevoeliger opleiden van pedagogische professionals beoogde te stimuleren (zie Naber & Bijvoets, 2011). Een van de recente producten is de Meetladder Diversiteit Onderwijs (Pels, Naber, Peeters, & Radstake, 2012), een overzicht van aandachtspunten voor het screenen van hbo- en wo-opleidingen op diversiteitgevoeligheid.

Conclusies en aanbevelingen

Wat betreft de invulling van hun pedagogisch beleid zien we grote verschillen tussen en binnen scholen. 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 eveneens nog weinig voeling

is met de socialisatiecontext van de *peergroup*. De pedagogische opdracht heeft nog weinig vorm gekregen in leerkrachtopleidingen en in 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, al staat diversiteitgevoelig vakmanschap toenemend in de belangstelling.

De kennis over de processen die zich in en om het onderwijs afspeelen neemt toe, maar er zijn nog veel lacunes. Hoewel de aandacht voor de 'pedagogische opdracht' en diversiteitgevoelig werken toeneemt, ontbreekt het nog veelal 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 school en gezin. Laat staan dat de toegenomen diversiteit als gevolg van etnische heterogeniteit van leerlingpopulaties hierbij verwerkt is.

Aanbevelingen voor beleid en opleiding

Het is van belang dat scholen meer structureel werken aan hun pedagogische visie, aan de verkenning en verdieping van hun gezamenlijke pedagogische idealen, rekening houdende met de samenstelling van hun leerlingpopulatie en pedagogische opgaven die daarmee verband houden. Ouderbeleid dient een wezenlijk onderdeel te zijn van een dergelijk pedagogisch beleid. Intercollegiale pedagogische reflectie, het gezamenlijk reflecteren op pedagogische idealen, is daarbij noodzakelijk, evenals communicatie met ouders. Aan de schoolleiding de taak om dit te faciliteren en te stimuleren; ook systematische ondersteuning vanuit pedagogische centra en schoolbegeleidingsdiensten is nodig. Meer structurele aandacht in leerkrachtopleidingen voor de pedagogische opdracht van het onderwijs, en voor de diversiteitgevoeligheid van het onderwijs aan toekomstige leerkrachten, is eveneens gewenst.

Aanbevelingen voor onderzoek

Ik besluit met het noemen van enkele specifieke thema's die nader onderzoek verdienen. Maar eerst moet een lans worden gebroken voor een andere, meer interactieve, benadering van onderwijsonderzoek. Onderzoek, de onderwijspraktijk en onderwijsontwikkeling staan in Nederland op afstand van elkaar (Ten Dam & Rijkschroeff, 2010): 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 te komen tot effectieve onderwijspraktijken 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 ook elkaar informeren over innovatieve effectieve praktijken, en een proces van 'leren van en met elkaar' op gang brengen. 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 bijv. de Alliantie Burgerschap, Peschar et al., 2010).

Specifieke thema's die nader onderzoek verdienen

Pedagogische praktijk en beleid

Er bestaan grote verschillen tussen scholen in de invulling van hun pedagogische functie. Onderzoek is van belang naar goede praktijken van ontwikkeling van een pedagogische visie, van intercollegiale pedagogische reflectie en pedagogische afstemming met ouders, met name ook waar het de omgang met diversiteit betreft. Daarnaast is ook onderzoek nodig naar de praktijken van scholen en leerkrachten in de omgang met diversiteit en de dilemma's die deze kan meebrengen, evenals naar behoeften aan en goede praktijken van ondersteuning en deskundigheidsbevordering.

Pedagogische afstemming tussen gezin en school

Een beter samenspel tussen gezin en school is eveneens van belang. Naast de onderwijscarrière van kinderen is er de gedeelde opgave om kinderen tot burgerschap op te voeden. Ook de cohesie en veiligheid op school is bij een betere samenwerking gebaat. De integrerende taak van het onderwijs is nog belangrijker geworden vanwege de toenemende etnische diversiteit in de schoolpopulatie. Onderzoek is nodig naar uiteenlopende praktijken - van contractering tot pedagogische wisselwerking - van afstemming tussen gezin en school. Het onderzoek zou zicht moeten bieden op de beleving van deze praktijken door de verschillende partijen (ouders, leerlingen, leerkrachten) en op slaag- en faalfactoren, mede op basis van bestaande goede praktijken.

Peersocialisatie en school

Inzicht in de socialisatie onder *peers* is van groot pedagogisch belang. Hoe kijken autochtone en nieuw-Nederlandse meisjes en jongens aan tegen presteren op school, welke verwachtingen hebben zij van het rendement van onderwijs, mede in het licht van hun beroepsperspectief en maatschappelijk succes, wat en wie (de)motiveert hen: hoe beïnvloeden leeftijdgenoten hun percepties en (onderwijsgerelateerd) gedrag? Onder welke condities zijn jongeren geneigd hun best te doen op/voor school?

Burgerschapsvorming

Burgerschapsvorming is een nieuwe wettelijke taak van het onderwijs. Burgerschap betreft de bereidheid en vaardigheid om actief te participeren in een *community*, zoals de school. Voor het slagen van burgerschapsvorming is aandacht nodig voor het referentiekader van jongeren. Er is weinig bekend over de betekenissen die jongeren hechten aan burgerschap(scompetenties), over de

contexten waarin zij geneigd zijn hun competenties te gebruiken, over de invloed van gezin en peers en over de vraag hoe educatieve praktijken kunnen aansluiten bij hun leefwereld. Om de (bereidheid tot) participatie op school van jongeren te kunnen stimuleren is meer inzicht nodig in hun percepties, de invloeden van belangrijke anderen, en van mogelijkheden voor sociaal leren die daarbij aansluiten. Hiertoe zou kwalitatief onderzoek moeten plaatsvinden onder leerlingen, en daarnaast hun *peers* en leerkrachten.

Abstract

The pedagogical function of the educational system demands structural attention. This applies even more to schools that face new pedagogic challenges due to the increased ethnic diversity of their students. Both within schools and between schools and parents tensions may occur which ask a lot of schools' pedagogical professionalism. Based on two recent reviews of the scholarly literature on diversity in education, this article aims at answering three questions: What pedagogical challenges do schools face in dealing with diversity? How do schools react to these challenges in their educational policies? And how do training institutions adapt their curriculum to prepare future teachers to working in multi-ethnic schools? The final section contains conclusions and recommendations with respect to educational policies, teacher training and research.

Referenties

- 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.
- Berger, M., Ince, D., Stevens, R., Van Egten, C., Harthoorn, H., & Vos, R. (2010a). *Inventarisatie initiële scholing in interculturele competenties voor professionals in de jeugdsector*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Berger, M., Ince, D., Van Rossum, J., & Stevens, R. (2010b). *Inventarisatie na- en bijscholing in interculturele competenties voor professionals in de jeugdsector*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Biesta, G., Korthagen, F., & Verkuyl, H. (2002). *Pedagogisch bekeken: De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: Nelissen.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes: Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse 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*. Utrecht/Amsterdam: Verwey-Jonker Instituut/Hogeschool Inholland (Kenniswerkplaats Tienplus).
- 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 groeps-gedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- 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.
- 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.
- 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 (Red.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 114-139). Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M., Pels, T., Jansma, A., & Van der Gaag, R. (2012). *Ouderschap ondersteunen. Literatuurstudie over de relatie van ouders met VVE, school, CJG en justitiële voorzieningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Duits, L. (2008). *Multi-girl-culture: An ethnography of doing identity* (Proefschrift). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnendringt: Overlastgevend gedrag van Marokkaans-Nederlandse jongeren en de invloed ervan op school*. Utrecht: APS.
- 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.
- 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.
- Inspectie van het onderwijs (2007). *Aandacht voor allochtone leerlingen in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jettinghoff, K., Chitan, R., & Grootsholte, M. (2010). *Promoteams, taalmentoring en interculturele competenties: Leren van lerarenopleidingen voor meer culturele diversiteit voor de klas*. Den Haag: SBO.
- 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. (1999). Over kennis en waarden: Grenzen en mogelijkheden van morele opvoeding op school. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58(5), 4-7.

- 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* (Proefschrift). Utrecht: Van Arkel.
- Leeman, Y. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: docentendilemma's. *Pedagogische Studien*, 80(6), 468-484.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Nanhoe, A. (2012). *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan. Onderwijs en de dynamische habitus. Succesbevorderende factoren in de onderwijscarrière van Marokkaanse, Hindostaanse en autochtoon Nederlandse academici uit lagere sociaal-economische milieus in Nederland*. Antwerpen: Garant Uitgeverij (proefschrift).
- 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. (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.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 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. (2008). The tension between learning and socializing with peers. Disengagement and pedagogical context in two multi-ethnic junior classes in the Netherlands. M. Hajer & T.

- Koole (Eds.) *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. Mechanisms of inclusion and exclusion* (pp.197-235). Amsterdam: Aksant.
- Pels, T., m.m.v. Postma, L. (2011). *De Pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- 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., Jonkman, H., & Drost, L. (2011). *Socialiseren, leren, presteren. Over motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., Naber, P., Peeters, P., & Radstake, H. (2012). *Meetladder Diversiteit Onderwijs. Gevoeligheid voor diversiteit in de opleiding van professionals*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut (Kenniskerkplaats Tienplus).
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (Red.) (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- 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.
- Rijkschroeff, R., Ten Dam, G., Duyvendak, J. W., De Gruijter, M., & Pels, T. (2005). Education policy on migrants and minorities in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 20(4), 417-435.
- 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.
- Schuitema, J. A., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- 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., Rezaï, S., & De Vos, W. (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de Pabo? Samenvatting van vijf studies*. Den Haag: SBO.
- 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.
- Studulski, F. (2003). Pedagogische proeftuinen: Over de rol van traditionele vernieuwings scholen. *Vernieuwing*, 62(5), 25-27.
- Studulski, F., & Van der Zwaard, J. (2002). In goed overleg? Ouders, leerkrachten en de opvoeding van kinderen. *Vernieuwing*, 61(3/4), 4-7.
- 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.
- Van Crombrugge H., & Van Obbergen, B. (Red.).(2001). *Opvoedend onderwijs: Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school* Gent: Academia Press.

- Van der Vegt, A.L., Blanken, M., & Jepma, Ij. (2007). *Nationale scholierenmonitor. Meting voorjaar 2007*. Utrecht: Sardes.
- Van Oenen, S., m.m.v. Van Erp, M., Hajer, F., & Wardekker, 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.
- 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., Miedema, S., Zwaans, A., Ten Dam, G., Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W., & Slegers, P. (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: NWO/PROO.
- Wardekker, W., ten Dam, G., Veugelers, W. M. M. H., & Miedema, S. (Eds.). (2004). *Pedagogisch Opleiden*. Amsterdam: SWP.
- 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.
- 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(4), 407-433.