

Kwaliteit van personeel

Literatuurverkenning ikv Talentontwikkeling Zuid werkt!

Sabine Severiens (EUR/Risbo) en Jeroen Onstenk (Inholland)

December 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1. Inleiding.....	6
Hoofdstuk 2. Methode	8
Hoofdstuk 3. Resultaten.....	9
3.1 Docentcompetenties	9
3.1.1 Antwoord op de vraag.....	23
3.2 Docentprofessionalisering	24
3.2.1 Antwoord op de vraag.....	27
Hoofdstuk 4. Conclusies/aanbevelingen.....	29
Literatuur	32
Bijlage 1. Bekwaamheidsgebieden wet BIO (www.lerarenweb.nl).....	37

Samenvatting

Probleemstelling

Zwakke leerlingen en leerlingen in achterstandswijken zijn voor goede schoolresultaten meer afhankelijk van de kwaliteit van de leerkracht dan makkelijk lerende leerlingen. Wat is een goede kwaliteit van een leerkracht in een gebied als Rotterdam Zuid? Om deze vraag te beantwoorden hanteren we twee perspectieven. Het eerste is het perspectief van docentcompetenties: wat zijn docentcompetenties die specifiek nodig zijn op een school op Zuid? Het tweede perspectief is dat van de professionalisering. Wat weten we uit onderzoek over succeskenmerken van professionalisering?

Methode

Om deze vragen te beantwoorden is een selectie gemaakt van “review” studies en studies waarin in de samenvatting wordt aangekondigd dat er een literatuurverkenning is verricht. Uit deze groep is vervolgens een aantal artikelen (en hoofdstukken) gekozen die we beschouwen als kernartikelen (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Wubbels, den Brok, Veldman & van Tartwijk 2006; Elbers, 2010). Deze artikelen geven een overzicht van de stand van zaken in de wetenschap op het betreffende terrein en ze vormen daarom de basis voor de huidige literatuurverkenning. Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van een eerder literatuuroverzicht van een van de auteurs (Severiens, Van Herpen & Wolff, 2010) op het gebied van lesgeven in de grote stad. Op diverse plekken citeren we uit dit rapport. Hetzelfde geldt voor een recente publicatie van de andere auteur: (Onstenk, 2011).

Resultaten

Docenten op Zuid hebben excellente inter-persoonlijke competenties nodig, op het gebied van monitoren en managen van gedrag, creëren van positieve docent-leerling relaties, ze moeten kunnen lesgeven gericht op aandacht en betrokkenheid en inhoudelijke expertise op een zestal specifieke thema's die in de context van een grote stad van belang zijn (taal, didactiek, sociale interactie en identiteit, relaties met ouders en zorginstellingen en de school in de wijk). Hierbij geldt dat goed lesgeven in een groep met kinderen met diverse achtergronden niet alleen “gewoon” goed lesgeven is. Het stelt enerzijds hogere eisen aan docenten vanwege het grotere aantal factoren dat een rol speelt zoals Wubbels et al (2006) beschrijven, maar vraagt anderzijds ook om

expertise op een aantal specifieke thema's (zoals migratie en identiteit). Onstenk (2011) trekt een vergelijkbare conclusie: voor de leraar op een school in een probleemwijk (binnenstadsschool) geldt dat de bekwaamheidseisen voor het leraarsberoep een bijzondere invulling krijgen (SBL, 2004, 2009). Voor de binnenstadsschool worden met name bijzondere eisen gesteld aan de ontwikkeling en integratie van de pedagogische en didactische competentie en aan de samenwerkingscompetenties, zowel in het team, als met ouders en zorgprofessionals (Onstenk, 2011).

De literatuur op het gebied van professionalisering in een grootstedelijke context laat verschillende succeskenmerken zien, waarbij je een onderscheid kan maken tussen inhoud en vorm. Inhoudelijk zou de focus van professionalisering moeten liggen op het leren van leerlingen en het optimaal organiseren van het leren. Gegeven de belangrijke rol van een positief pedagogisch leerklimaat en het hanteren van hoge verwachtingen, juist ook bij leerlingen in achterstandsituaties, zou de focus van professionalisering ook moeten liggen op die aspecten. Voor wat betreft het leren van leerlingen, is het van belang expertise in huis te hebben op de zes beschreven thema's. Professionalisering zou dan ook op deze gebieden gericht moeten zijn. Voor wat betreft de vorm is op basis van de literatuur een duidelijk pleidooi te houden voor het organiseren van docententeams als professionele leergemeenschappen op school. Waarbij het van belang is dat onderzoek en informatie gebruikt wordt om schoolontwikkeling op een degelijke manier te bevorderen en monitoren. Dit vraagt wel om datageletterdheid bij docenten. Het ligt dan ook voor de hand om professionalisering ook op dit gebied te richten. Dit kan door bijvoorbeeld een alliantie met kennisinstellingen te sluiten en deze te laten participeren in de professionele leergemeenschappen op de scholen.

Conclusies en aanbevelingen

De antwoorden op de onderzoeksvragen geven een duidelijk, maar nog wel generiek, abstract beeld van de kwaliteit van schoolpersoneel die we nodig hebben op Rotterdam Zuid. In nauwe samenspraak met lerarenopleiders en excellente docenten op scholen in probleemwijken moeten de expertisegebieden daarom allereerst vertaald worden naar concrete competenties en vervolgens naar een assessment methode.

Onze eerste aanbeveling luidt om op de scholen in de zeven probleemwijken waar "Zuid werkt"! zich op richt, een dergelijke methode in te zetten om de kwaliteit van het zittende en nieuwe personeel bestand te evalueren. De uitkomsten van de assessments zouden de basis moeten vormen voor het

opstellen van ontwikkelplannen met de schoolleiders. De tool kan vervolgens ook gebruikt worden om de ontwikkelplannen te monitoren.

Een tweede aanbeveling luidt om professionalisering op te vatten als continue professionalisering (CPD) en leergemeenschappen binnen de HCZ scholen te ontwikkelen. Daarnaast bevelen we aan om allianties te vormen met de kennisinstellingen in de stad en in kleine netwerken gezamenlijk onderzoek te doen die schoolontwikkeling op specifieke scholen ondersteunen.

Een derde aanbeveling betreft het opleiden van professionals in de stad.

Allereerst moeten we er voor zorgen dat de lerarenopleidingen in Rotterdam bij de top vijf van Nederland behoren. Als we daarnaast serieus werk willen maken van samenwerkingsrelaties van scholen, dan is het van belang om in de Pabo's en lerarenopleidingen aandacht te besteden aan het thema "community in education".

Implementatie van bovenstaande aanbevelingen vraagt wel om bepaalde voorwaarden. Er zijn schoolleiders nodig zich richten op onderwijs (instructional leadership) en op verandering (transformational leadership) effectiever zijn dan schoolleiders die zich richten op administratieve aspecten (administratieve leadership). De effectieve schoolleider formuleert een duidelijke visie en doel, en betreft de docenten actief in het proces.

Hoofdstuk 1. Inleiding

Het programma Zuid werkt! beoogt in minder dan tien jaar de prestaties van leerlingen op de scholen op zuid gelijk te trekken met de rest van Rotterdam. Om dit te bereiken wordt een beleidsprogramma ontwikkeld dat vertrekt vanuit het concept van de Harlem Children's Zone (HCZ). Dit concept houdt een integrale benadering van een probleemwijk in, waarvan de school een van de onderdelen is.

Een van de pijlers in het programma is talentontwikkeling: er wordt op twee sporen gewerkt. Het eerste spoor betreft het beleidsprogramma Beter presteren. Het tweede spoor betreft het programma Aanval op de uitval, er wordt ingezet op vakmanschap met doorgaande leerlijnen, vooral in de techniek en in de zorg, en er komt meer aandacht voor leren in de praktijk, stages en ondernemerschap.

De projectleiding van de pijler Talentontwikkeling heeft aangegeven dat er behoefte is aan meer kennis op vier thema's om de pijler goed uit te kunnen werken. De thema's die nader verkend moeten worden zijn:

1. Meer leertijd: wat weten we over effecten van meer leertijd op de terreinen taal, rekenen, maar ook als het gaat om de zogenaamde soft skills.
2. Ouderbetrokkenheid: wat weten we over typen ouderbetrokkenheid en effecten en wijzen waarop deze typen geïmplementeerd kunnen worden? Ook in relatie tot taalontwikkeling bij ouders.
3. Kwaliteit van het personeel: welke kwaliteit of kwaliteiten zijn nodig om een goede school te zijn (of een children's zone school)?
4. Doorlopende leerlijnen: wat zijn de kritische factoren als het gaat om het verbeteren van de leerlijnen (transities?) en wat levert een dergelijke verbetering op aan schoolsucces?

Belangrijke algemene vraag daarbij is welk niveau nodig is om als een "children's zone" school gekenmerkt te kunnen worden. Duidt de literatuur op een bepaalde norm of basisniveau dat nodig is om talentontwikkeling te stimuleren?

De voorliggende literatuurverkenning gaat in op het thema kwaliteit van het personeel.

De onderzoeksvragen

Wat is een goede kwaliteit van een school? In de huidige verkenning richten we ons op docenten: zij bepalen voor een belangrijk deel de kwaliteit van het onderwijs. Er zijn vijf expertisegebieden die van specifiek belang zijn voor docenten die lesgeven in de grote stad: 1) taalontwikkeling, 2) didactiek cq differentiëren, 3) sociale interacties en identiteit, 4) relatie met ouders en 5) de school in de wijk (Severiens, Van Herpen & Wolff, 2011). Om de kwaliteit van het onderwijs op Zuid te verbeteren zijn docenten nodig die excellente competenties hebben op deze vijf gebieden. De literatuurverkenning vertrekt daarom vanuit deze vijf gebieden. We hanteren twee perspectieven. Het eerste is het perspectief van docentcompetenties: gegeven de vijf expertisegebieden: wat zijn docentcompetenties die specifiek nodig zijn op een school op Zuid? Het tweede perspectief is dat van de professionalisering. Wat weten we uit onderzoek over succeskenmerken van professionalisering in deze vijf expertisegebieden? Welke type trajecten kunnen we onderscheiden, hoe effectief zijn die trajecten en waarom?

De onderzoeksvragen luiden:

1. Wat zijn competenties die docenten nodig hebben voor een goede school op Zuid?
2. Wat zijn succeskenmerken van professionalisering in een grootstedelijke context? We focussen op nascholingachtige trajecten (ook op de werkplek), maar sluiten specifieke trajecten in de initiële opleiding niet uit.

Hoofdstuk 2. Methode

Om een antwoord te geven op bovenstaande vragen zoeken we in de geëigende zoekmachines (ERIC en SSCI) naar peer-reviewed artikelen die tussen 2002 en 2012 zijn gepubliceerd. Voor wat betreft de docent competenties hanteren we de volgende zoektermen:

teacher quality, teacher competence, teacher excellence, teacher behavior, teacher performance, teacher effectiveness, student teacher interaction, parent teacher cooperation

AND

urban education, urban schools, urban teaching, urban areas, inner city education, poor students, at risk students, high risk students

Deze search levert artikelen op die, in principe, de combinatie maken tussen kwaliteit van docenten in grootstedelijke context. Voor wat betreft professionalisering zoeken we met behulp van de volgende termen:

Professional development, Professional training, Staff development, Teacher improvement, Teacher leadership, Professional growth, Workplace learning, Professional development schools, Inservice education

AND

urban education, urban schools, urban teaching, urban areas, inner city education, poor students, at risk students, high risk students

Omdat elk van de searches meer dan 200 artikelen opleveren, maken we een nadere selectie op “review” studies en studies waarin in de samenvatting wordt aangekondigd dat er een literatuurverkenning is verricht. Uit deze groep is vervolgens een aantal artikelen (en hoofdstukken) gekozen die we beschouwen als kernartikelen (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Wubbels, den Brok, Veldman & van Tartwijk 2006; Elbers, 2010). Deze artikelen geven een overzicht van de stand van zaken in de wetenschap op het betreffende terrein en ze vormen daarom de basis voor de huidige literatuurverkenning.

Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van een eerder literatuuroverzicht van een van de auteurs (Severiens, Van Herpen & Wolff, 2010) op het gebied van lesgeven in de grote stad. Op diverse plekken citeren we uit dit rapport.

Hetzelfde geldt voor een recente publicatie van de andere auteur (Onstenk, 2011).

Hoofdstuk 3. Resultaten

Het beroep van leraar blijft een vat vol tegenstrijdigheden en leraren zijn om adequaat uit de voeten te kunnen in de eerste plaats aangewezen op zelforganisatie, eigen onderzoek, een objectiverend observatie- en interpretatievermogen, een onderzoekende houding en door ervaring opgebouwde praktijkkennis'.(Dieleman, 2008, p. 8)

3.1 Docentcompetenties

Muijs, Harris, Chapman, Stoll, en Russ, J. (2004) schreven een review over school effectiviteit in probleemwijken. In de inleiding geven de auteurs aan dat scholen in probleemwijken te maken hebben met relatief veel sociaaleconomische problemen: hoog niveau van werkloosheid, relatief veel fysieke en mentale gezondheidsproblemen, migratie van kansrijke jongeren, relatief veel bewoners met lage opleidingsniveaus. Daarnaast hebben relatief veel leerlingen op scholen in probleemwijken gedragsproblemen, is er sprake van een hoog verloop van staf en zijn de voorziening vaak van lage kwaliteit. Gegeven deze situatie, kan meteen opgemerkt worden dat scholen in probleemwijken harder moeten werken om te ontwikkelen en effectief te zijn. Voor een goede school op Zuid hebben we in ieder geval excellente docenten nodig. Wat houdt dat precies in? Het uitgangspunt is dat verschillen tussen leerlingen in klassen in grote steden groter zijn dan tussen leerlingen buiten de grote steden. Dit geldt niet voor alle dimensies; verschillen in bijvoorbeeld intelligentie, vaardigheidsniveaus, motivatie en handicaps zullen niet groter zijn in de grote stad dan elders. Het belangrijkste verschil betreft waarschijnlijk de diversiteit aan etnisch en sociaal culturele verschillen in de grote stad. In de grote stad kunnen docenten er niet vanuit gaan dat ze eenzelfde achtergrond hebben als de meeste leerlingen in hun klassen. Ze kunnen er bijvoorbeeld niet vanzelfsprekend vanuit gaan dat normen en waarden gedeeld worden en dat ouders vergelijkbare of aansluitende ideeën over opvoeding hebben (Smit en Van Doesborgh, 2005). Docenten in grote steden hebben kennis nodig over de achtergronden van hun leerlingen die ze vervolgens zouden moeten kunnen incorporeren in hun manier van lesgeven. Maar ze hebben ook kennis nodig

van bepaalde sociale processen zoals het effect van stereotypen die een rol kunnen spelen in klassen met kinderen met diverse achtergronden. In zijn brede overzicht van meta-analyses constateert Hattie (2009) dat goede, effectieve leerkrachten gekenmerkt worden door het vermogen een relatie op te bouwen met hun leerlingen, in staat zijn leerlingen verschillende en betere onderwerpspecifieke leerstrategieën aan te leren en bereidheid tonen om dingen uit te leggen en leerlingen te helpen met hun werk. Goede leraren dagen daarbij hun leerlingen uit en hebben hoge verwachtingen. Ze houden de ontwikkeling van hun leerlingen goed in de gaten. Zwakke leerlingen en leerlingen in achterstandswijken zijn voor goede schoolresultaten meer afhankelijk van de kwaliteit van de leerkracht dan makkelijk lerende leerlingen. Wubbels, den Brok, Veldman en van Tartwijk (2006) vragen zich in hun onderzoek af of goed lesgeven in klassen met kinderen van diverse achtergronden hetzelfde is als “gewoon” goed lesgeven, of specifieke vaardigheden vereist. Het vertrekpunt in hun literatuuroverzicht is het idee dat goed lesgeven in een “diverse” klas vooral om goede inter-persoonlijke competenties vraagt¹. Docentcompetenties kunnen in vier hoofdcategorieën worden onderscheiden. Wubbels et al (2006) geven voorbeelden van competenties in elke van deze vier categorieën die beschrijven wat een docent in een “diverse” klas zou moeten kunnen.

1. monitoren en managen van gedrag van leerlingen: zelf dominant zijn zonder agressie op te roepen, bewust zijn van competitie en conflicten tussen leerlingen, duidelijk info over regels geven, laten samenwerken en het goed controleren/begeleiden, veel feedback geven
2. creëren van positieve docent-leerling relaties: in de gaten houden of leerlingen de taken goed begrijpen en kunnen uitvoeren, respect tonen en interesse voor de achtergrond van leerlingen, leerlingen zich welkom laten voelen en veilig, leerlingen vrijheid en verantwoordelijkheid geven, luisteren naar leerlingen zonder een onderdanige rol in te nemen in onderhandelingsprocessen.
3. lesgeven gericht op aandacht en engagement: leerlingen mogen fouten maken en bijdragen in niet-perfecte bewoordingen, vaak toetsen, alle leerlingen stimuleren om mee te doen, belonen van bijdragen van leerlingen, structureren van groepsprocessen, enthousiast zijn, vragen stellen, duidelijke en directe instructie
4. vereiste houding en kennis: hoge verwachtingen, opletten op je eigen normatieve gedrag en je eigen percepties van groepen leerlingen, gevoelig zijn

¹ Wubbels et al (2006) verwijzen in hun literatuuroverzicht niet specifiek naar po of naar vo.

voor statuspositie van leerlingen binnen groepen

Wubbels et al (2006) trekken de conclusie dat lesgeven in een 'diverse' klas inderdaad gewoon goed lesgeven is, maar dat het hogere eisen stelt dan lesgeven in een homogene klas omdat er zoveel verschillende factoren tegelijkertijd een rol spelen. Dit vraagt in ieder geval om een hoog niveau van inter-persoonlijke competenties. Anderen geven aan dat er ook een grotere inhoudelijke bekwaamheid nodig is (vgl. Oostdam, 2009). SBL definieert docentcompetenties meestal in termen van een combinatie van kennis, vaardigheden en houding. In het overzicht van Wubbels et al (2006) wordt deze driedeling niet expliciet gemaakt, en wordt vooral ingezoomd op de inter-persoonlijke vaardigheden. Ander onderzoekers maken deze driedeling wel, en besteden meer aandacht aan de kennis kant. In een OESO publicatie *Educating teachers for diversity*² (Burns & Shadoina-Gersing, 2010) is een bijdrage opgenomen van Santerini over multiculturele competenties waarin wel een bredere definitie wordt gehanteerd: zij definieert "intercultural competence" in termen van kennis, begrip en vaardigheden. Bij kennis gaat het dan om de belangrijkste multiculturele issues en concepten (zoals taal, sociale psychologie en politieke kwesties, maar ook ethische kwesties en filosofische standpunten), begrip (culturele sensitiviteit, zoals empathie, flexibiliteit, accepteren van verschillen en zelfreflectie, zoals erkennen van je eigen vooroordelen) en vaardigheden (1) relationele vaardigheden, zoals communiceren, omgaan met emotionele conflicten, omgaan met cultuur shock en (2) methodologische tools in huis hebben die een intercultureel perspectief toevoegen, zoals schoolvakken of lesmateriaal reviseren zodat de inhoud relevanter wordt.

Onstenk (2011) concludeert dat voor de leraar op een school in een probleemwijk (binnenstadsschool) geldt dat de bekwaamheidseisen voor het leraarsberoep, zoals die in de Wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) zijn opgenomen (zie bijlage 1), een bijzondere invulling krijgen (SBL, 2004, 2009). Voor de binnenstadsschool worden met name bijzondere eisen gesteld aan de ontwikkeling en integratie van de pedagogische en didactische competentie en aan de samenwerkingscompetenties, zowel in het team, als met ouders en zorgprofessionals (Onstenk, 2011).

In het rapport "Lesgeven in de grote stad" (Severiens, Van Herpen & Wolff, 010) is een kennisbasis voor docenten in de grote stad geschetst, eveneens op basis van een literatuurstudie. Docenten die lesgeven in grote steden zouden in ieder geval expertise moeten hebben op de vijf thema's: taal, didactiek, sociale interactie en identiteit, relaties met ouders en de school in de wijk. Op basis van

² Deze publicatie is het resultaat van de OESO expert groep Teacher education and diversity.

Onstenk (2011) voegen we hier nog een zesde thema aan toe: relaties met zorgverleners. De reden is de belangrijke rol van de brede school in de Rotterdamse beleidsprogramma's en de beoogde samenwerking van de leerkracht met zorgteam en begeleiders bij rugzakjes etc.

Onderstaand geven we een korte beschrijving van elk van de thema's.

Taal

De review van Elbers (2010) zet de huidige stand van zaken in theorie en onderzoek op een rij. De vragen die hij stelt, luiden: Wat gebeurt er in de cultureel diverse klas? Welke moeilijkheden en welke kansen bieden deze klassen? Welke uitdagingen hebben leraren en hoe kunnen ze reageren? Hij onderscheidt drie onderwerpen in het onderzoek: 1) Taal en participatie in de cultureel diverse klassen, 2) Cultuur en regels in de klas, en 3) Identiteit, leren en interactie in de klas. Docenten zouden expertise moeten hebben op deze gebieden. Onderstaand vatten we zijn review op het gebied van taal samen.

De uitdagingen en problemen van kinderen voor wie de instructietaal een tweede taal is, zijn goed onderzocht. Resultaten laten zien dat docenten zich vaak niet bewust zijn van de problemen van de kinderen die het Nederlands minder goed machtig zijn, en als ze zich er wel bewust van zijn, dan lukt het ze vaak niet om deze kinderen te helpen met hun taalproblemen. Daarnaast zien we dat kinderen niet altijd een realistische inschatting maken van hun eigen taalvaardigheden. Soms hebben ze het idee dat ze de opdrachten wel kunnen doen, ook al begrijpen ze niet alle woorden. Ze gebruiken dan de "clever guessing" strategie.

Elbers legt uit dat taalbegrip zelden alleen over beperkte woordenschat gaat: veel communicatieproblemen hebben te maken met de verschillende zogenaamde "frames" die in de klas gelden. Er zijn in ieder geval drie frames. De eerste is een cultuur frame dat verwijst naar de achtergrondkennis die wordt verondersteld in de klas. Daarnaast kan er een discursief frame worden onderscheiden dat betrekking heeft op verschillen tussen het academische en dagelijkse gebruik van taal. En ten derde is er een onderwijs frame dat verwijst naar de regels van de interactie in de klas en de specifieke regels die gelden in lessen in specifieke vakken. Gedurende activiteiten in de klas kunnen communicatieproblemen ontstaan omdat het frame van de docent en het frame van de leerling niet met elkaar stroken.

Kinderen die thuis een andere taal spreken, leren op school de taal en de vakinhouden tegelijkertijd. Vakdocenten zijn echter weinig geneigd om aandacht aan taal te besteden. Dat helpt deze kinderen niet. Taalgericht vakonderwijs is

een mogelijke strategie om om te gaan met diversiteit aan taalniveaus in de klas. Het werk van Gibbons (2002) geeft diverse voorbeelden voor manieren waarop taal en vakonderwijs geïntegreerd kunnen worden.

Ondanks dat we het belang van taalontwikkeling niet genoeg kunnen benadrukken, willen we op deze plaats ook aangeven dat het bij onderwijs om meer gaat dan alleen taalontwikkeling. Leerlingen hebben er recht op in het onderwijs de gelegenheid te krijgen zich ergens in te verdiepen, toegang te krijgen tot werelden, tot kennis die ze niet op eigen houtje kunnen bereiken (Ziehe, 2006). Het onderwijs is gericht op optimale en brede talentontwikkeling van kinderen (Onderwijsraad, 2008). Zo wordt het basisonderwijs per definitie geacht brede vorming van kinderen te bevorderen. In de Wet op het primair onderwijs is beschreven wat basisscholen op hoofdlijnen dienen aan te bieden. Artikel 8 van de WPO noemt drie uitgangspunten. Kinderen moeten een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het onderwijs dient zich te richten op 'de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit en op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden'. Het onderwijs moet rekening houden met het feit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving en gericht zijn op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, door aandacht te besteden aan verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten (Onderwijsraad, 2008).

Didactiek

Kerdoelen doen in principe geen uitspraken over didactiek. Dat het nog niet zo eenvoudig is inhoud en didactiek te scheiden laat vervolgens de omschrijving van de kerndoelen zien. In de samenvattende beschrijving van de kerndoelen wordt bijvoorbeeld gesproken over het creëren van betekenisvolle leersituaties en om koppeling van leerinhouden. Gezien het karakter van het basisonderwijs dienen leraren een beroep te doen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en de behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen, en deze te stimuleren. Door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod, vormen van activerend en ontdekkend onderwijs, interessante thema's en activiteiten worden kinderen uitgedaagd in hun ontwikkeling. SLO (2006) wijst er op dat inhouden en doelen zo veel mogelijk op elkaar moeten worden afgestemd, verbinding moeten hebben met het dagelijks leven en in samenhang worden aangeboden.

Ook dient er aandacht te worden besteed aan algemene doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën,

reflectie op eigen handelen en leren, uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar, zorg voor en waardering van de leefomgeving. Het bereiken van deze doelen in scholen in probleemwijken stelt specifieke eisen aan de didactische en pedagogische kwaliteiten van de leerkracht, gezien de relatief vele leerlingen uit achterstandsgezinnen en met sociale problematiek die 'van huis uit' dergelijke vaardigheden en houdingen niet als 'sociaal kapitaal' meekrijgen.

Een leraar is didactisch competent als hij leeromgevingen weet te realiseren die alle leerlingen stimuleren om zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen van het onderwijs. Daarvoor moet de leraar over een stevige domeinkennis (Jansma, 2006) beschikken, maar ook weten hoe kinderen leren. Pas dan kan hij krachtige, motiverende en adaptieve leeromgevingen ontwerpen en realiseren, en leerinhouden en zijn handelen afstemmen op alle leerlingen. Hij motiveert leerlingen voor hun leertaken, daagt hen uit er het beste van te maken en helpt hen om deze succesvol af te ronden. Hij leert zijn leerlingen leren, ook van en met elkaar, om daarmee hun zelfstandigheid te vergroten.

Voor leraren is het rekening houden met diversiteit een van de lastigste aspecten van het pedagogisch handelen in de klas, zeker als dat gepaard gaat met gedragsproblemen. Toch pleit de Onderwijsraad (2010) hiervoor. De visie op wat de relevante verschillen zijn en hoe je daar het best mee kunt omgaan, lopen daarbij wel uiteen. Oostdam (2009) wijst erop dat enerzijds gedacht kan worden aan het recht doen aan de 'natuurlijke' verschillen tussen leerlingen in intelligentie, motivatie, beperking en gedrag, omgaan met (Stevens, 1997; 2002) en anderzijds aan het opheffen van maatschappelijk veroorzaakte achterstanden (Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993).

Uit een meta-analyse van 1.200 onderwijsonderzoeken destilleerde Marzano (2007) elf factoren die een positieve invloed hebben op de leerprestaties. Het gaat om factoren op *leraarniveau*, *leerling-niveau* en *schoolniveau*. De drie factoren op leraarniveau gaan over zaken die onder de directe controle van de leraren vallen. Wat betreft de leraar gaat het in de eerste plaats om de didactische aanpak: het gebruik van onderwijstechnieken waarvan op basis van onderzoek de effectiviteit is bewezen. Een efficiënte leraar beschikt niet alleen over een uitgebreid repertoire aan dergelijke strategieën, maar kan ook moeiteloos bepalen welke strategieën het best gebruikt kunnen worden in combinatie met bepaalde leerlingen of bepaalde lesonderwerpen. In de tweede plaats gaat het om klassenmanagement. Klassenmanagement refereert aan het gebruik van de leraar van manieren om het leergedrag van zijn/haar leerlingen

positief te beïnvloeden, manieren waarvan de effectiviteit door middel van uitgebreid onderzoek bewezen is. De belangrijkste positieve effecten zijn te verwachten van routines en regels in de klas, omgaan met ongewenst gedrag, de relatie leraar-leerling en de mentale instelling van de leraar. De derde factor op leraarniveau betreft het 'herontwerpen van het programma'. Dit slaat op de noodzaak dat de leraren het tempo en het niveau van de lesinhoud aanpassen aan het werkelijke niveau van de leerlingen, waarbij ze zowel de technieken uit didactische aanpak hanteren als algemene leerprincipes (adaptief onderwijs). Het kunnen toepassen van de juiste leerprincipes is hier cruciaal.

Alle drie de factoren verwijzen naar het omgaan met verschillen in de klas.

Gay (2010) beschrijft de didactische principes voor het omgaan met verschillen in de klas meer expliciet vanuit het perspectief van de grote stad. Ze geeft aan dat in elke klas de vier principes op een andere manier uit werken, docenten zouden in staat moeten zijn om deze principes in hun context toe te passen.

1) Ideeën over diversiteit bepalen hoe iemand lesgeeft.

Als een docent diversiteit ziet als een positieve, verrijkende en waardevolle bron voor leren, zal hij/zij dat expliciet in het lesgeven inzetten, "with an air of excitement, expectancy and adventure" (Gay, 2010, p.264). Als docenten daarentegen negatieve ideeën over diversiteit hebben, dan zal dat resulteren in vermijdingsgedrag, ontkenning, afwijzing en stress (of zelfs angst). Dergelijke gevoelens werken als een obstakel om succesvol te kunnen lesgeven in een klas met leerlingen met diverse achtergronden.

2) Bij het opleiden van leraren op het gebied van diversiteit, is het van belang daar op verschillende manieren en vanuit verschillende perspectieven aandacht aan te besteden. Belangrijk is het daarbij om verschillen te laten zien, maar ook overeenkomsten. Gay betoogt dat zaken niet gesimplificeerd moeten worden, maar dat de verschillen ook niet groter gemaakt moeten worden dan ze zijn. Ze geeft daarbij mooie voorbeelden van hoe ze haar leerlingen op zoek laat gaan naar hun overeenkomsten.

Een andere manier is om vakken over diversiteit te geven vanuit doelen die iedereen onderschrijft: bijvoorbeeld hoe vergroot je de prestaties van gemarginaliseerde groepen, hoe ga je racisme tegen, hoe bevorder je burgerschapscompetenties in scholen in arme wijken.

3) Het is van belang om verschillende type instructie strategieën te gebruiken (varieer en differentieer).

Dit derde algemene principe betreft het gebruik van verschillende typen instructie om leerdoelen te behalen in klassen met een diverse leerlingengroep. Dit principe is gebaseerd op het feit dat leerlingen in verschillend tempo en op verschillend niveau en op verschillende manieren leren, afhankelijk van hun socialisatie en eerdere ervaringen. Door te variëren en te differentiëren (en

aansprekende inhoud(en) te gebruiken) kom je hier aan tegemoet en creëer je voor je diverse groepen in de klas meer leermomenten.

4) Nieuwe kennis is eenvoudiger te verwerven als het voortbouwt op bestaande kennis. Deze bestaande kennis kan variëren naar etnisch culturele achtergrond:

“Students from all ethnical/racial, cultural, linguistic and socio-economic backgrounds come to school with already-constructed knowledge, including their home languages and cultural values, acquired in their home and community environments. Such knowledge serves as the framework for constructing new understandings.” (citaat Lee & Luykx, 2006, p. 150).

Het algemene principe is dat deze voorkennis wordt gebruikt in de lessen om op voort te bouwen. Elbers (2010) noemt in dit verband de “funds of knowledge”: de kennis waarmee leerlingen de school in komen. Hij verwijst naar de ideeën van Moore (1999) die een “pedagogy of repertoire extension” suggereert in plaats van “correct-and-replace”.

Sociale interactie en identiteit

Wellicht de belangrijkste uitdaging voor de leerkracht in de probleemschool is het creëren van een goed *pedagogisch klimaat* in de klas, dat wil zeggen een veilig en stimulerend leer- en ontwikkelingsklimaat. Een goed pedagogisch klimaat is een voorwaarde om tot leren en optimale talentontwikkeling te komen. Voor de leraar betekent dit dat hij alert is op de sfeer in de groep, op de manier waarop hij met zijn leerlingen omgaat, en de leerlingen met elkaar. Hij moet zich steeds afvragen hoe zijn leerlingen zich voelen. Zitten ze lekker in hun vel? Heerst er een sfeer waarin ze zich veilig kunnen voelen? Werken de leerlingen goed samen? Hoe verlopen discussies waarin de kinderen hun verschillen van mening bespreken? Om een goed pedagogisch klimaat te creëren heeft een leraar een breed en adequaat *pedagogisch handelingsrepertoire* nodig.

Volgens sommigen is het opbouwen van goede relaties de sleutel tot een goed pedagogisch klimaat (Alkema et al, 2006). In de binnenstadsschool staat of valt de effectiviteit van de leraar met de manier waarop hij contact heeft met zowel de kinderen individueel als met de groep als geheel. Het literatuuroverzicht van Wubbels et al (2006) vertrekt ook vanuit dit standpunt. De leraar speelt een essentiële rol door de manier waarop hij met de kinderen omgaat, luistert, stimuleert, gevoelig is voor de signalen van de kinderen, de lessen organiseert en vormgeeft. Daarbij is het belangrijk dat hij met een zekere regelmaat voor activiteiten zorgt die sfeer scheppen, verschillende soorten contacten heeft met de kinderen en gericht is op het opbouwen van een goede relatie. Hoe de leraar dat invult wordt sterk bepaald door zijn persoonlijke eigenschappen en

overtuigingen. Dat raakt aan de kern van zijn persoonlijk karakter en de normen en waarden die daaruit voortkomen (Korthagen, 2004).

Natuurlijk zijn de kinderen zelf een belangrijk element in het pedagogisch klimaat. Ze hebben ieder een eigen persoonlijkheid, sociaal-culturele achtergrond en thuissituatie. Dat brengen ze mee in de klas. Dat kan zowel een positieve als een negatieve invloed hebben op het pedagogisch klimaat. Maar in beide gevallen is het belangrijk dat de leraar hier adequaat mee omgaat. Bij het realiseren van een goed pedagogisch klimaat is het bovendien belangrijk dat leraren dit onderling afstemmen. Dan helpt het als de visie van de school duidelijk is wat betreft de ideeën over hoe kinderen leren, wat ze moeten leren, wat de rol van de leraar en de normen en waarden van de school zijn. Het team draagt bij aan een goed pedagogisch klimaat door op één lijn te zitten wat betreft de lesstof en de omgang met de leerlingen. Muijs et al (2004) verwijzen in dit opzicht naar goed onderwijskundig leiderschap: een van de kenmerken van een effectieve school in een probleemwijk.

Theorieën vanuit de sociale psychologie en theorieën over migratie en identiteit hebben laten zien welke fenomenen er zoal in een klas met kinderen van etnisch en sociaal culturele diverse achtergronden kunnen spelen. Leraren in de grote stad zouden kennis moeten hebben van deze fenomenen. We zetten de belangrijkste hieronder kort op een rij.

* Discrepantie theorie: normen en waarden thuis zijn anders dan op school, kinderen met een migranten achtergrond ervaren discrepantie en discontinuïteit en hebben daardoor moeite om alles te begrijpen, en daardoor ontstaat miscommunicatie en ze presteren daarom minder goed. Als docenten deze discrepantie kennen, kunnen ze interveniëren en overbruggen. Onderzoek ondersteunt deze theorie, maar er is ook kritiek: het "probleem" van verschillen in schoolsucces lijkt met deze theorie eenvoudig op te lossen, echter de theorie gaat voorbij aan machtsverschillen en sociale ongelijkheid en discriminatie: "discrepancy theory masks inequality under the cloak of variety" (Villegas, 1988). Een ander kritiekpunt is dat sommige groepen leerlingen het, ondanks de discrepanties, toch goed doen, zoals Aziatische kinderen, vooral vanwege motivatie en ondersteuning in de eigen gemeenschap. Een derde kritiekpunt is dat discrepantie theorie uit gaat van vaststaande opvattingen over cultuur, terwijl "children are not bearers of a given culture but active agents who create cultural forms in their interaction with the school, teachers and native students" (de Haan, 2005).

*Identiteit en transitie ervaringen: Elbers (2010) beschrijft hoe kinderen met een migranten achtergrond continu transities doorlopen: laterale transities (eerst ga je in het ene land naar school, en vervolgens in het andere land) en collaterale transities (tussen thuis waarin een andere dan de Nederlandse cultuur dominant is en school (waarin de Nederlandse cultuur dominant is. Deze collaterale vorm is onderdeel van dagelijkse ervaringen van veel tweede en derde generatie migranten kinderen.

*Acculturatie theorieën en identiteit: Suarez Orozco en Suarez Orozco laten verschillende fenomenen zien, bijvoorbeeld "ethnic flight identity". Hierbij nemen kinderen met een migranten achtergrond afstand van hun thuiscultuur. Daartegenover staat de zogenaamde "adversarial identity" waarbij kinderen de ontvangende maatschappij afwijzen, en de biculturele of "hyphenated" identiteit waarbij kinderen een combinatie weten te maken. Overigens lijken kinderen met deze hyphenated identiteit het meest succesvol op school (Phalet & Andriessen, 2003). Een andere manier om een dergelijke identiteit te beschrijven is met het begrip "identity chaining": op verschillende momenten zijn verschillende identiteiten dominant. Ogbu (2003) heeft het in dat licht over "alternation strategies". Elbers zet de zeer belangrijke bijdrage die Ogbu op dit gebied heeft gehad op een rij:

- alleen naar culturele verschillen kijken is niet genoeg, meer beslissend is hoeveel waarde groepen hechten aan onderwijs en de relatie met kansen op de arbeidsmarkt

- onderscheid tussen primaire en secundaire verschillen is van belang: secundaire verschillen verwijzen naar de reactie van minderheden op uitsluiting, zodra minderheden het idee hebben weinig kansrijk te zijn, worden deze secundaire verschillen groter: jongeren ontwikkelen "opposition and rejection"

- schoolprestaties is het resultaat van gezamenlijke inspanningen van school en kind/ouders/community, beide zijn even belangrijk

Daarnaast heeft Ogbu processen als "stereotype threat" en "acting white" en de rol die docentverwachtingen spelen als het gaat om prestaties van de leerlingen in hun klas beschreven in zijn etnografische onderzoek.

Relaties met ouders³

Voor alle leraren geldt dat ze om effectief geïntegreerd pedagogisch te kunnen handelen moeten kunnen samenwerken, zowel met hun collega's als met ouders, buurt en instellingen. SBL benadrukt hierbij dat leraren in samenwerking met elkaar moeten zorgen voor een goede afstemming van hun

³ We verwijzen hier ook naar de literatuurverkenning over de rol van ouders.

werk. Een competente leraar draagt bij aan een goed pedagogisch, vakinhoudelijk en didactisch klimaat op zijn school en aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Het betekent dat hij goed kan communiceren en samenwerken met collega's, een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg of andere werkzaamheden uitvoert om de school goed te laten functioneren. Hij levert ook een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

Wat betreft samenwerking met de omgeving wordt in de bekwaamheidseisen (SBL) de nadruk gelegd op de contacten met ouders of verzorgers van de leerlingen. De competente leraar moet ervoor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Het valt op dat samenwerkingscompetenties van leerkrachten vaak weinig aandacht krijgen, terwijl tegelijk duidelijk is dat veel problemen in en rond het onderwijs ermee te maken hebben. Zonder samenwerking kan de leraar en kan het onderwijs de pedagogische opdracht niet waarmaken (Onstenk, 2011). Veel leraren zouden willen dat ouders meer betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kinderen. Het contact met allochtone en laagopgeleide ouders vormt daarbij een specifiek punt van aandacht. Hun kinderen laten thuis en op school vaak volstrekt verschillende kanten van zichzelf zien. Ouders en leraren kunnen helpen om die twee werelden te verbinden. Betrokkenheid van ouders bij de school kan de motivatie van hun kinderen vergroten en het leerproces ondersteunen. De leraar kan de ouders laten zien waarmee hun kind op school bezig is en hoe het niet alleen cognitief maar ook in sociaal-emotioneel opzicht wordt begeleid. Dit kan de basis vormen voor een gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en school. Hierbij speelt gedrag en houding van leraren een belangrijke rol. Leraren krijgen te maken met 'nieuwe' typen gezinnen en worden door ouders steeds meer beschouwd als probleemoplossers, partners, medeopvoeders en verzorgers (Smit & Driessen, 2000). Opvoeden van kinderen in de betekenis van het voorbereiden op de wereld van vandaag en morgen, kan worden gezien als een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van ouders en leraren. Maar dit wordt niet door alle leraren en ouders zo gezien. Leraren klagen veel over ouders, vooral over hun opvoedkundige strategieën en pedagogische kwaliteiten, over hun gebrek aan steun aan schoolactiviteiten, en meer recent, over hun agressieve opstelling. Aan de andere kant klagen ouders vaak over de manier waarop zij door de school worden behandeld. Ouders vinden vaak dat leraren onvoldoende aandacht hebben voor problemen of er te weinig aan doen, hebben het gevoel dat ze afhankelijk zijn van de goodwill van een bepaalde leraar, vinden dat ze slecht worden geïnformeerd over problemen of voelen zich niet serieus genomen bij een verschil in inzicht over opvoeding of onderwijs (Smit, Driessen &

Doesborgh, 2005). Beide partijen klagen nogal eens over gebrek aan respect van de andere partij. Leraren voelen zich zekerder over hun de didactische en pedagogische taak in de klas dan over wat zij zien als 'randopdrachten' (Ryckaert, 2005). Voor bijvoorbeeld het omgaan met emoties van ouders, het aannemen van een erkennende houding zonder meningsverschillen uit de weg te gaan of het voeren van een constructief gesprek, heeft een leraar andere competenties nodig dan die voor het overdragen van kennis.

Om pedagogisch partnerschap mogelijk te maken, moet de communicatie tussen leerkrachten en ouders verbeterd worden. Het proces van een partnerschap dient op groepsniveau aangegaan te worden. De school in het algemeen en de leerkrachten specifiek zullen op groepsniveau aandacht moeten besteden aan didactische en pedagogische kwesties. De expertrol van leerkrachten zal dan meer op de achtergrond dienen te komen. Ouders blijken geïnteresseerd te zijn om met de leerkracht over opvoeding te praten. Van een leerkracht (en het team waar hij in werkt) vraagt partnerschap een bereidwillige, open houding, maar ook communicatieve en pedagogische competenties (De Wit, 2005).

Dat een goede samenwerkingsrelatie met ouders van belang is wordt duidelijk beschreven door Payne (2008): een van de vijf fundamenteën voor schoolontwikkeling in een grootstedelijke context is betrokkenheid van familie (p. 46). Het gaat daarbij onder andere over de manier waarop docenten en ouders onderling communiceren. Ook Muijs et al (2004) concluderen in hun review over schoolontwikkeling dat ouderbetrokkenheid een van de moeilijkste gebieden is voor schoolontwikkeling in arme wijken in grootstedelijke gebieden. En dat dit te maken heeft met het feit dat er niet of nauwelijks aandacht is voor ouderbetrokkenheid binnen lerarenopleidingen.

Relaties met zorginstellingen

De leerkracht moet kunnen samenwerken met professionals van zorginstellingen als dat in het belang van zijn leerlingen is (Onstenk, 2011; Van der Steenhoven en Van Veen, 2010). Dan gaat het bijvoorbeeld om intern begeleiders, ambulant begeleiders of schoolmaatschappelijk werkers. In de aandachtswijken zijn maatschappelijk werk en het welzijnswerk (naast het onderwijs) de belangrijkste partners binnen de brede school (Oberon, 2010). Basisschool en schoolmaatschappelijk werk werken samen bij zorgleerlingen. Dat gebeurt vooral als gedragsproblemen op school samenhangen met problemen thuis. Binnen het reguliere onderwijs worden verschillende zorgtaken vervuld. De intern begeleider is de verbindende schakel tussen de leraren en de zorgstructuur voor kinderen met sociale problematiek of een lichte

beperking. Daarnaast ondersteunt de ambulante begeleider vanuit een regionaal expertise centrum de school bij specifieke aanpassingen en begeleiding van de leerling met een zwaardere beperking.

Deze twee systemen zijn vaak nog weinig op elkaar afgestemd. Bij veel leraren ontbreekt specifieke kennis van de problemen en aanpassingsmogelijkheden (Onderwijsraad, 2010; Van der Wolf en Beukering, 2009). Leraren worden nauwelijks opgeleid voor het onderwijzen van kinderen met een beperking of probleem en bijscholing is op vrijwillige basis.

Op de basisscholen vereist inzet van professionals via bijvoorbeeld het rugzakje in toenemende mate tot een constructieve samenwerking tussen de verschillende beroepskrachten. De leraar signaleert gedragsproblemen in de klas waarover hij zich zorgen maakt en die hij niet zelf kan hanteren. Hij schakelt de intern begeleider in om samen te kijken wat voor ondersteuning hij het kind nog kan bieden.

School in de wijk

In 2006 is een review geschreven van onderzoek naar effectiviteit van school-wijk relaties (*school-community relations*) door Schutz. Er zijn twee redenen waarom het belangrijk is om de relatie tussen school en wijk te verstevigen. De eerste reden is dat het scholen in arme wijken vaak ontbeert aan de capaciteit om zich te ontwikkelen. Dit heeft te maken met continue veranderende politieke en bestuurlijke contexten. Een manier om een meer duurzame schoolontwikkeling in arme wijken te bewerkstelligen is door de wijkorganisaties te betrekken bij de ontwikkeling. Dit betekent in feite dat de hele wijk mee doet in het ontwikkelingsproces: “reforms have to start in and with the community, if they are to have any real hope of long-term success” (p.692).

Een tweede reden heeft te maken met de traditionele focus op individuele prestaties van leerlingen. Het idee is dat als leerlingen goede prestaties halen op school, hun kansen op de arbeidsmarkt ook goed zijn. Maar Schutz laat zien dat het vergroten van kansen pas echt werkt als het voor de gehele wijk geldt: “the transformation of the individual lives of inner-city residents cannot be disentangled from the transformation of their communities”(p.693). Schutz betoogt dat zonder een meer substantiële betrokkenheid van de wijk bij de school (en vice versa), het moeilijk voor scholen wordt om de huidige individuele prestatie focus los te laten.

Zijn review laat ook zien dat er weinig voorbeelden zijn van succesvolle projecten op het gebied van de relatie tussen scholen en de wijk. Belangrijke oorzaak hiervoor is de dominante opvatting van docenten en schoolleiders over de culturen, praktijken en mensen in arme wijken. Veel docenten wonen zelf

niet in de wijken waar ze lesgeven en hebben vaak negatieve beelden van de leerlingen en hun families. (Eventuele) samenwerkingspartners in de wijk worden niet als gelijkwaardige spelers beschouwd en dienen zich te voegen in de structuur (en normen en waarden) van de school. Het onderliggende idee lijkt te zijn dat de samenwerking tussen scholen en de wijk er voor moeten zorgen dat kinderen de kans krijgen om te ontsnappen aan hun wijk. Schutz zet allerlei vormen van samenwerking op een rij en laat telkens zien waarom ze weinig succesvol waren. Hij beschouwt het terrein vanuit twee perspectieven: projecten en programma's die vanuit de school zijn georganiseerd en projecten en programma's die vanuit de wijk zijn georganiseerd. Zijn belangrijkste conclusie is dat projecten die vertrekken vanuit wijkorganisaties effectiever zijn dan projecten die vertrekken vanuit de school. Effectief in de zin dat het duurzame en sterke relaties stimuleert. Dit heeft vooral te maken met de gelijkwaardigheid in de relatie. Scholen hebben teveel last van wantrouwen, bureaucratie en een gebrek aan middelen om samenwerkingsprojecten op te zetten die zorgen voor dergelijke duurzame en gelijkwaardige relatie. Er zijn overigens in de 'grijze' onderzoeksliteratuur (Oberon, 2010; Bekker e.a., 2009; Van Oenen en Studulski, 2005) aanwijzingen dat in Nederland brede scholen in achterstandswijken (ook in Rotterdam) er beter in slagen een relatie met de wijk op te bouwen en te onderhouden. Schultz beëindigt zijn review met de consequenties voor lerarenopleidingen. Opbouwwerk in de wijk wordt traditioneel gezien niet of nauwelijks behandeld in lerarenopleidingen, maar wel in verschillende sociale opleidingen. Tegelijkertijd signaleert hij een beweging in de "social work" opleidingen dat de inhoud steeds klinischer wordt en minder over wijken en empowerment en dergelijke gaat. Een en ander betekent dat lerarenopleiders de kennis op het gebied van wijkontwikkeling en samenwerking tussen scholen en wijken niet eenvoudig elders vandaan kunnen halen. Wetenschappers die onderzoek doen naar wijkontwikkeling focussen meestal niet op het onderwijs. Andersom geldt hetzelfde: wetenschappers die onderzoek doen naar onderwijs focussen meestal niet op de wijk. Schultz stelt voor een nieuw domein in dit "vacuum" te ontwikkelen: *community in education*. Een dergelijk domein zou aan bod moeten komen in de lerarenopleidingen, maar ook in de "social work"opleidingen. Het is niet nodig om docenten op te leiden die zelf in wijkorganisaties zouden kunnen werken, maar het is wel nodig om docenten op te leiden die begrijpen hoe ze onderwijs aan de wijk zouden kunnen koppelen. En vice versa.

Ook andere onderzoekers stellen de effectiviteitsvraag als het gaat om de relatie tussen school en wijkorganisaties. Muijs et al (2004) concluderen op basis van hun review dat het betrekken van community in een verbeterproces

effectief kan zijn, maar dat niet alle effectieve scholen in arme wijken dit doen. Dit betekent dat scholen in probleemwijken effectief kunnen zijn, zonder dat ze samenwerken met wijkorganisaties.

In het onderzoek van Dobbie en Fryer (2011) wordt de vraag gesteld of de positieve resultaten van de HCZ worden bereikt door de goede kwaliteit van scholen, of door de community projecten, of door beide. Hun resultaten laten zien dat community projecten alleen onvoldoende zijn. Het gaat vooral om de kwaliteit van de zogenaamde “charter schools” (Dobbie & Fryer, 2011). Op de charter schools wordt de zogenaamde “achievement gap” in de loop van de jaren kleiner. Omdat dit effect geldt voor leerlingen op charter schools die in de wijk wonen, maar in dezelfde mate voor leerlingen op charter schools die buiten de wijk wonen, wordt de conclusie getrokken dat het effect vooral door de school wordt veroorzaakt. Zelf vragen we ons af of deze conclusie wel helemaal gerechtvaardigd is. Ten eerste omdat de community projecten voor een deel plaatsvinden binnen de charter scholen en ten tweede omdat de kinderen die buiten de HCZ wijken wonen, deels profiteren van een community projecten in hun eigen wijken.

We kunnen in elk geval concluderen dat een goede kwaliteit van scholen een voorwaarde is het vergroten van succes van de leerlingen, en dat goede samenwerkingsrelaties met wijkorganisatie bijdraagt aan het succes van leerlingen op scholen in probleemwijken.

Antwoord op de vraag

De vraag “Wat zijn competenties die docenten nodig hebben voor een goede school op Zuid?: kan als volgt beantwoord worden:

1. excellente inter-persoonlijke competenties, op het gebied van monitoren en managen van gedrag, creëren van positieve docent-leerling relaties, lesgeven gericht op aandacht en betrokkenheid, en een specifieke houding en kennis
 2. excellente competenties op het gebied van taal, didactiek, sociale interactie en identiteit, relaties met ouders en zorginstellingen en de school in de wijk
- Waarbij geldt dat goed lesgeven in een groep met kinderen met diverse achtergronden niet alleen “gewoon” goed lesgeven is. Het stelt enerzijds hogere eisen aan docenten vanwege het grotere aantal factoren dat een rol speelt zoals Wubbels et al (2006) beschrijven, maar vraagt anderzijds ook om expertise op een aantal specifieke thema’s (zoals migratie en identiteit).

3.2 Docentprofessionalisering

In de bovenstaande paragraaf hebben we beschreven wat de competenties zijn van effectieve docenten in een grootstedelijke context. Het is echter te eenvoudig om te veronderstellen dat professionalisering op deze gebieden van de docenten die op de HCZ scholen werken (of selectie op deze competenties van nieuwe docenten) als vanzelf tot effectieve scholen zou leiden.

Om de vraag naar succeskenmerken van professionalisering in een grootstedelijke context te kunnen beantwoorden, is het nodig om eerst te beschrijven wat een effectieve school is in een dergelijke context. Muijs et al (2004) benoemen diverse kenmerken van effectieve scholen in probleemwijken. Twee basis kenmerken zijn:

Focus op lesgeven en leren

Schoolontwikkeling focust op het primaire proces van lesgeven en leren waarbij prestaties centraal staan. Muijs et al verwijzen naar onderzoek op dit gebied dat laat zien dat kinderen met een lage sociaaleconomische status meer structuur nodig hebben en meer positieve bevestiging van de leraar. Effectieve scholen in probleemwijken hebben vaak hun curriculum opgedeeld in kleinere eenheden en er wordt meer feedback gegeven. Lesgeven is docentgestuurd en gericht op praktische opdrachten, die tegelijkertijd uitdagend zijn. Het gaat erom dat er naast een focus op basisvaardigheden ook hogere orde vaardigheden worden ontwikkeld bij kinderen.

Creëren van een positieve school en klas cultuur

Het stellen van hoge verwachtingen aan leerlingen is een belangrijk onderdeel van een positieve schoolcultuur. Dit kan bijvoorbeeld door succes verhalen op de voorgrond te zetten, ambitieuze doelen te stellen, ook aan elke leerling afzonderlijk (niet tevreden zijn met beheersing van basisvaardigheden). Dit sluit aan bij de conclusies van Wubbels et al (2004) dat "hoge verwachtingen" essentieel zijn. Ook Elbers (2010) verwijst naar literatuur over het belang van ombuigen van lage naar hoge verwachtingen.

Een positieve schoolcultuur betekent ook weinig verloop van personeel, het is belangrijk om personeelsbeleid te voeren dat goede docenten bindt aan de school. En dat docenten geloven in de effectiviteit van de maatregelen die worden genomen (wat de kans op succes van die maatregelen ook vergroot).

Voor een positieve schoolcultuur is het ook van belang dat er coherentie is, onderlinge samenhang tussen schoolvakken, dat er op een zelfde manier wordt lesgegeven, dat er coherent toetsbeleid over de vakken heen is etc

In een algemeen overzicht van professionalisering van leraren van Scheerens (2010) wordt onderscheid gemaakt in verschillende typen professionalisering: de initiële opleidingen, inductie programma's, in service opleidingen en de continue professionele ontwikkeling in schoolse situaties (CPD). Hij beschrijft hoe de meer traditionele professionalisering in de vorm van cursussen en trainingen volgens het "deficit-mastery" paradigma of het "one-shot" paradigma van de jaren 80 en 90 inmiddels verlaten is. Onderzoek liet zien dat professionalisering op deze manier weinig effectief was, het was nascholing die de docenten werd "aangedaan" als het ware. Recent onderzoek laat het belang zien van het samenwerken van docenten in teams aan vernieuwing, en aan het ontwikkelen van een schoolcultuur waarin het gaat om gezamenlijke verantwoordelijkheid, gebruik makend van het concept "professionele leergemeenschap". Dit concept bouwt voort op 'situated theories of learning', leren is ingebed in de sociale context en afhankelijk van de ervaringen van docenten (Scheerens, 2010). Kenmerken van een professionele gemeenschap:

1. focus op het leren van lln
2. gedeelde waarden en doelen
3. gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het succes van de school
4. reflective professional inquiry
5. samenwerken en individueel en groepsleren

Vescio, Ross en Adams (2008) verrichtten een meta-analyse op de impact van professionele leergemeenschappen op de kwaliteit van het lesgeven en het leren van leerlingen. Beide blijken positief.

Als we de literatuur op het gebied van docentprofessionalisering in grote steden beschouwen, wordt vooral naar CPD en leergemeenschappen verwezen. Muijs et al (2004) definiëren het als een van de effectieve kenmerken van scholen in probleemwijken: scholen waarin leraren samenwerken in leergemeenschappen en waarin sprake is van continue professionele ontwikkeling zijn effectiever dan scholen die niet aan deze kenmerken voldoen. Muijs et al: Effectieve scholen in probleemwijken gedragen zich als leergemeenschappen die continu aan het verbeteren zijn. Schoolontwikkeling wordt georganiseerd in relatie tot de literatuur, of samen met een kennisinstelling. Er wordt veel geëxperimenteerd, maar wel op een stapsgewijze of voorzichtige manier. Er zijn kleine teams die zich bezig houden met schoolontwikkeling. Effectieve en ontwikkelende scholen

spenderen meer tijd aan professionalisering dan niet effectieve scholen.

Professionaliseringsbeleid is schoolbeleid, niet individueel beleid.

Een ander kenmerk van effectieve scholen in probleemwijken in de context van CPD is dat deze scholen een “informatierijke omgeving” bieden. Effectieve scholen monitoren hun eigen processen en innovaties, de scholen zijn gericht op het doen van onderzoek, ze hebben een onderzoekende houding en gebruiken onderzoek om innovaties vorm te geven. Dit vraagt overigens ook om een bepaalde competentie van docenten, namelijk datageletterdheid (Vanhoof, Verhaeghe, Verhaeghe, Valcke & Van Petegem, 2011).

Anders gezegd, een professionele leraar is een onderzoekende leraar (Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma, 2007). Onderzoek is essentieel voor de ontwikkeling van het onderwijs en van het beroep van leraar.

Onderzoek levert een belangrijke bijdrage aan de continue professionalisering van de leraar. De leraar onderzoekt op methodisch verantwoorde wijze vraagstukken uit de eigen onderwijspraktijk om de kwaliteit van het onderwijs en het eigen professioneel denken en handelen te verbeteren. Daarbij moet een nauwe relatie gelegd worden tussen de eigen ontwikkeling en die van de school.

Praktijkgericht onderzoek heeft de intentie dat leraren op systematische wijze hun vragen en knelpunten verzamelen, analyseren en interpreteren, zodat de verworven inzichten via verbeteracties kunnen worden omgezet in het gewenste, nieuwe handelen. Ook leerlingen of ouders en collega's kunnen bij het onderzoek worden betrokken. Jonge kinderen bijvoorbeeld door nauwkeurige observaties, oudere kinderen door interview.

Doel van het onderzoek is zowel bijdragen aan de eigen ontwikkeling, als aan die van de school als lerende gemeenschap en, bijvoorbeeld via publicatie of presentatie, aan andere leraren en extern geïnteresseerden.

De situatie zoals hierboven beschreven is nog (lang) niet de praktijk. Leraren halen hun kennis over (afwijkende) kenmerken van leerlingen en over leer – en gedragsproblemen uit verschillende bronnen. Ze beschikken over intuïtieve ervaringskennis en hebben er over geleerd tijdens hun opleiding. Maar leraren lezen meestal weinig (vgl. Simons, 2003), zodat deze kennis vaak is verouderd of weggezaakt. Daarnaast doen ze kennis op via uitspraken en adviezen van pedagogen en intern begeleiders waarmee ze in hun werk te maken hebben. Deze baseren zich vaker op recente theoretische kennis over het betreffende leer- of gedragsprobleem. Echter, de communicatie tussen leerkrachten en begeleiders gaat doorgaans over concrete gevallen, zodat de theoretische achtergronden en redenen voor een bepaald advies niet geëxpliciteerd worden (Swart, 2009). Leraren gebruiken de verschillende kennisbronnen vaak door

elkaar, ook al staan ze haaks op elkaar. Bovendien kunnen er binnen de school verschillende visies ten aanzien van eenzelfde problematiek bestaan.

Het onderzoeken – en het leren door onderzoek – vindt niet alleen door de individuele leraar plaats, maar ook op het niveau van het team en de organisatie als geheel. Dat is van belang bij het formuleren van de onderzoeksvragen, bij het uitvoeren van het onderzoek en bij het communiceren van de resultaten. Het is belangrijk dat er wat gebeurt met de kennis die de leraar verzamelt. Dat kan zowel door resultaten van individueel in en met de klas verricht onderzoek te communiceren met de rest van het team, als door het gezamenlijk entameren van onderzoeksactiviteiten.

Toch is er vaak weinig aandacht voor dit gemeenschappelijke proces ofwel het gemeenschappelijk maken van dit proces. Op schoolniveau kan dit worden ondersteund door het ontwikkelen van een samenhangend beleid dat de professionele ontwikkeling van leraren stimuleert. Een school kan daardoor het leer- en onderzoeksproces op de werkvloer bevorderen en leraren kunnen hun school daarop aanspreken. Omgekeerd moeten scholen meer gericht zijn op het benutten van de onderzoeksresultaten voor innovatie en kwaliteitsverbetering.

In feite is werkplekleren in het dagelijkse werk en in het samen innoveren in principe de belangrijkste vorm van continue professionalisering van de leraar (Koster & Onstenk, 2009; Bolhuis, Buitink & Onstenk, 2010). Dit leren kan effectiever gemaakt worden door verrijking van het werk en door aandacht te geven aan het bevorderen van (gemeenschappelijke) reflectie. Onderzoek door de leraar kan ook gezien worden als een versterkte vorm van leren op de werkplek van de leraar.

Antwoord op de vraag

De vraag die we in de inleiding stelden, betrof de succeskenmerken van professionalisering in een grootstedelijke context. In ons antwoord maken we een onderscheid tussen inhoud en vorm.

Inhoudelijk zou de focus van professionalisering moeten liggen op het leren van leerlingen en het optimaal organiseren van het leren. Gegeven de belangrijke rol van een positief klimaat en hoge verwachtingen, zou de focus van professionalisering ook moeten liggen op die aspecten. Voor wat betreft het leren van leerlingen, is het van belang expertise in huis te hebben op de zes beschreven gebieden evenals de inter-persoonlijke competenties zoals beschreven door Wubbels et al. Professionalisering zou dan ook op deze

gebieden gericht moeten zijn (in aansluiting op de startsituatie van de docenten en de scholen).

Voor wat betreft de vorm is op basis van de literatuur een duidelijk pleidooi te houden voor het organiseren van leergemeenschappen op school. Waarbij het van belang is dat onderzoek en informatie gebruikt wordt om schoolontwikkeling op een degelijke manier te monitoren. Dit vraagt wel om datageletterdheid bij docenten, het ligt voor de hand om professionalisering ook op dit gebied te richten. Dit kan door bijvoorbeeld een alliantie met een kennisinstelling te sluiten en deze te laten participeren in de school leergemeenschappen.

Overigens: dit laatste had letterlijk overgenomen kunnen zijn uit het meest recente advies van de Onderwijsraad over stapsgewijs innoveren (Onderwijsraad, 2011).

Hoofdstuk 4. Conclusies en aanbevelingen

De antwoorden op onze onderzoeksvragen geven een duidelijk maar nog wel abstract beeld van de kwaliteit van schoolpersoneel die we nodig hebben op Rotterdam Zuid. Een vraag die onmiddellijk opdoemt is: hoe beoordeel je de mate waarin de zittende docenten competent zijn op de genoemde gebieden? Hoe weet je bijvoorbeeld dat docenten op een vaardige manier de schooltaken variëren en hoe weet je dat ze lesmateriaal kunnen differentiëren? Hoe weet je dat ze hoge verwachtingen uitspreken en het onderste uit de kan halen bij al hun leerlingen?

In nauwe samenspraak met lerarenopleiders en excellente docenten op scholen in probleemwijken moeten de expertisegebieden daarom allereerst vertaald worden naar concrete competenties⁴. Vervolgens zou er een assessment tool ontwikkeld moeten worden waarmee deze competenties gemeten kunnen worden. Deze assessment tool zou toegepast moeten worden op docenten van de HCZ scholen. In het personeelsbeleid van de HCZ wordt ook gebruik gemaakt van een dergelijk instrument om zittende docenten te evalueren en incentives toe te kennen (Dobbie & Fryer, 2011, p. 162).

Onze eerste aanbeveling luidt om op de scholen in de zeven probleemwijken waar “Zuid werkt”! zich op richt, deze assessment tool in te zetten om de kwaliteit van het zittende en nieuwe personeel bestand te evalueren. De uitkomsten van de assessments zouden de basis moeten vormen voor het opstellen van ontwikkelplannen met de schoolleiders. De tool kan vervolgens ook gebruikt worden om de ontwikkelplannen te monitoren.

Op deze plaats maken we nog een kleine uitstap naar het aannemen van nieuw personeel. Cochran-Smith, Davis, Danne en Fries (2003) laten zien dat er twee theoretische stromingen zijn aangaande het personeelsbestand op scholen in probleemwijken: de ene stroming betoogt dat het van belang is om ervoor te zorgen dat het lerarenkorps een afspiegeling is van de leerlingenpopulatie. Ten eerste omdat leraren als rolmodellen fungeren. Een tweede reden is dat het voor leraren met vergelijkbare etnisch/culturele achtergronden gemakkelijker is om contact te maken met de leerling en de ouders. En ten derde omdat het voor deze leraren eenvoudiger is om de lesstof inhoudelijk relevant aan te bieden. Een tweede stroming betoogt dat het van belang is om leraren aan te nemen die zijn opgeleid voor het lesgeven in de grote stad, personeelsbeleid

⁴ Het Instituut voor de Lerarenopleidingen van de HR is momenteel hier mee bezig door het ontwikkelen van de zogenaamde BOKS lesgeven in de grote stad (BOKS is Body of Knowledge and Skills).

zou er op gericht moeten zijn om excellente leraren te werven die ook beschikken over de kennis en vaardigheden die specifiek in de grote stad van belang zijn.

Een tweede aanbeveling luidt om professionalisering op te vatten als continue professionalisering (CPD) en leergemeenschappen binnen de HCZ scholen te ontwikkelen. De kennis die op dit gebied ontwikkeld is bij de zogenaamde “Academische opleidingscholen” zou hierbij gebruikt kunnen worden. Daarnaast bevelen we aan om allianties te vormen met de kennisinstellingen in de stad en in kleine netwerken gezamenlijk onderzoek te doen die schoolontwikkeling op specifieke scholen ondersteunen. Voorzieningen als de lerarenbeurs kunnen ingezet worden om leerkrachten een academische of professionele masteropleiding te laten volgen die door de Rotterdamse hogere onderwijsinstellingen op maat aangeboden kan worden.

Een derde aanbeveling betreft het opleiden van professionals in de stad. Allereerst moeten we er voor zorgen dat de lerarenopleidingen in Rotterdam bij de top vijf van Nederland behoren. Ook een academische Pabo in Rotterdam is hierbij essentieel. Via versterken van opleiden in (academische) opleidingscholen kunnen opleidingen en scholen het opleiden van nieuwe docenten en schoolontwikkeling met elkaar verbinden. Als we daarnaast serieus werk willen maken van samenwerkingsrelaties van scholen, dan moeten we het voorstel van Schultz om een nieuw domein *community in education* te ontwikkelen, ter harte nemen. Deels gebeurt dit al, in de nieuwe EUR opleiding Pedagogische en Onderwijswetenschappen wordt bijvoorbeeld aandacht besteed aan (het ontbreken) van fit tussen de verschillende instituties rondom de ontwikkeling van kinderen. In de Rotterdamse pabo's wordt samengewerkt met pedagogische, sociaal werk- en welzijnsopleidingen om aankomende leraren beter voor te bereiden op het werken in brede binnenstadsscholen.

Implementatie van bovenstaande aanbevelingen vraagt wel om bepaalde voorwaarden. De review van Muijs et al (2004) laat zien dat schoolleiders van scholen in probleemwijken die zich richten op onderwijs (instructional leadership) en op verandering (transformational leadership) effectiever zijn dan schoolleiders die zich richten op administratieve aspecten (administratieve leadership). Dit betekent dat schoolleiders in ieder geval kennis hebben van leer- en instructietheorieën, en hun staf helpen en aanmoedigen om hun expertise op dit gebied te ontwikkelen. Ook “docent leiderschap” leidt tot verbetering, programma's waarbij docenten deelnamen op niveau van

beslissen, bleken effectiever dan programma's waarbij docenten alleen uitvoeren. De effectieve schoolleider formuleert een duidelijke visie en doel, en betreft de docenten in het proces.

Literatuur

Bekker, P., Koster, P., Kreugel, G., Onstenk, J. & Visser, M. de (2009) *Samen scholen in een prachtwijk. Talentontwikkeling tussen 0 en 12 jaar: lessen en ervaringen uit Crooswijk* Rotterdam. Amsterdam: SWP

Bolhuis, S., J.Buitink & J.Onstenk (2010). *Leren door werken in de school. Achtergronden van opleiden in de school voor PO en VO*. Den Haag: VSNU/ICL.

Burns, T. & Shadoina-Gersing, V. (Eds). (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD.

Cochran-Smith, M. , Davis, Danne, and Fries, M. K. —Multicultural Teacher Education: Research, Practice and Policy.□ In J. Banks (Ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd edition). San Francisco: Jossey Bass: pp. 931-975.

Dieleman, A.J. (2007). *Pedagogische kwaliteit van de leraar. De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek*. Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Dobbie, W. & Fryer, R.G. (2009). Are High-Quality Schools enough to Increase Achievement Among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone, *American Economic Journal: Applied Economics* 3, 158–187.

Elbers, E.P.J.M. (2010). Learning and social interaction in culturally diverse classrooms. In K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 277-318). Bingley, UK: Emerald.

Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: An example from Washington state. In Burns, T. & Shadoina-Gersing, V. (Eds). (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* (pp. 257-287). Paris: OECD.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

Jansma, F. (2006) Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar. Den Haag: SBL 2006

Koster, B. & Onstenk, J. (2009) Ontwikkeling door werkplekleren. Een handreiking voor leraren. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff

Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school*. Vlissingen: Bazalt

Meijer, C., W. Meijnen & J. Scheerens (1993). *Over wegen, schatten en sturen. Analytische beleidsevaluatie 'Weer samen naar school'*. De Lier: Academisch Boekencentrum

Moore, A. (1999). *Teaching multicultural students: culturism and anti-culturism in school classrooms*. London: Falmer press.

Muijs, D. Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socio economically disadvantages areas – A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 5(2), 149-175.

Oberon (2010) De brede school in de aandachtswijken. Stand van zaken 2010. Utrecht: Oberon

Ogbu, J.U. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Oenen, S. van & Studulski, F. (2005). *De pedagogische dialoog: werken aan een pedagogische visie van de brede school*. Utrecht/Den Haag: NIZW/Sardes

Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad

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

Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk. Een geïntegreerde benadering*. Bussum: Coutinho

Oostdam, R.J.(2009) *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Almere: Hogeschool van Amsterdam.

Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.

Phalet, K. & Andriessen, I. (2003) *Acculturation, motivation and educational attainment: A contextual model of minority school achievement*. In: L.

Hagendoorn, J. Veenman & Vollebergh, W. (Eds), *Integrating immigrants in the Netherlands: Cultural versus socio-economic integration*. Aldershot: Ashgate UK.

Ryckaert, L. (2005). *Omgaan met ouders, een praktische handleiding in gespreks- en communicatietechnieken voor leerkrachten*. Leuven: LannooCampus

Santerini, M. (2010). *Intercultural competence teacher-training models*. In Burns, T. & Shadoina-Gersing, V. (Eds). (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* (pp. 185-202). Paris: OECD.

SBL (2004) *Competenties van leraren*. Den Haag: SBL

Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison*. Paris: OECD.

Schutz, A. (2006). *Home is a prison in the global city: The tragic failure of school-based community engagement strategies*. *Review of Educational research*, 76, 691-743.

Severiens, S., Van Herpen, S. & Wolff, R. (2011). *Lesgeven in de grote stad: een kennisbasis*. Rotterdam: Risbo.

Simons, P. R. J. (2003). *Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling*. Utrecht: Expertisecentrum ICT in het onderwijs Universiteit Utrecht.

Smit, F. & Driessen, G. (2000). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS

Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Allochtone ouders op zoek naar erkenning als partners van leerkrachten. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS

Steenhoven, P. van der & Veen, D. van (2010). *Zorgleerlingen in Nederland*. Diemen/Amsterdam: Hogeschool Inholland.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen, een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Swart, F. (2008) *Interdisciplinair samenwerken in schoolverband. Over samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders van leerlingen en hulpverleners in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Haarlem: Lectoraat GPH Hogeschool Inholland

Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Verhaeghe, J.P., Valcke, M. & Van Petegem, P. (2011). The influence of competences and support on school performance feedback use, *Educational Studies*, 37(2), 141–154.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.

Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q*Primair

Wolf, K.van der & Beukering, T.van (2009) *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco

Wubbels, T., Brok, P.den, Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2005). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12, 407-433.

Ziehe, T. (2006). Tussen oud en nieuw. Jongeren moeten tegenwoordig al zoveel kiezen dat ze op school juist structuur nodig hebben. Interview met Sarah Blom, in *NRC Handelsblad* (W&O), 30/31-12-2006

Bijlage 1. Bekwaamheidsgebieden wet BIO (www.lerarenweb.nl)

1 Inter-persoonlijk competent	Hoe kan ik op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan?
2 Pedagogisch competent	Hoe kan ik de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen?
3 Vakinhoudelijk en didactisch competent	Hoe kan ik de leerlingen helpen zich de kennis en maatschappelijke en culturele bagage eigen te maken die iedereen nodig heeft in de hedendaagse samenleving?
4 Organisatorisch competent	Hoe kan ik zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in mijn groep of klas?
5 Competent in het samenwerken met collega's	Hoe kan ik een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie?
6 Competent in het samenwerken met de omgeving van de school	Hoe kan ik op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van mijn leerlingen?
7 Competent in reflectie en ontwikkeling	Hoe kan ik op een professionele manier over mijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken? Hoe kan ik mijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden?