



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad.

Openbare les.

Hooge, E.H.

Publication date

2008

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hooge, E. H. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad. Openbare les.* Vossiuspers - Amsterdam University Press.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

OP DE GRENZEN VAN HET ONDERWIJS

Professioneel onderwijs in de grote stad

Dr. Edith Hooge

Lector School en Omgeving in de Grote Stad

Hogeschool van Amsterdam, Onderwijs en Opvoeding

Openbare les

uitgesproken op 19 november 2008

Hogeschool van Amsterdam

*Het mooiste is om elke dag weer
door die stad te lopen, te fietsen,
er te werken en te wonen.*

INLEIDING

Kinderen zijn niet op te delen in stukjes

Een kinderleven speelt zich af op vele plaatsen: op school, thuis, op straat, bij vrienden of familie, bij de muziek- of sportclub, en soms ook op plekken waar zij professionele hulp of begeleiding krijgen. Kinderen komen zo in aanraking met andere kinderen en volwassenen in allerlei rollen.

In Amsterdam leven veel kinderen. De ontwikkeling van hun talenten, van hun welbevinden en van hun deelname aan de samenleving is van groot belang voor henzelf, voor de toekomst van Amsterdam en voor de samenleving in zijn geheel. Voor veel Amsterdamse kinderen gaat deze ontwikkeling niet vanzelf. Kinderen die buiten de ring (buiten de ringweg A10) van Amsterdam wonen bijvoorbeeld krijgen van huis uit niet altijd voldoende ondersteuning, motivatie en bagage, terwijl van de buurten waarin zij opgroeien ook niet bepaald een positieve invloed uitgaat.

Er zijn in Amsterdam veel organisaties, instituties en initiatieven die een bijdrage proberen te leveren aan de ontwikkeling van Amsterdamse kinderen en jongeren. Dit gebeurt zowel vanuit wat we hier de reguliere sociale infrastructuur noemen – het onderwijs, de kinderopvang, het buurtwerk, de jeugd(gezondheids)zorg, politie, de gemeente, enzovoort – maar ook vanuit particulier initiatief, zoals de Weekendschool of Campus Nieuw West.¹

Om zich te kunnen ontwikkelen, is het voor kinderen van belang dat zij worden gezien en uitgedaagd en dat hun wordt gevraagd hoe zij zich voelen en wat zij zouden willen, dat zij worden gecorrigeerd, verzorgd en geholpen of juist met rust worden gelaten. Waar, wanneer of door wie dat gebeurt, zijn daarbij instrumentele vragen. Het is voor kinderen niet interessant wie zich vanuit welke professionele discipline, organisatie of bekostigingsstroom met hen bezighoudt.² Het gaat erom dát het gebeurt als het nodig is, en daarbij is het prettig en overzichtelijk als het niet te veel volwassenen zijn die zich professioneel met een kind bezig houden. De bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen zijn dan ook het meest effectief als die niet versnipperd en verkokerd plaatsvinden, maar in samenhang en afstemming.

Deze noties vormden de aanleiding voor de Hogeschool van Amsterdam om het lectoraat School en Omgeving in de Grote Stad in te stellen binnen het domein Onderwijs en Opvoeding. Dit lectoraat concentreert zich op de rol van het onderwijs bij het realiseren van de hierboven genoemde samenhang en afstemming. Daarvoor is het niet voldoende dat scholen hun onderwijsstaak

goed vervullen;³ de grootstedelijke context van Amsterdamse scholen vraagt om méér. Wat dat méér precies inhoudt en hoe (leraren, managers en bestuurders in) scholen dat kunnen waarmaken, zijn de inhoudelijke vragen waarop dit lectoraat is gericht.

Onze studenten studeren hier om leraar of pedagoog te worden. Velen van hen zullen bij of met een grote stadsschool gaan werken. Een belangrijke vraag voor de leraren- en pedagogiekopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam is hoe de studenten zo goed mogelijk kunnen worden voorbereid op hun werk met kinderen en jongeren in een grootstedelijke omgeving. Dit lectoraat beoogt hieraan bij te dragen. Dit kan door studenten te laten nadenken over wat de bijdrage van onderwijs zou kunnen of moeten zijn bij de ontwikkeling van kinderen en jongeren in de grote stad, en door hun te leren hoe zij dit binnen en buiten de school, samen met andere partijen, kunnen realiseren. Concreet zien studenten zich voor vragen gesteld als: Trek ik samen op met de ouders en, zo ja, hoe? Is het mijn taak gezonde voeding te bevorderen? Stem ik mijn werk in de klas af op wat er tijdens de naschoolse opvang gebeurt? Dit vraagt van studenten én van hogeschooldocenten om zich voortdurend te bewegen op de grenzen van het onderwijs.

Voordat ik hier het inhoudelijke kennisdomein van dit lectoraat verder uitwerk, wil ik eerst nader ingaan op de betekenis van dit lectoraat voor de opleidingen binnen het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Het lectoraat binnen het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam

Hogescholen zijn instellingen voor beroepsonderwijs; zij leiden hun studenten op voor een beroep. Het aanleren van actuele en toepasbare kennis en vaardigheden evenals de ontwikkeling van een beroepsethos staan hierbij centraal. Om dit goed te kunnen doen, is actuele en toepasbare kennis nodig, en mede daarom hebben hogescholen de afgelopen jaren lectoren in huis gehaald. Lectoren zijn inhoudelijke specialisten die, in samenwerking met hogeschooldocenten, studenten en het beroepenveld, kennis ontwerpen, verdiepen, verspreiden en toepasbaar maken.

Lectoren hebben in mijn ogen ook nadrukkelijk een rol bij het bevorderen van de beroepsontwikkeling door studenten zelf én door hogeschooldocenten. Mijn indruk is dat er in de leraren- en pedagogiekopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam voldoende aandacht is voor reflectie op het eigen be-

roepsmatig handelen in de microsituatie van een klas of een groep kinderen. Maar de ontwikkeling van het eigen beroep gaat verder dan dat: het vergt onderzoek naar en reflectie op de hele beroepspraktijk. Beroepsontwikkeling heeft behalve een technische dimensie (Wat werkt? Is deze kennis of aanpak nog actueel?) ook een normatieve dimensie (Wat zijn de doelen, de taken en de grenzen van het beroep?).

Het afgelopen jaar heb ik bij mijn werk met studenten en docenten van het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam gemerkt dat studenten goed leren om met concrete oplossingen te komen en aan te pakken. Hier hoort een hbo-opleiding ook sterk in te zijn, maar soms wordt daarmee voorbijgegaan aan het nut van het stellen van vragen en het maken van een probleemanalyse. Zo slaagden pabo-studenten er tijdens een werkcollege uitstekend in om verschillende oplossingen aan te dragen voor de overblijfsproblemen op basisscholen, maar bijna niemand stelde vragen zoals: Waarom bestaat er zoiets als overblijven? Wat is het doel ervan? Voor wie heeft overblijven meerwaarde? Juist zulke vragen, die ook dwingen om buiten de gebaande paden van het onderwijs te gaan, geven aanleiding tot onderzoek en reflectie en daarmee tot verbetering en vernieuwing van de eigen beroepspraktijk. Een belangrijk doel voor dit lectoraat is dan ook het stimuleren van het stellen van vragen en het ontwikkelen van een kritische en onderzoekende houding bij studenten en hun docenten.

Lectoren hebben ook de taak om praktijk- of ontwerpgericht⁴ onderzoek in te brengen in de opleidingen. Dit is geen vanzelfsprekendheid in het hbo, waar de onderwijstaak altijd centraal heeft gestaan. Er is sprake van een ware omslag die niet zomaar van de ene op de andere dag plaatsvindt.

Uit oriënterende gesprekken met hogeschooldocenten en opleidingsmanagers is mij gebleken dat bij alle opleidingen de wens groot is om praktijk- of ontwerpgericht onderzoek te integreren in het onderwijs – voor zover dit niet al gebeurt. Wel leven er vragen en is er discussie over wat voor type onderzoek dat dan zou moeten zijn, evenals over het niveau ervan.

Vanuit de onderzoeksprogramma's binnen het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding zullen mijn collega-lectoren, hoofddocenten en ik de komende jaren werken aan de integratie van onderzoek in het onderwijs. Dit kan door de discussie te voeren over welk type onderzoek past bij de opleidingen, door hogeschooldocenten beter toe te rusten voor onderwijs in onderzoeksvaardigheden en -methoden, door het medebepalen en -beoordelen van het niveau

van het (afstudeer)onderzoek, en door het stimuleren van hogeschooldocenten om zichzelf te ontwikkelen als onderzoeker en wellicht te promoveren.

Opbouw

We hebben nu een beeld van de opgaven van dit lectoraat binnen het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. In het vervolg van deze openbare les werk ik het inhoudelijke kennisdomein van dit lectoraat verder uit. Hiertoe zal ik eerst ingaan op de taken die worden toegeschreven aan het onderwijs en de discussie over de grenzen van het onderwijs daarbij. Vervolgens zal ik de context van Amsterdam als grote stad schetsen en de Amsterdamse jeugd en het Amsterdamse onderwijs in beeld brengen. Tot slot ga ik in op de vraag hoe grote stadsscholen zich intern kunnen organiseren om extern goed te functioneren in een grootstedelijke omgeving en geef ik daarbij een indruk van de activiteiten en het onderzoek van dit lectoraat.

EEN FORSE OPDRACHT

Alles balt samen binnen de school

Het onderwijs staat voortdurend bloot aan verschillende, vaak onderling conflicterende vragen van ouders, samenleving, politiek en overheid. De discussies hierbij bewegen zich van een smalle tot een brede interpretatie van de functie van het onderwijs. De opvattingen hierover veranderen voortdurend als gevolg van demografische, economische, maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen in de samenleving.⁵ Bij deze discussies wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen zogenaamde reguliere en extra taken van de school. Heel wat vraagstukken rondom kinderen en jongeren strekken verder dan alleen de onderwijssector. Ze hangen samen met dat wat zich afspeelt achter de voordeur en in de buurt/wijk.

Het oplossen van deze vraagstukken behoort weliswaar niet tot de kerntaken van scholen, maar het onderwijs is hierbij wel heel hard nodig. Maatschappelijke vraagstukken, veranderingen en problemen houden in de praktijk namelijk niet op bij de voordeur van de school, welke opvatting men daarover politiek of beleidsmatig dan ook heeft. Alles wat zich rondom kinderen en jongeren afspeelt, balt zich immers samen binnen de school.

Een maatschappelijke opdracht

Het Sociaal en Cultureel Planbureau introduceerde in 2005 het begrip ‘maatschappelijke opdracht’, waarmee wordt bedoeld: ‘al die maatschappelijke vragen en problemen die op de school afkomen waarop de school – uit eigen ambitie en missie of door externe druk – kan reageren [...] door naast reguliere onderwijstaken allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg aan te bieden, naast de zorg en ondersteuning die al tot de reguliere taken van de school behoren’.⁶ Uiteraard heeft het onderwijs al per definitie een maatschappelijke opdracht. Deze opdracht is soms wettelijk vastgelegd, maar er zijn ook impliciete taken die maatschappelijk en politiek worden bepaald. Er is dan ook geen sprake van één vastomlijnde maatschappelijke opdracht. Wat scholen tot hun opdracht rekenen, zal mede afhangen van de leerlingenpopulatie en de omgeving van de school.⁷

Wie nader kijkt naar de vragen die op het onderwijs afkomen, kan drie perspectieven onderscheiden van waaruit een beroep wordt gedaan op scholen. Ten eerste het perspectief dat een beroep doet op de school als natuurlijk aangrijpingspunt voor sociaal beleid. Ten tweede het perspectief van de school als

vergaarbak van vragen en behoeften van leerlingen, met ouders en buurt in hun kielzog. Tot slot het perspectief dat van scholen vraagt zich vooral te concentreren op hun reguliere onderwijstaken. Ik licht deze drie perspectieven hier toe.

De school als natuurlijk aangrijpingspunt voor sociaal beleid

Het onderwijs wordt meestal gezien als een belangrijk, zonet het belangrijkste, aangrijpingspunt voor sociaal beleid omdat het de beste vindplaats is voor kinderen en jongeren.⁸ De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) schrijft bijvoorbeeld in haar advies 'Vertrouwen in de buurt': De school is een natuurlijke sociale voorziening, soms de enige in de anonieme buurt.⁹ Een ander voorbeeld is de uitspraak van Musterd, hoogleraar Sociale Geografie, in een artikel in het *NRC Handelsblad* over stedelijke vernieuwing: Weet je wat verreweg de belangrijkste factor voor de hoogte van het inkomen is? Opleidingsniveau. Het is dan ook veel verstandiger geld aan onderwijs te besteden dan aan stedelijke vernieuwing.¹⁰

In adviezen aan de overheid en in het overheidsbeleid wordt dan ook steeds vaker een stevig beroep op scholen gedaan om hun werk te doen in samenhang met het werk van andere maatschappelijke dienstverleners op het terrein welzijn en kinderopvang, volkshuisvesting, zorg, politie en justitie.¹¹ Voorbeelden hiervan zijn integraal jeugdbeleid, beleid gericht op versterking van buurt of wijk, het creëren van zorgstructuren voor risicoleerlingen en de ontwikkeling van wat wel genoemd worden 'brede scholen' of *community schools*. Ook in de bijstelling van de wettelijke taken komt de verbreding van de opdracht van het onderwijs tot uitdrukking, bijvoorbeeld in de uitbreiding van de kerndoelen met burgerschapsvorming, in de verplichte maatschappelijke stages en in de zorgplicht voor passend onderwijs die scholen vanaf 2011 waarschijnlijk zullen hebben.

Scholen worden gevraagd om hun rol in de samenleving te verbreden.¹² Hierbij gaat het om een dubbele verbreding, zowel wat betreft de inhoud als de doelgroep. De inhoudelijke verbreding houdt in dat de doelen die voor het onderwijs worden geformuleerd niet alleen betrekking hebben op opvoeding en onderwijs, maar ook op andere disciplines of beleidsterreinen, zoals sociaal-economische achterstand, maatschappelijke uitsluiting, criminaliteit en (mentale) gezondheid en leefstijl. De verbreding in doelgroep uit zich hierin dat van scholen niet alleen wordt verwacht zich op hun leerlingen te richten, maar ook op hun ouders, gezin en familie, de buurt of wijk en samenleving.

De school als vergaarbak van vragen

De school is ook te beschouwen als een vergaarbak van vragen, wensen en problemen van leerlingen die daarmee dagelijks de school binnenlopen, vaak met ouders, familie en buurtbewoners in hun kielzog. Scholen zien zich in de praktijk voor vragen gesteld als: Wat te doen met jongeren met gedragsproblemen van psychische aard? Hoe in te spelen op de eis van kwalitatief hoogwaardige kinderopvang rondom schooluren? Welke begeleiding is passend voor kinderen met overgewicht? Hoe om te gaan met kinderen die onverzorgd, oververmoeid en/of hongerig op school komen? Welke aanpak hebben autistische kinderen nodig? Hoe om te gaan met wensen van ouders om kinderen op te voeden? Enzovoort.

Illustratief voor de druk op scholen via de leerlingen zelf is dat ruim een kwart van de leerlingen op de basisschool door hun leerkracht als zorgleerling wordt gezien,¹³ dat het aantal leerlingen op speciale scholen de afgelopen tien jaar bijna is verdubbeld¹⁴ en dat veel scholen tegenwoordig ZorgAdviesTeams (ZAT's) kennen waarbinnen interdisciplinair overleg wordt gevoerd over leerlingen die extra aandacht behoeven.¹⁵

Concentratie op de reguliere onderwijstaken

Scholen worden tegelijkertijd gevraagd zich te concentreren op hun reguliere onderwijstaken en – smaller – op het aanleren van de basisvaardigheden rekenen en taal. Er klinkt een roep om 'het onderwijs weer te laten toekomen aan het onderwijs'.¹⁶ De kwaliteit van het onderwijs staat momenteel hoog op de Haagse politieke agenda, zo blijkt bijvoorbeeld uit de recente beleidsnota's over kwaliteit voor het primair en voortgezet onderwijs.

Bij discussies over de grenzen van het onderwijs wordt vaak ofwel gepleit voor verbreding ervan (zoals in de eerste twee perspectieven), ofwel voor de beperking van het onderwijs tot de reguliere onderwijstaken, waarbij het aanleren van de basisvaardigheden taal en rekenen centraal wordt gesteld (zie het derde perspectief). De eerste twee perspectieven worden dan ook vaak als tegengesteld aan het derde gezien. In mijn ogen gaat het hier om een schijntegenstelling. Ik licht dit toe.

Om de onderwijsleerprocessen op school goed te laten verlopen, moet aan een aantal basisbehoefte en -condities van leerlingen op het vlak van motivatie, welbevinden, gezondheid en sociale en culturele bagage zijn voldaan. Andersom ondersteunen (basis)kennis, -vaardigheden en -houdingen de motivatie,

het welbevinden, de gezondheid, en de sociale en culturele bagage van kinderen. Veel (internationaal) onderzoek wijst uit dat het voor kinderen gunstig is als school en thuis geen gescheiden werelden zijn, als er een verband bestaat tussen het leven op school en dat in de buurt of gemeenschap, en als school en andere (professionele) partijen en organisaties die zich op kinderen en jongeren richten elkaar weten te vinden.¹⁷ Scholen staan dus voor de opdracht om hun reguliere taken uitstekend te vervullen, in samenhang met het realiseren van een bredere maatschappelijke opdracht.

Ik houd hierbij geen pleidooi voor een landelijke *one size fits all*-aanpak. Zoals al is aangegeven, zijn de grenzen van de opdracht van de school afhankelijk van de buurt en omgeving en van de leerlingen die de school bevolken. In het licht van de autonomievergroting die zich de afgelopen 25 jaar bij scholen heeft voltrokken¹⁸ zullen autonome scholen overwegend zelf, in overleg met ouders en hun omgeving, bepalen wat ze wel en niet tot hun taak rekenen.¹⁹ Welke opgave de school precies heeft, is dus in sterke mate afhankelijk van de situatie. We gaan daarom nu eerst nader in op de situatie op Amsterdamse scholen.

Amsterdam die grote stad

Amsterdammers typeren hun stad op allerlei manieren. De stad wordt wel een *global village* genoemd: een echte wereldstad maar klein genoeg om er in een uurtje doorheen te fietsen, en gekenmerkt door veel winkel- en uitgaanskeren waar iedereen elkaar kent.

In de wetenschappelijke literatuur wordt Amsterdam beschouwd als een wereldstad (*global city*), vaak als deel van de Randstad. Wereldsteden kenmerken zich door een relatief grote financiële sector, veel zakelijke dienstverlening, de vestiging van hoofdkantoren van grote (multinationale) bedrijven en door grensverleggende activiteiten en prestaties op wereldniveau.²⁰ In Amsterdam bestaan die activiteiten uit financiële dienstverlening, recreatieve economie en vervoer en communicatie.²¹

Typerend voor wereldsteden is de sociale polarisatie. Hiermee wordt bedoeld dat er twee gescheiden werelden bestaan van enerzijds laagopgeleide mensen met lage inkomens die veelal wonen in de armere, onveiligere en minder leefbare buurten, en anderzijds hoogopgeleide mensen met (zeer) hoge inkomens die meestal de rijkere, veilige en goed leefbare buurten bevolken. Deze polarisatie wordt veroorzaakt door de economische structuur van de wereldstad omdat er aan de ene kant mensen werkzaam zijn met buitengewoon hoge in-

komens en er aan de andere kant vraag is naar laagbetaalde, laagopgeleide werknemers. Middeninkomens zijn er gemarginaliseerd.²² Voor de Randstad geldt daarbij dat er gestage uitstroom van de middenklasse naar de buitenwijken (*suburbs*) heeft plaatsgevonden.²³ Het problematische karakter van deze afwezigheid van de middenklasse manifesteert zich vooral tijdens krapte op de arbeidsmarkt, waardoor vacatures in het middensegment van de stedelijke beroepsstructuur (leraren, verpleegkundigen, politieagenten) moeilijker vervuld kunnen worden.²⁴

Op basis van haar vergelijkende onderzoek tussen de vijf wereldsteden New York, Londen, Parijs, Tokio en de Randstad concludeert Fainstein²⁵ dat de ongelijkheid in inkomens in de Randstad het minst is toegenomen vergeleken met de andere genoemde wereldsteden. Zij schrijft dat toe aan het overheidsbeleid: 'The Dutch state provides a high level of support for the poor of the Netherlands, who are primarily clustered in the Randstad's four cities.'²⁶ Ook constateert ze dat in de Randstad de mensen met lage inkomens niet naar de periferie van de steden worden gedreven – zoals in de andere vier wereldsteden – vanwege het grote aanbod aan sociale woningbouw en het huursubsidiebeleid. De woningvoorraad in de vier grote Nederlandse steden wordt nog steeds gedomineerd door goedkope, vooroorlogse en kleine meergezinshuurwoningen.²⁷

In alle vijf wereldsteden blijken etniciteit en lage inkomens met elkaar samen te hangen, met name in Londen en de Randstad. Deze bevinding wordt gestaafd door cijfers van het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) die aangeven dat het merendeel van de etnische minderheden in Nederland in een zwakke sociaal-economische positie verkeert, een overwegend laag opleidingsniveau heeft en een hoge uitkeringsafhankelijkheid kent.²⁸ Tegelijkertijd constateert het SCP dat de allochtone middenklasse aan belang wint: het opleidingsniveau van minderheden stijgt snel, steeds meer minderheden hebben een baan op ten minste middelbaar functieniveau en succesvolle allochtonen verhuizen steeds vaker naar de randgemeenten van de grote steden, net zoals de autochtone middenklasse doet.

In tabel 1 wordt met behulp van kengetallen een beeld geschetst van de Amsterdammers en Amsterdamse kinderen en jongeren.

Tabel 1 Amsterdammers en de Amsterdamse jeugd

Amsterdammers

- De helft (55%) van de Amsterdamse bevolking leeft alleenstaand, één vijfde (20%) woont samen zonder kinderen, 15% woont samen met kinderen en 9% van de huishoudens is een eenoudergezin.
- In 2008 is van het aantal werkzoekende werklozen 59% niet-westers allochtoon, 31% autochtoon of onbekend en 11% westers allochtoon.
- De concentratie minderheden neemt toe in Amsterdam. In Amsterdam zal het aantal autochtonen de komende dertig jaar dalen met ruim 50% naar ruim 40% en het aantal niet-westerse allochtonen stijgen van 35% naar 40%. Ter vergelijking: in 2020 zal 14% van de Nederlandse bevolking niet-westers allochtoon zijn, terwijl dat percentage in Amsterdam dan 38% zal bedragen.
- De fysieke en mentale gezondheid van Amsterdammers is marginaal slechter dan van de gemiddelde Nederlander. Daarbij geldt in het algemeen dat mensen met een lager opleidingsniveau een slechtere gezondheid en slechter gezondheidsgedrag hebben dan mensen met een hoger opleidingsniveau.
- Naar schatting 45% van de Amsterdammers heeft overgewicht, waarvan 14% ernstig overgewicht (obesitas).
- Bijna één vijfde (18%) van de huishoudens in Amsterdam leefde in 2006 van 110% van het wettelijk sociaal minimumloon. Het aantal minimahuishoudens met een schuld was in 2006 verder toegenomen tot 21% tegen 12% in 2002.

Amsterdamse kinderen en jongeren

- In 2008 is één vijfde (21%: 45.228) van de Amsterdammers onder de 19 jaar.
- Kinderen en jongeren met een niet-westerse allochtone achtergrond vormen de meerderheid.
- Bijna één derde (29%) van de jongeren in Amsterdam behoort tot een minimahuishouden. Onder allochtone Amsterdammers varieert het aandeel jongeren dat opgroeit in een minimahuishouden van 16% onder westerse allochtonen tot 46% onder de Marokkanen. Van de autochtone jongeren behoort 13% tot de minima. Onder eenoudergezinnen is het aandeel minimahuishoudens veruit het hoogst: 40%.
- In het algemeen zal de behoefte aan kinderopvang in Amsterdam voor, tussen en na schooltijd toenemen, waarbij de meeste ouders de eigen school de ideale locatie vinden voor die opvang.
- Wat jongeren leuk vinden of doen in hun vrije tijd hangt sterk samen met hun leeftijd, herkomst en sociaal-economische positie. De meeste vrije tijd wordt besteed aan computeren, muziek luisteren en tv-kijken, daarnaast aan studeren, sociale contacten en lezen.
- Groepen jongeren die zich vaker vervelen, zijn vaker jongens, niet-westerse allochtonen, jongeren die vaak niet voldoende geld hebben voor leuke dingen en havo/vmbo-leerlingen.

Bronnen: Gemeente Amsterdam, Dienst O+S, 2007a, 2007b, 2007c, Sociaal Cultureel Planbureau, 2004, GGD, 2006

Het Amsterdamse onderwijs

Amsterdamse scholen worden vaak geconfronteerd met vragen en problemen van kinderen, jongeren en hun ouders die samenhangen met een laag inkomen, een lage opleidingsniveau, vaker een niet-westerse achtergrond en het leven in een onveilige, armoedige en onleefbare buurt. Voorbeelden daarvan zijn motivatieproblemen, grote mobiliteit, schooluitval en voortijdig schoolverlaten, groeiende behoefte aan specialistische onderwijszorg, psychische problemen, geweld, discriminatie, sociale uitsluiting, armoede, verzorgings- en opvoedingsproblemen, lage ouderbetrokkenheid en maatschappelijk isolement of vervreemding.²⁹

In Amsterdam wonen juist ook veel kinderen met ouders uit de hogere inkomensgroepen, met hoge opleidingsniveaus en vaker een westerse achtergrond. Hierdoor worden scholen ook geconfronteerd met vragen en problemen van kinderen, jongeren en hun ouders die samenhangen met het wonen in veilige, rijke en goed leefbare buurten en met de gezinsdynamiek van tweeverdienergezinnen zoals: hoge eisen op (extra-)curriculair gebied, groeiende behoefte aan specialistische onderwijszorg – liefst op maat –, opvoedingsproblemen, materiële armoede op school in vergelijking met de thuissituatie van de leerlingen, hoge (dwingende) ouderbetrokkenheid in relatie tot schoolprestaties, lage ouderbetrokkenheid bij opvoedingsvraagstukken, (verbaal) geweld en een groeiende behoefte aan kwalitatief hoge kinderopvang rondom schooltijden.

Het Amsterdamse basisonderwijs kan beter. Uit onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs³⁰ blijkt dat één vijfde van de Amsterdamse basisscholen (zeer) zwak is. Dit kan niet alleen worden toegeschreven aan het feit dat deze scholen in een grootstedelijke omgeving opereren, want in de drie andere grote steden – Rotterdam, Den Haag en Utrecht – gaat het maar om één tiende van de basisscholen. Daarnaast is het taalaanbod voor achterstandsleerlingen in Amsterdam aanzienlijk minder op orde dan elders: op slechts twee derde van de Amsterdamse basisscholen wordt dit door de Inspectie als voldoende beoordeeld. Ook stemmen Amsterdamse leraren hun onderwijsleerproces minder vaak af op de leerlingen dan hun collega's elders in het land.

Tot slot is de zorg voor leerlingen in Amsterdamse scholen minder goed. Die loopt op vrijwel alle punten die de Inspectie als indicatoren hanteert achter op andere scholen in de drie andere grote steden en in Nederland. Amsterdamse basisscholen onderscheiden zich volgens de Inspectie wél positief van het lan-

delijk beeld wat betreft de mate waarin zij ouders bij de zorg voor hun kind betrekken.

Uit een onderzoek naar de opbrengsten van het vmbo in de vier grote steden (G4)³¹ trekt de Inspectie van het Onderwijs de conclusie dat de vmbo-scholen in de G4 meer onder druk staan dan in de rest van Nederland. Net als in de drie andere grote steden is het aantal vmbo-scholen in Amsterdam met een hoog rendement (93%) vier keer zo laag als in de rest van Nederland. Ander onderzoek laat zien dat de scholen in grote steden meer leerlingen verwijzen naar het speciaal onderwijs dan scholen in plaatsen met een niet of weinig stedelijk karakter.³² In Amsterdam is sprake van een dubbele concentratie van lwoo-leerlingen binnen het vmbo, vergeleken met de rest van Nederland.³³

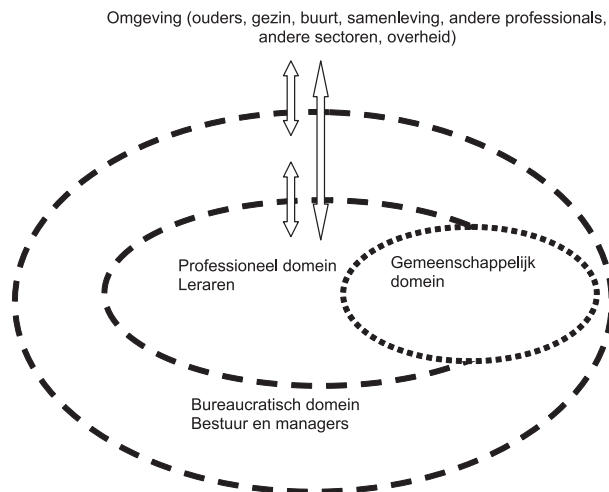
Een forse opdracht voor het Amsterdamse onderwijs

Op grond van bovenstaande beschrijving van Amsterdam, de Amsterdammers en het Amsterdamse onderwijs kan worden geconcludeerd dat er voor de Amsterdamse scholen een forse opdracht ligt, zowel op het gebied van de kwaliteit van de reguliere onderwijstaken als in breed maatschappelijk opzicht. Duidelijk is dat de scholen 'hun' opdracht niet alleen kunnen vervullen; zij hebben hierbij de inzet van andere(n) (organisaties) nodig. Daarbij zijn er terechte zorgen over de overvraging van het onderwijs.³⁴ Waar liggen de grenzen van de capaciteit, professionaliteit en motivatie van de mensen werkzaam in het onderwijs? Kortom, hoe kunnen scholen in grote steden zich intern organiseren om extern goed te kunnen functioneren? In het volgende hoofdstuk gaan we op dit vraagstuk in.

PROFESSIONEEL ONDERWIJS IN DE GROTE STAD

Verbinden

Hoe kunnen grote-stadsscholen hun forse opdracht vervullen zonder daarbij hun reguliere onderwijstaken te verwaarlozen? Met andere woorden: hoe kunnen deze zich intern organiseren om extern goed te functioneren in een grootstedelijke omgeving? Bij de analyse van dit vraagstuk kijk ik naar de school vanuit twee posities, namelijk die van de interne en die van de externe verbindingen. Interne verbindingen zorgen ervoor dat de school opereert als een groep mensen met een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de eigen opdracht én de uitvoering ervan. Effectieve interne verbindingen lijken een voorwaarde te zijn voor het leggen van effectieve externe verbindingen:³⁵ adequaat reageren op ontwikkelingen bij ouders en in het gezin, de buurt, de samenleving, en bij andere professionals en sectoren, alsook de overheid. Interne en externe verbindingen vragen van onderwijsbestuurders en -managers en leraren om het ‘wij-zijdenken’ te doorbreken en om over de schutting van het onderwijs te kijken. Figuur 1 brengt dit schematisch in beeld. De pijlen laten de interne en externe verbindingen zien: gesprekken, afstemming en samenwerking tussen verschillende actoren binnen en buiten de school. We nemen de interne en externe verbindingen nu wat nader onder de loep.



Figuur 1: De school en interne en externe verbindingen

Interne verbindingen

De interne verbindingen binnen schoolorganisaties zijn vaak zwak. Dit hangt samen met de belangen van de leraren die kunnen conflicteren met die van hun managers en bestuurders. Deze zogenaamde natuurlijke spanning tussen professionaliteit en bureaucratie en de oplossing ervan is al decennialang onderwerp van onderzoek en theorievorming.³⁶ Met het model van de professionele bureaucratie³⁷ worden twee domeinen binnen een schoolorganisatie onderscheiden (zie figuur 1): een professioneel en een bureaucratisch domein. Het professionele domein is het domein van de leraren die daarbinnen vooral zijn gericht op het onderwijsleerproces. In het bureaucratische domein domineren bestuur en management, dat gericht is op de secundaire processen van de schoolorganisatie, zoals exploitatie, formatie, personeelsbeleid, organisatie en externe relaties.

Door de verschillen in handelingsrationaliteit en hiërarchie binnen deze twee domeinen, vinden er volgens Weick³⁸ losse koppelingen tussen plaats: er is interactie en gezamenlijke besluitvorming, maar beide domeinen opereren ook autonoom.

Het voordeel van deze losse interne verbindingen is dat leraren kunnen worden afgeschermd van de turbulente en veeleisende omgeving waarbinnen scholen functioneren, zodat de continuïteit van (hun werk in) het primaire proces gewaarborgd wordt. Het nadeel ervan is dat het voor bestuur en management lastig is de leraren en het onderwijsleerproces aan te sturen en zinvolle relaties met de omgeving aan te gaan om het primaire proces te optimaliseren of – andersom – informatie en signalen te ontvangen vanuit het primaire proces ten behoeve van de optimalisatie van omgevingsrelaties. Hanson³⁹ relateert de zwakke interne verbindingen binnen de schoolorganisatie enigszins door te stellen dat er een gemeenschappelijk domein is (zie figuur 1) waarbinnen gemeenschappelijke onderwerpen besproken worden en gezamenlijke besluiten worden genomen. Dit domein, die hij de *contested zone* noemt, kenmerkt zich door machtsstrijd, tijdelijke en fragiele oplossingen, en heropening van onderhandelingen over genomen besluiten.

Ook Hoyle⁴⁰ constateert dat er op scholen veel wordt onderhandeld en uitgeruild, al gebeurt het heel subtiel en informeel. Hij introduceert het begrip 'uitgebreide professionaliteit' van leraren. Leraren met zo'n uitgebreide professionaliteit zijn bereid om zich niet alleen te richten op hun werk in klas, maar ook op de organisatie van de school. Door participatie in besluit- en beleidsvorming begeven zij zich sneller en vaker in het gemeenschappelijke domein

zoals hierboven beschreven, en dat kan de interne verbindingen in de school verstevigen.

Het zogenaamde *New Professionalism*, een visie op het leraarsberoep die vanaf midden jaren negentig aan belang won, ziet het beroep sowieso al niet meer los van de schoolorganisatie.⁴¹ 'There is little significant school development without teacher development and vice versa'.⁴² Hiermee wordt de beperkte autonomie gezien als kenmerk van het leraarsberoep in plaats van als tekortkoming in de status van professional.⁴³ Het ideaal van *New Professionalism* stoelt op stevige interne verbindingen binnen de schoolorganisatie door samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren.

In de praktijk blijken lang niet alle leraren te opereren vanuit een uitgebreide professionaliteit,⁴⁴ hetgeen zich bijvoorbeeld uit in hun matige bereidheid een bijdrage te leveren aan het beleid van scholen dat het werk in de klas overstijgt.⁴⁵ Participatie in besluitvorming blijkt voor leraren het zinvolst te zijn op die gebieden die direct aan het onderwijsleerproces gekoppeld zijn.⁴⁶ Ondanks dit kunnen leraren niet over één kam worden geschoren. Van der Neut e.a.⁴⁷ vinden op basis van hun onderzoek drie categorieën leraren: (zeer) beleidsgemotiveerde leraren (zij willen een stem hebben in het beleid, zowel op schoolniveau als op en landelijk niveau), beleidsgemotiveerde niet-participanten (zij willen bewust hun tijd anders besteden (bijvoorbeeld vanwege een parttime aanstelling of omdat zij vinden dat zij goed vertegenwoordigd worden)) en beleidsongemotiveerde leraren (zij willen niet te maken hebben met beleidsontwikkeling; laat mij maar gewoon lesgeven). Onder deze laatste groep zijn leraren die in het verleden wel gemotiveerd waren om een bijdrage te leveren aan beleidsontwikkeling, maar daar onvoldoende resultaat van hebben gezien en het hebben opgegeven.

Een andere mogelijkheid voor het verstevigen van de interne verbindingen is dat het bestuur en management zich niet alleen richten op de processen in het bureaucratische domein, maar ook op die in het professionele domein. Vasthoudend aan de terminologie van Hoyle zouden we dan kunnen spreken van een uitgebreide professionaliteit van managers en bestuurders. Veel managers en bestuurders in het onderwijs kunnen vanuit deze uitgebreide professionaliteit handelen omdat zij zogenaamde professionele managers zijn (zij zijn vroeger zelf leraar geweest) en daarmee de beroepsgenoten van hun ondergeschikten zijn. Door in de rol te kruipen van *leading professional*, waarmee de manager ook de handelingsrationaliteit en hiërarchie binnen het professionele

domein vertegenwoordigt, kan hij of zij beslissingen gezamenlijk met de leraren nemen.⁴⁸

Van effectieve interne verbindingen binnen de schoolorganisatie wordt de afgelopen jaren veel verwacht. Ze zouden niet alleen van goede invloed zijn op het werk van de leraren zelf, maar tevens de school als organisatie helpen autonomer te functioneren en een eigen beleid te voeren.⁴⁹ Hierboven is aangegeven dat effectieve interne verbindingen ook een cruciale voorwaarde lijken te zijn voor het aangaan en onderhouden van omgevingsrelaties,⁵⁰ wat hier centraal staat.

Effectieve interne verbindingen binnen de schoolorganisatie hangen dus af van zowel het gedrag van leraren als van hun managers en bestuurders. Uit diverse panelsessies die de Onderwijsraad met managers en leraren heeft gehouden, blijkt wat er gevraagd wordt van beide partijen: managers zijn verantwoordelijk voor de bedrijfsvoering, maar worden geacht ook een zekere visie te hebben op het primaire proces. Beide groepen moeten dit in overleg met elkaar afstemmen. Dit kan onder meer door het primaire proces voorop te stellen, managers kennis te laten maken met de praktijk (lesbezoek, zelf lessen verzorgen en dergelijke) en open communicatie [...] Leraren zullen een meer actieve opstelling moeten innemen en het wij-zij-denken doorbreken.⁵¹ Ondanks het feit dat van leraren wordt gevraagd vanuit een collectieve verantwoordelijkheid te opereren, hebben zij wel voldoende eigen ruimte nodig om afwegingen en keuzen te maken en hieraan uitvoering te geven. Over dit mandaat – ook wel ‘discretionaire bevoegdheid’ genoemd,⁵² moet helderheid bestaan tussen leraren en hun managers en bestuurders. Bij dit mandaat hoort uitdrukkelijk ook dat de leraar het normaal vindt om verantwoording af te leggen over de activiteiten, keuzen en belangenweging in het kader van de collectieve verantwoordelijkheid, zodat helder is voor wie of wat er meerwaarde wordt geleverd.⁵³ Van managers en bestuurders wordt daarbij verwacht dat zij zich aan dit mandaat houden en voor rugdekking van leraren zorgen bij hun activiteiten, keuzen en belangenweging.⁵⁴

Box 1 Activiteiten van het lectoraat op het gebied van interne verbindingen

Bij verschillende onderzoeken en activiteiten van dit lectoraat naar en met grote stadsscholen worden steeds de interne verbindingen binnen de schoolorganisaties betrokken. Daarbij wordt onderzocht wat een uitgebreide professionaliteit van leraren, managers en bestuurders inhoudt en wat hiervoor bevorderend of belemmerend werkt. Ook wordt onderzocht in hoeverre er sprake is van collectieve verantwoorde-

lijkheid en of leraren beschikken over een helder mandaat.

De verkregen kennis wordt ingebracht in de lerarenopleidingen van het domein Onderwijs en Opvoeding en in de Amsterdamse Masterclasses. De Amsterdamse Masterclasses gaan vanaf 2009 van start en zijn bedoeld voor getalenteerde jonge Amsterdamse leraren die werken in een complexe grootstedelijke onderwijsomgeving. De Masterclasses worden georganiseerd door scholen en schoolbesturen, de gemeente Amsterdam, de HvA, Onderwijs en Opvoeding, de Ipabo, Inholland, Uva en de VU. Dit lectoraat is nauw betrokken bij de algemene vormgeving en uitvoering ervan, en verzorgt het thema 'School en Omgeving'.

Externe verbindingen

In de tweede paragraaf is beschreven dat er voor het onderwijs sprake is van een dubbele verbreding. Deze verbreding of 'ontgrenzing' vraagt om externe afstemming en samenwerking door de school en maakt dat in toenemende mate wordt gewerkt (of gewenst wordt te werken) in ketens en netwerken.⁵⁵ Hierdoor worden de externe verbindingen tussen school en omgeving steeds belangrijker.

Deze verbreding van het onderwijs wordt vaak geplaatst binnen het concept van maatschappelijk ondernemen.⁵⁶ Met maatschappelijk ondernemen wordt bedoeld dat scholen hun eigen strategische afwegingen en keuzen maken, en hun maatschappelijke opdracht bepalen door zich te oriënteren op en zich te laten legitimeren door hun omgeving.⁵⁷ Het beleid en de richtlijnen van de overheid zijn daarbij niet meer alleen richtinggevend. Dit kan verbreding en afwijking van de reguliere onderwijstaken als gevolg hebben. Het vraagt ook om meervoudige verantwoording.⁵⁸ Meervoudige verantwoording houdt in dat scholen, aanvullend op verticale verantwoording jegens de overheid, zich ook verantwoorden tegenover maatschappelijke belanghebbenden en hen betrekken bij hun beleidsvorming en -verantwoording.

Verbreding van het onderwijs kan ook worden gezien als het streven naar publieke meerwaarde.⁵⁹ Het streven naar publieke meerwaarde vraagt om uit te stijgen boven het niveau van de reguliere taken van verschillende organisaties – waaronder scholen.

Kortom, verbreding van het onderwijs betekent dat scholen zich veel gelegen laten liggen aan dat wat zich in de samenleving afspeelt. Tegelijkertijd moeten zij er geen speelbal van worden.⁶⁰ Zij moeten zelf de regie in handen blijven houden. Hiervoor hebben scholen allereerst een duidelijk beeld nodig van wie

de relevante belanghebbenden in hun omgeving zijn, en dat is niet eenvoudig. Veel mensen en organisaties hebben belang bij onderwijs of, sterker: zijn ervan afhankelijk. Soms zien scholen door de bomen het bos niet meer en dreigen zij overspoeld te raken door de omgeving, komen terecht in inefficiënte overlegcircuits en zien tegelijkertijd belangrijke maar niet-actieve ofwel stille belanghebbenden over het hoofd.⁶¹ Daarbij blijkt het heel erg lastig te zijn om de belangrijkste belanghebbenden, (leerlingen en hun) ouders,⁶² te bereiken.

De analytische stakeholder-theorie,⁶³ waarbij de macht, legitimiteit en urgentie van de stakeholder bepaalt of hij ertoe doet, geeft concrete aanknopingspunten voor scholen om een omgevingsanalyse te maken en zo hun relevante stakeholders in beeld te krijgen.

Box 2 Activiteiten van het lectoraat op het gebied van omgevingsanalyse door scholen

Vanuit dit lectoraat én vanuit het lectoraat *VMBO* loopt in samenwerking met een aantal Amsterdamse vmbo-scholen een praktijkonderzoek naar de meerwaarde van omgevingsrelaties voor de ontwikkeling en het leren van de eigen leerlingen (en hun ouders).

Hierbij wordt gebruikgemaakt van gevalideerde instrumenten voor het identificeren en positioneren van stakeholders⁶⁴ als basis voor het bepalen van een strategie om met die stakeholders om te gaan, met hen tot afstemming te komen en samenwerking met hen aan te gaan.

Eenzelfde praktijkonderzoek gaat van start met een aantal basisscholen.

Beide onderzoeken worden door leraren en managers op de scholen zelf uitgevoerd en overdraagbaar gemaakt, in samenwerking met medewerkers van de kenniskringen en de lectoren.

Inzichten die zijn voortgekomen uit het onderzoek over de benodigde kennis en vaardigheden bij leraren en managers worden ingebracht in de opleidingen van het domein Onderwijs en Opvoeding.

Bij de uitbreiding van hun taken, zullen scholen niet altijd zelf allerlei nieuwe activiteiten gaan uitvoeren. Zij hebben de partners in hun omgeving hierbij hard nodig.⁶⁵ Op hun beurt hebben andere organisaties in de omgeving die ook hun taken verbreden de scholen weer hard nodig. Welzijns-, en zorginstellingen of woningcorporaties opereren immers ook als maatschappelijk ondernemers en streven naar publieke meerwaarde.

Uit het eerder aangehaalde onderzoek van het SCP blijkt dat er verschillen bestaan in de manier waarop schoolbesturen dit willen organiseren. Bij de meeste schoolbesturen gaat de voorkeur uit naar netwerken en contacten buiten de school en is men niet zozeer geneigd het aanbod de school binnen te halen. Hiervoor zijn kwalitatief hoogwaardige en duurzame netwerken (vitale coalities) nodig waarbij scholen gebruikmaken van de diensten van professionals uit andere instellingen. Bekend zijn al de zogenaamde ketens en netwerken rondom achterstandsbestrijding (GOA, VVE) en speciaal onderwijs (REC, 'rugzakje'). De verbindingen tussen school en opvoedingsondersteuning, jeugdzorg, welzijn, gezondheid en wonen/veiligheid/leefbaarheid zijn veel zwakker.

Tot op heden blijkt samenwerking met en afstemming op andere organisaties in de omgeving niet vanzelf te gaan. Verkokering, versnippering en incidentele projecten staan dit vaak in de weg. Zo constateert de WRR in haar studie *Vertrouwen in de buurt*: iedereen heeft de buurt ontdekt, maar we gaan gewoon door met onze sectorale werkwijze.⁶⁶ De Amsterdamse Adviesraad Diversiteit en Integratie heeft onlangs gesteld dat afstemming en samenwerking in de weerbarstige praktijk in Amsterdam nog in de kinderschoenen staat. Uit onderzoek⁶⁷ blijkt dat gezamenlijke verantwoordelijkheid, organisatie en regie, financiering en verantwoording⁶⁸ belangrijke struikelblokken zijn bij het realiseren van interorganisatorische samenwerking en afstemming.⁶⁹ Een belangrijke reden hiervoor is dat samenwerking tussen organisaties behalve synergie ook conflicten kan oproepen. De organisatie begeeft zich immers buiten de traditionele grenzen van de eigen sector, en de werelden van opvang, onderwijs, opvoeden en vrije tijdsbesteding verschillen nogal.⁷⁰

Daarnaast roept samenwerking en afstemmen, hoe paradoxaal ook, de noodzaak op om de rollen en taken van de eigen organisatie goed te begrenzen, omdat juist bij samenwerking de eigen identiteit en expertise scherp moet kunnen worden benoemd.⁷¹ Het begrenzen van de rol en taak van de eigen organisatie is geen eenvoudige zaak in een complexe en turbulente grootstedelijke omgeving.

Samenwerking met en afstemming op de omgeving vraagt ook om sterke, doelgerichte managers en bestuurders.⁷² Uitvoerders, zoals schooldirecteuren, kunnen dan gevestigde structuren en culturen doorbreken, de marges van regelgeving en beleid opzoeken en gewoon aan de slag gaan.⁷³ De woorden 'moed', 'durf' en 'lef', alsook 'public spirit', worden gebruikt om de daarvoor benodigde mentaliteit te beschrijven. Het is de vraag of deze mentaliteit én het

gewenste strategische denk- en handelingsniveau nu voldoende aanwezig zijn bij onderwijsmanagers op grote-stadsscholen. Het opleidings- en het salarisniveau van bijvoorbeeld basisschooldirecteuren roepen hierover twijfels op. De brede school is een veelbesproken voorbeeld van interorganisatiele samenwerking en afstemming, waarbij het onderwijs het centrale aangrijpingspunt is.⁷⁴ Verbreding van functie en doelstellingen, verbreding van de organisatie(s), verbreding van het aanbod en verbreding van de doelgroep zijn kenmerken van de initiatieven die de laatste jaren onder de noemer 'brede school' in het primair en voortgezet onderwijs tot stand zijn gebracht.⁷⁵ Het initiatief tot het opzetten van brede scholen kent een explosieve groei die niet alleen meer is voorbehouden aan achterstandswijken in grote steden. De gemeente wordt gezien als een belangrijke partner van de brede school, in de rol van integraal beleidsvoerder, ontschotter van geldstromen en subsidieverstrekker. De bestuurlijke vorm en leiding van de brede school zijn momenteel de zwakste punten, evenals de financiële ruimte.⁷⁶ Ook bestaat het risico van *window dressing*, wat wil zeggen dat de brede school in fysieke zin weliswaar gestalte krijgt (multifunctionele gebouwen), maar dat de toegevoegde waarde voor kinderen onduidelijk is.⁷⁷

Box 3 Activiteiten van het lectoraat op het gebied van interorganisatiele afstemming en samenwerking

Dit lectoraat participeert in de minor 'Samenwerken rond kinderen' van het domein Onderwijs en Opvoeding door middel van een reeks werkcolleges en door de ondersteuning van leeronderzoek door studenten naar de bestuurlijke vorm en leiding van brede scholen en samenwerking met en afstemming tussen diverse organisaties. Daarnaast doen twee leden van de kenniskring van dit lectoraat onderzoek naar interorganisatiele samenwerking. Er wordt een vergelijkende *casestudy* uitgevoerd naar de praktijk van brede scholen in het voortgezet onderwijs, met als aandachtspunt de rol en positie van de verschillende professionals. Daarnaast wordt de effectiviteit van de bestuurlijke vorm en leiding van *community schools* ofwel brede scholen onderzocht.

Ook hier geldt dat de inzichten die zijn opgedaan uit het onderzoek over benodigde kennis en vaardigheden bij pedagogen, leraren en managers worden ingebracht in de opleidingen van het domein Onderwijs en Opvoeding.

Omdat ouders een hele belangrijke partij voor de school vormen, vraagt de afstemming op en samenwerking met hen om aparte aandacht. In onderzoek en beleid bestaat er een brede consensus over het belang van de aansluiting tussen school en thuis.⁷⁸ Het is bevorderlijk voor de leerprestaties en de ontwikkeling van kinderen en jongeren wanneer zij thuis worden ondersteund en gestimuleerd, en de waarden, normen en omgangsvormen er niet sterk afwijken van die op school. Op scholen met veel achterstands- en risicoleerlingen zijn de ouders van deze leerlingen vaak moeilijker te bereiken.⁷⁹ In internationale literatuur met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie wordt aangegeven dat het vergroten van ouderbetrokkenheid bij het onderwijs in het algemeen, en in het bijzonder voor moeilijk bereikbare ouders, kan worden vergroot door als schoolteam

- nadrukkelijk rekening te houden met de achtergronden, wensen en verwachtingen van de ouders;
- ouders minder als leveranciers van leerlingen, cliënten of consumenten te beschouwen en meer als serieuze partners, met een eigenstandige inbreng bij de opvoeding wat betreft het overbrengen en stimuleren van waarden;
- duidelijk aan te geven wat men van de ouders verwacht wat betreft opvoeding en waardenoverdracht;
- open te staan voor elkaars culturele en religieuze achtergrond;
- onderwijs en opvoeding te zien als een gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid;
- moeilijk bereikbare ouders nadrukkelijk uit te dagen om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de kwaliteit van de school en daarmee hun verantwoordelijk voor de school en de samenleving tot uitdrukking te brengen.⁸⁰

Onderzoek op Nederlandse scholen laat zien dat juist op scholen met een concentratie van achterstands- en risicoleerlingen ouders minder vaak als partner worden gezien. Leraren blijken niet altijd in staat te zijn om moeilijk bereikbare, allochtone en lager opgeleide ouders beter bij school te betrekken. Dit is te begrijpen vanuit de neiging van leraren om hun eigen beroep af te scherpen door een grens te trekken tussen henzelf als deskundige professional en ouders als leken. Leraren neigen ernaar ouders voor te schrijven hoe zij zich moeten gedragen of – als ouders een te krachtige tegenpartij vormen – hen op afstand te houden.⁸¹ Een vraag hierbij is of leraren minder geïnteresseerd zijn in een gelijkwaardige omgang met volwassenen,⁸² omdat zij hebben gekozen

voor het werken met kinderen of jongeren. Uit onderzoek blijkt dat leraren vooral en alleen hun collega-leraren zien als natuurlijke partners, en in dat opzicht oefenen zij hun beroep tamelijk geïsoleerd uit.⁸³

Box 4 Activiteiten van het lectoraat op het gebied van verbindingen tussen school en ouders

Sinds het najaar van 2007 participeert dit lectoraat in de Academie van de Stad, een samenwerkingsproject van Amsterdamse woningcorporaties, stadsdelen en Hogeschool van Amsterdam (www.academievandestad.nl). Binnen de Academie van de Stad kunnen aankomende leraren en pedagogen van de Hogeschool van Amsterdam werken en leren in de grootstedelijke context van Amsterdam. Vanuit een breed maatschappelijk perspectief op de beroepsuitoefening van leraren en pedagogen lopen de studenten stage en doen onderzoek in Amsterdamse wijken en buurten, samen met buurtbewoners, ouders, kinderen en jongeren.

Deze activiteiten zijn ingebed in het reguliere curriculum van de opleidingen; een aantal activiteiten maakt deel uit van de minoren.

Studenten leren van de stad en raken hierdoor bekend met de leefwereld van Amsterdamse kinderen, ouders, gezinnen én met de buurt waarin zij leven. Het doel is dat de studenten hierdoor hun toekomstige leerlingen en hun ouders beter leren kennen, en dat zij kennis opdoen en inzichten en vaardigheden ontwikkelen om samenwerkingsrelaties te creëren en te onderhouden met mensen met verschillende achtergronden.

Daarnaast wordt er door het lectoraat een onderzoek uitgevoerd naar de opvattingen, verwachtingen en bijdragen van leerlingen, leraren en ouders ten aanzien van een zogenaamde gemengde school. Zie hiervoor box 7.

Deze laatste constatering brengt ons bij de rol die leraren spelen bij de externe verbindingen tussen school en omgeving. Parallel aan de verbreding en verschuiving van de taken van scholen is ook het beroep van leraar onderhevig aan verbreding en verschuiving. Van de hedendaagse leraar wordt verwacht dat hij, behalve zijn vak (onderwijs en didactiek) beheerst, ook inzicht heeft in financiële en organisatorische processen en maatschappelijk ondernemer is. Ook moet hij in staat zijn af te stemmen en samen te werken en over interdisciplinaire vaardigheden beschikken.⁸⁴

Een aantal typische kenmerken van het beroep van leraar kan dit in de weg staan, zoals het weinig zelfstandige en ondernemende karakter van het le-

raarsberoep,⁸⁵ de loyaliteit van leraren aan het eigen beroep en daarmee de neiging om het af te schermen.⁸⁶

Juist in de grote stad worden leraren bij hun dagelijks werk in de klas geconfronteerd met uiteenlopende maatschappelijke vragen die de reguliere taken van het onderwijs overstijgen en intensiveren. Veel leraren in het basis- en voortgezet onderwijs geven aan dat er steeds meer nadruk is komen te liggen op opvoedende taken en hulpverlening aan leerlingen.⁸⁷ Niet voor niets wordt het leraarsberoep wel getypeerd als een 'complex and crowded profession'.⁸⁸ Het is een beroep waarvan de grenzen moeilijk te bepalen en te handhaven zijn.⁸⁹ Deze druk op en complexiteit en grenzeloosheid van het leraarsberoep komen in een veeleisende en complexe grootstedelijke omgeving eerder tot uitdrukking.

Op basis van het eerdergenoemde onderzoek van het SCP hebben we inzicht in de mate waarin schoolbesturen tegemoet willen komen aan maatschappelijke vragen en waar hierbij de grenzen liggen. Uit onderzoek onder leraren hebben wij een beeld van de zaken waarop zij bij hun reguliere onderwijstaken het accent leggen,⁹⁰ maar er is nog niet veel bekend over in hoeverre zij tegemoet willen en kunnen komen aan maatschappelijke vragen en over hun grenzen hierbij. Ook leraren kunnen voor zichzelf de breedte van hun opdracht formuleren, binnen de context van de schoolorganisatie waarin zij werken.

Box 5 Activiteiten van het lectoraat op het gebied van de beroepsidentiteit van leraren in een grootstedelijke context

Hoe kijken (aankomende) leraren werkzaam in een grootstedelijke context aan tegen de maatschappelijke betekenis en de verantwoordelijkheden van hun beroep? Hoe percipiëren zij de reikwijdte van hun professionele opdracht op grote stadsscholen? Naar aanleiding van deze vragen is vanuit het lectoraat in 2007 onderzoek gestart naar de beroepsidentiteit van leraren in de grote stad. De centrale vraag hierbij is of er, naast de vakinhoudelijke, didactische en pedagogische kant, ook een maatschappelijke dimensie kan worden onderscheiden. Ook wordt onderzocht in hoeverre leraren bereid en in staat zijn tegemoet te komen aan maatschappelijke vraagstukken. De eerste fase van dit onderzoek zal worden afgerond in het najaar van 2008. Bij aankomende leraren (HvA-studenten aan de tweedegraads lerarenopleidingen) én bij leraren die al enkele jaren werkzaam zijn (eigen alumni), zijn vragenlijsten afgenomen. De eerste analyses wijzen uit dat er een maatschappelijke dimensie bij de beroepsidentiteit kan worden onderscheiden. In het najaar van 2008 is de tweede fase van het

onderzoek gestart onder grote stadslerares die een reeks lessen volgen over het omgaan met psychische problemen bij leerlingen.

De inzichten die zijn verkregen over de visie van (aankomende) leraren op hun beroepsidentiteit en op de mate waarin zij daarvoor zijn toegerust, zullen worden gebruikt bij de lerarenopleidingen op de HvA.

Een belangrijke vraag voor leraren is in hoeverre zij zelf ingaan op uiteenlopende maatschappelijke vragen die de reguliere taken van het onderwijs overstijgen, of dat zij dit – in overleg en afstemming – overlaten aan andere uitvoerende professionals. Hoe slagen leraren erin, zonder zelf te opereren als een professioneel orthopedagoog, welzijnswerker, verpleegkundige of buurtwerker, toch de inzet en hulp te activeren die voor kinderen nodig is, zonder dat dit in stukjes verloopt, maar juist goed afgestemd en in samenhang. Zelf dokteren lijkt niet de oplossing, bovendien houdt dat leraren ook teveel af van hun reguliere onderwijstaken.

Afstemming op en samenwerking met andere uitvoerende professionals lijkt ook hier het antwoord. Dit is voor leraren geen vanzelfsprekendheid. Er blijken heel wat belemmeringen te zijn voor leraren om te communiceren met andere professionals die zich eveneens op hun leerlingen richten, zoals jaloezie, misverstanden en een verstoorde beeldvorming over en weer van de verschillende beroepsbeoefenaars.⁹¹ Uit een onderzoek naar interprofessionele samenwerking op Schotse scholen bijvoorbeeld blijkt dat wanneer er andere professionals op een school werkzaam zijn voor het geven van extra zorg en aandacht aan bepaalde leerlingen, leraren dit als een teken zien dat zij zich niet meer verantwoordelijk hoeven voelen voor de extra (zorg)vragen van leerlingen die uitstijgen boven het onderwijsinhoudelijke werk in de klas. De onderzoekers concluderen dat, hoewel scholen een heel belangrijke plaats vormen om in contact te komen met kinderen die extra zorg en ondersteuning nodig hebben, de niet-onderwijzende professionals er hun werk niet dankzij, maar ondanks de leraren uitvoeren.⁹²

Interprofessionele samenwerking kan dus conflicten oproepen over elkaars deskundigheid, legitimiteit en expertise, én over de grenzen van elkaars werkdomain. Weer parallel aan wat eerder op het niveau van de schoolorganisatie is geconstateerd, zijn deze grensconflicten voor leraren niet alleen problematisch, maar juist functioneel voor het versterken van het beroep⁹³ omdat leraren gedwongen zijn te benoemen waar de eigen expertise ligt waar men –

normatief-inhoudelijk – voor wil staan. Verder zijn het kunnen signaleren en doorverwijzen, en het bieden van hulp en ondersteuning belangrijke vaardigheden voor interprofessionele samenwerking.⁹⁴

Box 6 Activiteiten van het lectoraat op het gebied van interprofessionele samenwerking

Bij het lectoraat wordt een promotieonderzoek uitgevoerd naar het effect van structureel overleg en samenwerking tussen leraren, leid(st)ers NSO en ouders op het welbevinden van kinderen. Hierbij wordt uitvoerig gekeken naar de belemmeringen en mogelijkheden bij afstemming en samenwerking tussen leraren en professionals in de kinderopvang. De opbrengst van dit onderzoek zal een praktisch model voor structureel overleg bieden. Tijdens de looptijd van dit onderzoek zullen de verkregen inzichten en methoden door de docentonderzoeker en de HOIO die het onderzoek uitvoeren, worden toegepast in de opleidingen PABO en Pedagogiek.

En dan nog dit

Een hele interessante situatie waarin veel wordt gevraagd van het onderwijs in een grootstedelijke situatie is die waarin zogenaamde gemengde basisscholen verkeren. Gemengde basisscholen worden zowel bevolkt door kinderen met laagopgeleide ouders met lage inkomens, vaak met een niet-westerse achtergrond, als door kinderen van hoogopgeleide, goed verdienende ouders. Deze scholen zien zich gesteld voor een extra zware opdracht vanwege hun uiterst diverse leerlingenpopulatie en buurt.⁹⁵ Deze scholen moeten daarom van alle markten thuis zijn en hun onderwijs, evenals hun relatie met de omgeving, sterk differentiëren.

Van gemengde scholen wordt veel verwacht. Ze zijn de droom van menig politicus en beleidsmaker omdat deze scholen een bijdrage kunnen leveren aan de omslag van de buurten waarin zij staan: van onveilige, armoedige en onleefbare buurten naar gemengde buurten waarin, naast betaalbare huurwoningen, ook koophuizen staan en waar de bedrijvigheid en het culturele leven opbloeit. Gemengde scholen staan niet alleen voor een forse opdracht. Zij moeten ook het precaire evenwicht van het gemengd zijn zien te bewaren. Het gevaar van concentratie hangt voortdurend in de lucht, mede afhankelijk van de ontwikkelingen op andere (concurrerende) scholen en ontwikkelingen op het terrein van wonen, werken en leefbaarheid in de buurt.

Bij dit alles zien deze scholen hun inkomsten teruglopen omdat zij – vanwege het geringere aantal achterstandsleerlingen – voor minder subsidieregelingen in aanmerking komen.

Er is tot nu toe weinig bekend over de manier waarop gemengde scholen functioneren, voor welke opdrachten zij zich gesteld zien en wat de opvattingen en verwachtingen van leerlingen en ouders, leraren, managers en bestuurders hierbij zijn.

Box 7 Activiteiten van het lectoraat op het gebied van gemengde scholen

Vanuit dit lectoraat is in 2007 een leernetwerk gestart met vijf gemengde basisscholen van een groot Amsterdams schoolbestuur. Het doel is het functioneren van gemengde scholen te verbeteren door kennis en ervaring uit te wisselen, onderzoek te (laten) doen en goede praktijken in beeld te brengen en overdraagbaar te maken. Parallel hieraan wordt onderzoek gedaan naar opvattingen over, de verwachtingen van en de bijdragen van leerlingen, ouders en leraren aan de gemengde school. Met de inzichten die via dit onderzoek worden verkregen, kunnen niet alleen de gemengde scholen hun eigen functioneren verbeteren, maar kunnen ook studenten van het domein Opvoeding en Onderwijs beter worden voorbereid op het werken (op gemengde scholen) in de grote stad.

Tot besluit

In deze openbare les heb ik de opgaven van dit lectoraat binnen het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam beschreven en het kennisdomein uitgewerkt. Hierbij heb ik een indruk gegeven van de (onderzoeks)activiteiten van het lectoraat.

Vanzelfsprekend sta ik er als lector niet alleen voor. Hogeschooldocenten, promovendi, onderzoekers-in-opleiding aan de hogeschool (HOIO's), stagiairs op zowel bachelor- als masterniveau en externen, zoals leraren en pedagogen werkzaam in het beroepenveld alsmede onderzoekers en adviseurs, vormen spil van het lectoraat: de kenniskring. Vanuit deze kenniskring wordt het onderzoeks- en activiteitenprogramma van dit lectoraat uitgevoerd. Dit is al in volle gang! Negen inhoudelijke deskundigen en ervaringsdeskundigen vormen tezamen de Raad van Advies van dit lectoraat. Zij volgen dit lectoraat kritisch en voorzien ons van advies.

Tot slot werk ik intensief samen met de collega-lectoren en hoofddocenten binnen het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. We streven ernaar om

kennis, ervaring, inspiratie en goede ideeën te bieden aan de studenten en docenten van de opleidingen van het domein Onderwijs en Opvoeding, en aan allen die in Amsterdam en omstreken werken met kinderen en jongeren. Vanuit dit lectoraat zullen wij ons daar de komende jaren voor inspannen.

WOORD VAN DANK

Hier wil ik van de gelegenheid gebruikmaken om een aantal mensen te bedanken die mij het afgelopen jaar, op wat voor manier dan ook, gemotiveerd en gesteund hebben bij het vormgeven van dit lectoraat.

Ten eerste wil ik hier het College van Bestuur van de UvA-HvA bedanken voor het instellen van dit lectoraat. In het bijzonder bedank ik hierbij Ankie Verlaan, evenals Jeroen Knigge, Dymph van den Boom, Marcelle Peeters, Marjan Freriks en Wouter Bouw. Ook de heer Franssen, voorzitter van de Stichting Kennisontwikkeling HBO, dank ik voor zijn inhoudelijke suggesties bij het vaststellen van het kennisdomein van dit lectoraat.

Adri Menheere, Antonet Warger, Berber Langelaan, Debby Collignon, Ingrid Koeman, Monique Groenendijk, Natalie de Leede, Nathalie Wesselingh-Weijers, Remy Wilshaus, Sanne Spil en Saskia van Oenen bedank ik voor hun bijdragen aan dit lectoraat. Het afgelopen jaar hebben jullie je met onderzoek, plannen en ideeën bij dit lectoraat aangesloten, elk op eigen wijze en vanuit verschillende achtergronden. Ik verheug me zeer op onze verdere samenwerking.

De leden van de Raad van Advies – Annemieke Veen, Don de Jong, Haci Karacaer, Hanke Lange, Heleen Terwijn, Monique Turkenburg, Mustapha Daher, Ton Smakman en Ton van den Hout – dank ik voor hun toezegging het lectoraat de komende jaren kritisch te volgen en van advies te voorzien. Tijdens onze eerste bijeenkomst bleek al dat de variatie in kennis en ervaring die jullie meebrengen veelbelovend is.

Jos van der Waals en Marco Snoek, we trekken alweer een heel jaar voortvarend samen op, waarvoor dank. Arie Wilschut, Ed van der Veen, Hans Steenvorden en Willem Bustraan bedank ik voor de samenwerking binnen ons Kenniscentrum. En Petra van Beveren natuurlijk, voor haar vliegende start als onze coördinator.

Marjan Freriks wil ik hier bedanken voor de combinatie van steun en ruimte die ik krijg bij mijn werk als lector. Wilfred Fischer dank ik voor het aanjagen van te veel om op te noemen, én voor de tijd die hij altijd heeft om even bij te praten. Ook wil ik hier de leden van het managementteam, Petra Smulders, Gert Jan van Setten, Francis Meester en Annette Dietze, bedanken voor de samenwerking, evenals alle teamleiders, van wie ik hier Douwe van der Kooi, Frits Rovers, Laurens Hoekstra, Mip van Suchtelen en Sharon van Embden

met naam noem. Ook Thilo Simadari, Jurjen Tak, Tineke van Loosbroek en Patrick Snoek bedank ik voor hun betrokkenheid en belangstelling. Geert ten Dam, Joost Kircz, Louis Tavecchio en Monique Volman bedank ik voor de plezierige samenwerking bij de begeleiding van onze promovendi. Frans de Vijlder, Hanke Lange en Marlies Honingh wil ik heel erg bedanken voor het zinvolle commentaar op eerdere versies van deze openbare les. Met elk van jullie werk ik al langer samen, en ik hoop dit nog lang te blijven doen. Wouter Bouw, Bert Zonneveld, Suzanne Okkes en Christine Spelten dank ik voor de ontspannen organisatie en voorbereiding van deze openbare les.

Tot besluit bedank ik mijn man en dochters. Lieve Lennart, Maud en Stijntje, zonder jullie zou ik niet zijn wie ik nu ben. En ik wil niets anders zijn.

Noten

1. Dit particuliere initiatief brengt vaak iets tot stand waar de reguliere sociale infrastructuur niet (goed) in voorziet. Zo constateerde psychologe Heleen Terwijn in 1998 een behoefte aan aanvullend onderwijs op basis van haar onderzoek naar het toekomstperspectief van achterstandskinderen in de Bijlmermeer en richtte zij de Weekendschool op met private financiering. Zij beschrijft haar initiatief als volgt: 'Op basisscholen wordt over het algemeen wel hard gewerkt, maar het aanbieden van leerstof alléén is niet altijd voldoende om kinderen perspectieven te bieden – zeker niet in buurten waar kinderen er bij het nadenken over hun toekomst goeddeels alleen voorstaan... Bij het onderzoek dat voorafging aan de oprichting van de weekendschool bleek dat jongeren uit Zuidoost gedurende hun schoolloopbaan vaak hun initiële enthousiasme verliezen en zich angstig of eenzaam gaan voelen – bijvoorbeeld doordat ze geen perspectief zien bij de activiteiten die ze op school ondernemen. Doel van het weekendschoolonderwijs is jongeren steunen bij het verbreden van hun perspectieven en het verwerven van het bijbehorende zelfvertrouwen.' Andere voorbeelden zijn de Campus Nieuw West (Vromraad, 2006) of de gezonde schoolmaaltijden die in Engeland worden geserveerd dankzij in eerste instantie het particuliere initiatief van de beroemde chefkok Jamie Oliver.
2. Lloyd e.a., 2001.
3. Over de wijze waarop scholen in het algemeen als professionele organisaties optimaal kunnen functioneren, ook los van een grootstedelijke context, valt veel te zeggen. Ik doe dat niet hier maar verwijs daarvoor naar: De Vijlder, 2007 en naar Lenssen, 2007.
4. Aken, 2001.
5. Bronneman-Helmers, 1999, Turkenburg, 2005.
6. Turkenburg, 2008, p. 112.
7. Turkenburg, 2008, p. 23.
8. Spratt e.a., 2007.
9. WRR, 2005, p. 83.
10. *NRC-Handelsblad*, 2008, p. 11.
11. Adviesraad Diversiteit en Integratie, 2008, Partners Jong Amsterdam, 2006, Studulski, 2008, Van Lieshout e.a., 2007, Van Veen, 2006, VROM-raad, 2006, WRR, 2005.
12. Bronneman-Helmers, 1999, Turkenburg, 2005, 2008.
13. Van der Veen e.a., 2008.
14. CBS, webmagazine 2 juli 2008.
15. LCOJ, 2005, 2006a, 2006b.
16. Turkenburg, 2008.
17. Cairney, 2000.
18. Honingh, 2008, Hooze, 1995, 1998.
19. Uit een recent onderzoek van het SCP naar de maatschappelijke opdracht van de school (Turkenburg, 2008) blijkt dat schoolbesturen van het primair en voortgezet onderwijs zelf vinden dat een school in principe gehoor moet proberen te geven aan maatschappelijke vragen en zich niet slechts mag beperken tot de kerntaken. Hun scholen hoeven alleen niet op elke vraag in te spelen. Tegelijkertijd geven de schoolbesturen aan dat ouders vooral zelf meer verantwoordelijkheid voor hun kinderen zouden moeten nemen omdat de maatschappelijke problemen en tekorten niet afgewenteld mogen worden op de school. Tot slot

zijn de scholen zeer verdeeld over een meer principieel argument voor aandacht voor bredere maatschappelijke doelbereiking, namelijk omdat deze wordt gefinancierd uit publieke middelen. De grote besturen in het voortgezet onderwijs uit de grote steden met veel vbo-scholen zijn het hiermee eens.

20. Fainstein, 2001, Sassen, 2002.
21. SCP, 2001, p. 164.
22. Sassen, 2002, SCP, 2001.
23. Fainstein, 2001, p. 286.
24. SCP, 2001, p. 167.
25. Fainstein, 2001.
26. Fainstein, 2001, p. 290.
27. SCP, 2001, p. 161.
28. SCP, 2004.
29. Spierings, 2004.
30. Inspectie van het Onderwijs, 2008a.
31. Inspectie van het Onderwijs, 2008b.
32. Van der Veen e.a., 2008, p. 176.
33. Inspectie van het Onderwijs, 2008b.
34. Aelterman, 2002, Ben-Peretz e.a. 2003, Crump, 2005, Kleijer & Vrieze, 2000, Troman & Woods, 2001, WRR, 2005.
35. Brandsen, 2006.
36. Freidson, 2001, Wilensky, 1964.
37. Er zijn diverse organisatiemodellen beschreven op basis van deze spanning, zoals de professionele bureaucratie (Mintzberg, 1983), de georganiseerde anarchie (Cohen e.a., 1972) of het concept van losse koppeling (Weick, 1976, 1982).
38. Weick, 1976, 1982.
39. Hanson, 1991.
40. Hoyle, 1980, 1986.
41. Caldwell & Spinks, 1998, Hargreaves, 1994, Hoyle, 1995, Lenssen, 2007, Noordegraaf, 2007.
42. Hargreaves, 1994, p. 436.
43. De laatste jaren wordt er in de literatuur vaak op gewezen dat de autonomie van de leraar steeds verder wordt uitgehouden (De Vijlder, 2004, p. 277). In de hele publieke sector zou zelfs sprake zijn van een aanval op de professional (Freidson, 2001, Tonkens, 2003). Een belangrijke vraag hierbij is in hoeverre het gewenst is dat leraren als volledig autonome professionals opereren. Een leraar is per definitie beperkt in zijn handelings- en oordeelsruimte, omdat hij een speler is in een spel met vele andere actoren en belangen, zowel binnen als buiten de schoolorganisatie (Lenssen, 2007, Van Montfort, 2007, WRR, 2004).
44. Van Veen e.a., 2001.
45. Smylie, 1992.
46. Brown, 1990, Hutchins, 1994, Imants, 1996.
47. Van der Neut e.a., 2007.
48. Hooge, 1998, Onderwijsraad, 2007.
49. Caldwell & Spinks, 1998, Hargreaves, 1994, Hoyle, 1995, Noordegraaf, 2007, Van Veen e.a., 2001.

50. Brandsen, 2006, Brandsen e.a., 2008, Hooge & van der Sluis, 2006.
51. Onderwijsraad, 2007, p. 50.
52. WRR, 2005.
53. Van Montfort, 2007.
54. WRR, 2005.
55. Duivenboden e.a., 2000; Van der Aa & Konijn, 2001.
56. De Vijlder, 2007, Hooge & Honingh, 2004, Minderman, 2008.
57. De Vijlder (2007, p. 16) tekent hierbij aan dat scholen zich veel gelegen moeten laten liggen aan dat wat zich in de samenleving afspeelt, maar er tegelijkertijd geen speelbal van moeten worden. Zij moeten de regie in eigen hand blijven houden.
58. De Vijlder & Westerhuis, 2002, Hooge & Helderma, 2008, Onderwijsraad, 2006.
59. In zijn boek *Creating Public Value* (2005) werkt Moore het begrip 'publieke meerwaarde' uit op basis van jarenlang onderzoek en werkervaring met bestuurders en managers in de publieke sector. Het gedachtegoed over publieke meerwaarde wijkt af van het bedrijfsmatige en bureaucratische denken dat vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw steeds meer in zwang is geraakt in de publieke sector, ook wel *New Public Management* (NPM) genoemd. Bij NPM worden managementtechnieken uit het particuliere bedrijfsleven toegepast bij publieke en non-profitorganisaties, waarbij het streven naar effectiviteit, efficiëntie en continuïteit vooropstaat. Het probleem van NPM is dat het de unieke eigenschappen en kwaliteiten van de publieke sector miskent, omdat het voorbijgaat aan een cruciaal verschil tussen de doelen van particuliere ondernemingen en publieke organisaties. Bij publieke organisaties zijn goede (financiële) prestaties en een gezonde bedrijfseconomische huishouding – effectiviteit en efficiëntie – nooit het uiteindelijke doel, maar altijd een middel om publieke meerwaarde te realiseren. Moore voegt dan ook aan het streven naar effectiviteit en efficiëntie het streven naar rechtvaardigheid en eerlijkheid toe, en brengt daarmee een normatieve dimensie in. Ook als hij de hulpbronnen benoemt waarover publieke organisaties beschikken, introduceert hij een normatieve dimensie. Het gaat er niet alleen om publiek geld, maar om de morele verplichting privé-bijdragen om te zetten in de oplossing van maatschappelijke vraagstukken.
60. De Vijlder, 2007, p. 16.
61. Andriof e.a., 2002, Hooge e.a., 2004, Verhoeven e.a., 2007.
62. Ook wel 'prioritaire stakeholders' genoemd; zie: Hooge & Helderma, 2007, 2008.
63. Mitchell, Agle & Wood, 1997, Friedman & Miles, 2006.
64. Hooge e.a., 2004, Verhoeven e.a., 2007, Avans Hogeschool e.a., 2008.
65. Duivenboden e.a., 2000, Van der Aa & Konijn, 2001.
66. WRR, 2005, p. 99.
67. Hooge & Van der Sluis, 2006.
68. Wat betreft de verantwoording over de maatschappelijke opbrengsten geldt hetzelfde als bij financiering: elke sector, ook het onderwijs, kent zijn eigen verantwoordingsregiem met de bijbehorende prestatie-indicatoren en toetsingskaders. Maar de prestaties zijn nooit afhankelijk van één organisatie. Om die reden is het niet fair één organisatie af te rekenen op de gezamenlijke prestatie (De Bruijn, 2001, p. 47). Het lastige is dat maatschappelijke opbrengsten zich sowieso moeilijk in beeld laten brengen, waarbij het extra moeilijk, zo niet onmogelijk is om daarbij zichtbaar te maken wie welke bijdrage heeft geleverd (De Bruijn, 2001, Deuten & De Kam, 2005).

69. Belt e.a., 2003, Hooge & van der Sluis, 2006, Van der Aa & Konijn, 2001, Van Duivenboden e.a., 2000.
70. Studulski, 2008, WRR, 2005.
71. Brandsen e.a., 2008.
72. Moore, 1995, Studulski, 2008, De Vijlder, 2007, WRR, 2005.
73. WRR, 2005, p. 33.
74. Min. van OCW, 2007, Kloprogge, 2008, Studulski, 2008, Van Oenen & Valkesteijn, 2007.
75. Min. van OCW, 2007, p. 7.
76. Kloprogge, 2008, Min. van OCW, 2007, Studulski, 2008.
77. Brandsen e.a., 2008, Studulski, 2008.
78. Epstein, 2001, Smit e.a., 2007.
79. Kleijwegt, 2005.
80. Smit e.a., 2007, p. 104.
81. Fournier, 2000, p. 76.
82. Of de recente voorlichting over ouderparticipatie van het Ministerie van OCW met de poster 'Herken de ouder' zal bijdragen aan een meer gelijkwaardige relatie tussen ouders en school is volgens mij nog maar de vraag (www.minocw.nl/publicaties/profielenvanouders). Ouders worden er als stereotypes neergezet. De illustraties en beschrijvingen op de poster bevatten zeer eenzijdige waarde-oordelen over ouders. Ouders die carrière maken bijvoorbeeld worden op de poster getypeerd als en geassocieerd met geen bericht goed bericht, zakelijkheid, niets geven, wel nemen. Zij zouden dan ook ongeschikt zijn voor tijdrovende hand- en spandiensten en alleen ingezet kunnen worden voor de medezeggenschapsraad en het schoolbestuur als dat in hun carrièreperspectief past.
83. Farrel e.a., 2001, McCulloch e.a., 2004, Spratt e.a., 2006.
84. Fournier, 2005, Lenssen, 2007, Malin, 2005, Spratt e.a., 2006.
85. Een punt waarop de leraar afwijkt van de klassieke professional is het beperkte zelfstandige en ondernemende karakter van zijn beroep. De meeste leraren werken in loondienst en zij hebben dat bijna altijd gedaan. Leraren opereren (bijna) nooit in een maatschap, coöperatie of in een andere organisatievorm waarin zij eigenaar zijn van hun eigen werkorganisatie (Dirkswager, 2002, Rinnooy Kan e.a., 2000, Silvius, 2005). Tekenend hiervoor is ook dat de beroepsverenigingen van leraren voornamelijk belangenbehartigers of vakbonden van leraren ter verbetering en bescherming van hun rechtspositie zijn (Onderwijsraad, 2007).
86. Leraren gedragen zich als klassieke professionals als het gaat om hun loyaliteit aan het eigen beroep en de neiging om daarmee de grenzen van het eigen beroep af te scherpen (Malin, 2005, Fournier, 2005). Zij claimen net als andere professionals exclusieve competentie over een specifiek stukje van de wereld.
87. Tol, 2007.
88. Crump, 2005.
89. Malin, 2005.
90. Onderzoek naar wat leraren zelf belangrijk vinden in hun werk, laat verschillende oriëntaties zien, bijvoorbeeld een meer op vakinhoud of leerstof gerichte oriëntatie versus een meer op de leerling- of leergerichte oriëntatie (Denessen, 1999, Willems e.a., 2007). Het onderzoek van Huizen (2000) laat zien dat er veranderingen zijn in de beroepsidentiteit van leraren als wordt gekeken naar de mate waarin hun taken zich uitstrekken van het microniveau van hun dagelijkse onderwijspraktijk naar het mesoniveau van de school. Hij

constateert een verschuiving van individuele autonomie naar lidmaatschap van functionele groepen en een uitbreiding van taken binnen de school. Een andere veel gehanteerde beschrijving van de beroepsidentiteit is die welke uitgaat van drie dimensies, te weten een vakinhoudelijke, een didactische en een pedagogische dimensie (Beijaard & Verloop, 1999, Beijaard e.a., 2000, Ben-Peretz e.a. 2003). De vakinhoudelijke expertdimensie is gebaseerd op (vak)inhoudelijke kennis, de didactische op theorieën en modellen voor het plannen, sturen en evalueren van lessen, en de pedagogische dimensie op kennis en vaardigheden gericht op de ondersteuning van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen. Leraren verschillen van elkaar wat betreft het belang dat zij hechten aan deze dimensies van hun beroep.

91. Farrell e.a., 2001, McCulloch e.a., 2004, Spratt e.a., 2006.
92. Spratt e.a., 2006, p. 396.
93. Fournier, 2005, p. 69.
94. Fournier, 2005, McCulloch e.a., 2004.
95. *Het Parool* (2007). Volgens Anna Horninghe, adjunct-directeur van de Westerparkschool in Amsterdam, bestaan gemiddelde leerlingen niet.

Literatuur

- Aa, A. van der & T. Konijn (2001). *Ketens, ketenregisseurs en -ontwikkeling*. Utrecht: Lemma
- Adviesraad Diversiteit en Integratie (2008). *Samenhang creëren? We beginnen pas! Bestuurlijke versnippering remt sociale cohesie*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam
- Aelterman, A. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit van de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press
- Aken, J.E. (2001). *Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for tested and grounded technological rules*. Working Paper 01.11 Eindhoven Centre for Innovation Studies. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven
- Andriof, J., E. Waddock, B. Husted & S. Sutherland Rahman (2002). *Unfolding stakeholder thinking 1+ 2. Theory, responsibility and engagement*. Sheffield: Greenleaf Publishing Ltd.
- Avans Hogeschool, Futura, SEV, RIGO & Aedes (2008). *Belanghouders-ID. Een handreiking om belanghouders te (h)erkennen en te positioneren*. Hilversum, Rotterdam: Aedes, SEV
- Beijaard, D. & N. Verloop (1999). Gebieden en ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren: een cognitief perspectief. *Pedagogisch tijdschrift*, 24, nr. 4, 433-450
- Beijaard, D., N. Verloop & J.D. Vermunt (2000). Teachers perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teacher and Teacher Education*, 16, 749-764
- Belt, K.J. van den, M. van den Ham, B.J. van der Pool & M.J. Redeman (2003). *Vroegtijdig schakelen en verbinden. Ketenregie bij Voortijdig Schoolverlaten in Amsterdam*. Utrecht: Nederlandse School voor Openbaar Bestuur
- Ben-Peretz, M., N. Mendelson & F.W. Kron (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290
- Brandsen, T. (2006). *Naar een nieuwe professionaliteit voor woningcorporaties*. Tilburg: Universiteit van Tilburg en Stichting Futura
- Brandsen, T., L. van den Munckhof & M. Oude Vrielink (2008). Samenwerken als slijpsteen voor professionaliteit. In: Futura. *Leren schakelen. Naar effectieve samenwerking in wijken en buurten* (p. 7-24). Tilburg: Futura
- Bronneman-Helmers, R. (1999). *Scholen onder druk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Elsevier Bedrijfsinformatie
- Brown, D.J. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. Bristol: The Falmer Press
- Bruijn, H. de (2001). *Prestatiemeting in de publieke sector. Tussen professie en verantwoording*. Utrecht: Lemma
- Cairney, T. (2000). Beyond the Classroom Walls: the rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52, 2, 163-174
- Caldwell, B. & J. Spinks (1998). *Beyond the self-managing school*. Londen en New York: Falmer Press
- Cohen, M.D., J.G. Olsen & J.P. March (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(3), 1-25
- Crump, S. (2005). Changing times in the classroom: teaching as a crowded profession. *International Studies in Sociology of Education*, 15, 1, 31-47
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. Leuven: OMO/Garant

- Deuten, J. & G. de Kam (2005). *Weten van renderen. Nieuwe wegen om het maatschappelijk rendement van woningcorporaties zichtbaar te maken*. Rotterdam: SEV
- Dirkswager, E.J. (2002). *Teachers as Owners*. Londen: The Scarecrow Press
- Duivenboden, H. van, M. van Twist, M. Veldhuizen & R. in 't Veld (red.) (2000). *Ketenmanagement in de publieke sector*. Utrecht: Lemma
- Epstein, J. (2001). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview
- Fainstein, S.S. (2001). Inequality in Global City-Regions. In: A.J. Scott (red.), *Global City-Regions Trends, theory, policy* (p. 285-289). Oxford: Oxford University Press
- Farrell, M., M. Schmitt & G. Heinemann (2001). Informal roles and the stages of interdisciplinary team development. *Journal of Interprofessional Care*, 15 (3), 281-295
- Fournier, V. (2005). Boundary work and the (un)making of the professions. In: N. Malin (red.), *Professionalism, Boundaries and the Workplace* (p. 67-86). Londen: Routledge
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Oxford: Polity Press
- Friedman, A.L. & S. Miles (2006). *Stakeholders. Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press
- Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (2007a). *Behoeftemonitoring opvang kinderen basisschoollleeftijd*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam
- Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (2007b). *Amsterdamse armoedemonitor*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam
- Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (2007c). *Vrijtijdsbesteding Amsterdamse Jongeren 2006*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam
- Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (2008). *Segregatie in het Amsterdamse basisonderwijs*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam
- GGD Amsterdam (2006). *Amsterdamse Gezondheidsmonitor, gezondheidsonderzoek 2004*. Amsterdam: GGD Amsterdam
- Hanson, E.M. (2001). *Educational administration and organizational behaviour*. Massachusetts: Allyn an Bacon
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teaching Education*, 10 (4), 423-438
- Honingh, M.E. (2008). *Beroepsonderwijs tussen publiek en privaat*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Hooge, E.H. (1995). Values. Increasing Autonomy and Managing the Primary School. *Paper Annual of the American Educational Research Association (AERA), 1995, San Francisco, VS*.
- Hooge, E.H. (1998). *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Hooge, E.H., M.E. van der Sluis & F. J. de Vijlder (2004). *Stakeholders in beeld. Over instellingen voor beroepsonderwijs en hun stakeholders en over methoden om stakeholders te identificeren en te positioneren*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum
- Hooge, E.H. & M.E. Honingh (2004). ROC's in een spagaat. Over de spanning tussen overheidssturing en maatschappelijk ondernemerschap. *Jaarboek onderwijsrecht 2002-2004*. Den Haag: Sdu Uitgevers / Stichting NTOR, 67-82
- Hooge, E.H. & J.K. Helderma (2008). Klant en overheid koning? *Bestuurskunde*, 17 [te verschijnen]

- Hooge, E.H. & M.E. van der Sluis (2006). *Een ROC presteert niet alleen. Beschouwing over het nieuwe besturingsmodel uit Koers BVE II*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor beroepsopvoeding en volwasseneneducatie
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In: E. Hoyle & J. Megarry (red.), *World Yearbook of education 1980*. Londen: Kogan Page, 42-57
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Londen, Sydney, Auckland, Toronto: Hodder and Stoughton
- Huizen, P. van (2000). *Leraar worden*. Academische Proefschrift, Universiteit Utrecht
- Hutchins, C.L. (1994). *Five reasons increased school autonomy won't improve schools and Five associated implications for the redesign of schooling*. Paper prepared for the Restructuring Education Conference Haarlem, The Netherlands
- Imants, J. (1996). *Leiding geven aan onderwijs! Onderwijskundig leiderschap en taakdifferentiatie in basisscholen*. Rijksuniversiteit Leiden: DSWO Press
- Inspectie van het Onderwijs (2008a). *Een analyse van het Amsterdamse basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2008b). *Opbrengsten van het vmbo in de G4. Resultaten van een inspectieonderzoek naar het rendement van de vmbo-scholen in de vier grote steden*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Jongmans, K., H. Biemans & D. Beijaard (1998). Teachers professional orientation and their involvement in school policy making: Results of a Dutch Study. *Educational Management and Administration*, 26(3), 293-304
- Klaassen, C., D. Beijaard & G. Kelchtermans (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch tijdschrift*, 24(4), 375-399
- Kleijer, H. & G. Vrieze (red.) (2000). *Onderwijzen als roeping. Het beroep van leraar ter discussie*. Leuven/Apeldoorn: Garant
- Kleijwegt, M. (2005). *Onzichtbare ouders. De buurt van Mohammed B*. Zutphen: Plataan
- Kloprogge, J. (2008). Bestaat de brede school echt of...? In: *Sardes speciale editie*, nr. 5, 35-36
- LCOJ (2005). *Leerlingenzorg en zorg- en adviesteams in het basisonderwijs*. Factsheet Monitor LCOJ (2006a). *Leerlingenzorg en zorg- en adviesteams in ROC's*. Factsheet Monitor LCOJ (2006b). *Leerlingenzorg en zorg- en adviesteams in het voortgezet onderwijs*. Factsheet Monitor 2006
- Lenssen, L. (2007). Help de leraar verzuipt... Van autonome professional naar professionele werknemer. In: G.D. Minderman (red.), *Governance in het onderwijs: een nieuwe balans?* Den Haag: SDU Uitgevers
- Lieshout, P.A.H. van, M.S.S. van der Mey & J.C.I. Pree (red.) (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*. WRR verkenning. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Lloyd, G., A. Kendrick & J. Stead (2001). Some woman came round: Inter-agency work in preventing school exclusion. In: S. Riddell & L. Tett (red.), *Education, social justice and inter-agency working: Joined up or fractured policy?* Londen: Routledge
- Malin, N. (red.) (2000). *Professionalism, Boundaries and the Workplace*. Londen: Routledge
- McCulloch, K., L. Tett & J. Crowther (2004). New Community Schools in Scotland: Issues for inter-professional collaboration. *Scottish Educational Review*, 36(2), 129-144
- Minderman, G. (2008). *Legitimatie @ Verankering. Uitdagingen voor de maatschappelijke ondernemer*. Amsterdam: Vrije Universiteit

- Ministerie van OCW (2007). *Brede scholen in Nederland. Jaarbericht 2007*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives: designing effective organizations*. Prentice-Hall International Inc. Englewood Cliffs
- Montfort, C. van (2008). *Besturen van het onbekende. Goed bestuur bij publiek-private arrangementen*. Utrecht: Uitgeverij Lemma
- Moore, M. H. (1995). *Creating Public Value. Strategic Management in Government*. Cambridge: Harvard University Press
- Neut, I. van der, B. van Wolput & Q. Kools (2007). *Positionering van docenten*. IVA-studie, zie www.onderwijsraad.nl
- Noordegraaf, M. (2007). From 'pure' to 'hybrid' professionalism. Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785
- NRC Handelsblad (2008). Wonen in het grote plaatje. De stedelijke vernieuwing werkt langzaam maar zeker. *NRC Handelsblad*, Zaterdag & cetera, zaterdag 9 augustus en zondag 10 augustus, 8-11
- Oenen, S. van & M. Valkesteijn (2007). *Professionalisering in de brede school. Tendensen en kwesties: verkennende notitie*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut
- Onderwijsraad (2006). *Hoe kan governance in het onderwijs verder vorm krijgen?* Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Het Parool (2007). Gemiddelde leerlingen bestaan niet. Anna Horninghe, adjunct-directeur Westerparkschool Amsterdam. *Het Parool*, woensdag 1 juli
- Partners Jong(-)Amsterdam (2006). *Jeugd investeert in Amsterdam, Amsterdam investeert in jeugd. Onderwijs- en jeugdplan 2006 – 2010*
- Rinnooy Kan, A.H.G., R.J. in 't Veld & F. de Vijlder (2000). *Bij de les!* Amsterdam: Max Geldens Stichting voor Maatschappelijke Ontwikkeling
- Sassen, S. (red.) (2002). *Global Networks, linked Cities*. New York: Routledge
- Silvius, E. (2005) Het oprichtingsproces van de coöperatie Vrije School Utrecht i.o. *Basisschoolmanagement*, 19(2), 22-25
- Smit, F., G. Driessen, E. Sluiter & M. Brus (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen, ITS
- Smylie, M.A. (1992). Teacher participation in school decision-making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 53-67
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2001). *Steden op koers*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2004). *Sociaal en Cultureel rapport 2004*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Spierings, F. (2004). *De stad als gevaar? Kanttekeningen bij de sociale kwaliteit van Rotterdam*. Openbare Les. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam
- Spratt, J., J. Shucksmith, K. Philip & C. Watson (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, August, 20(4), 391-402
- Studulski, F. (2008). Toekomstbeelden van de brede school. In: *Sardes speciale editie*, nr. 5, 1-10
- Tett, L., J. Crowther & P. O'Hara, (2003). Collaborative partnerships in community education. *Journal of Education Policy*, 18(1), 37-51

- Tol, M. (2007). *Maatschappelijke positie van onderwijzers in Nederland*. Studie NIPO, zie: www.onderwijsraad.nl
- Tonkens, E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*. Utrecht: NIZW
- Troman, G. & P. Woods (2001). *Primary Teachers Stress*. Londen: Routledge
- Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Veen, D. van (2006). *Vernieuwing van het onderwijs en jeugdbeleid in grote steden*. Hogeschool INHolland, Amsterdam
- Veen, K. van, P. Slegers, T. Bergen & C. Klaassen (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education* 17, 175-194
- Veen, I. van der, E. Smeets & M. Derriks (2008). Zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs, typen problemen en de schoolloopbaan. *Pedagogische Studietoelichting*, 85, 174-194
- Verhoeven, S., B. Appeldooren & E.H. Hooge (2007). Stakeholderparticipatie, graag, maar met wie? In: E.H. Hooge & J.A.S. Vermeeren (red.) (2007), *Goed bestuur van privaat tot publiek*. Breda: Lectoraat Corporate Governance, Avans Hogeschool
- Vijlder, F.J. de (2004). Onderwijs. In: H. Dijkstra, P. Meurs en E.K. Schrijvers (red.), *Maatschappelijke dienstverlening, een onderzoek naar vijf sectoren*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Vijlder, F.J. de (2007). *Governance en innovatiedynamiek in het onderwijs*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
- Vijlder, F.J. de & A. Westerhuis (2002). *Meervoudige publieke verantwoording; een aanzet tot conceptualisering en een verkenning van de praktijk*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum
- VROM-Raad (2006). *Stad en Stijging. Sociale stijging als leidraad voor stedelijke vernieuwing*. Advies. Den Haag: VROM-raad
- Walraven, G. (2006). *Stedelijk burgerschap in beweging. Processen en effecten van stedelijke dynamiek: de rol van professionals en burgers*. Rotterdam: Hogeschool INHolland
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2005). *Vertrouwen in de buurt*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Wilensky, H.L. (1964). The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology*, LXX (2), 137-158
- Willems, F., E. Denessen, K. van Veen & C. Michels (2007). Relaties tussen onderwijsopvattingen, context en didactische keuzes van leraren in het basisonderwijs. *Paper Onderwijs Research Dagen 2007*, Groningen

CURRICULUM VITAE

Edith Hooge is sinds oktober 2007 lector School en Omgeving in de Grote Stad bij de Hogeschool van Amsterdam, Onderwijs en Opvoeding. Daarnaast doet zij onderzoek en geeft zij advies over beleid, organisatie en 'goed bestuur' bij non-profitinstellingen. Zij is visitator van woningcorporaties bij Raeflex en lid van de Monitoring Commissie Governance Woningcorporaties.

Van 2004 tot 2007 was Hooge lector op het terrein van 'goed bestuur' bij non-profitorganisaties en in het midden- en kleinbedrijf bij Avans Hogeschool. In 2007 was zij voorzitter van de Onafhankelijke Commissie Governance BVE die de invoering van de MBO-Governancecode evalueerde. Tussen 2000 en 2005 werkte ze als senior onderzoeker bij het Max Goote Kenniscentrum van de Universiteit van Amsterdam en daarvoor als senior adviseur bij Zunderdorp Beleidsadvies en Management. In 1998 promoveerde zij op het onderwerp Deregulering en Autonomievergroting in het basisonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam.

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

OMSLAGILLUSTRATIE

Spelende Kinderen, Jan Sierhuis, 1963
Kunstcollectie Hogeschool van Amsterdam

VORMGEVING OMSLAG

Kok Korpershoek, Amsterdam

VORMGEVING BINNENWERK

Marise Knegtmans, Amsterdam

OPMAAK BINNENWERK

JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 548 6

© E. Hooge / HvA Publicaties, Amsterdam, 2008

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleuvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.