



Opvoeden en ontmoeten in de wijk

Het ontwikkelen van een gezamenlijke pedagogische visie in de brede school

Stijn Verhagen, Pauline Calkoen, Kitty Jurrius en Jacques Verheijke

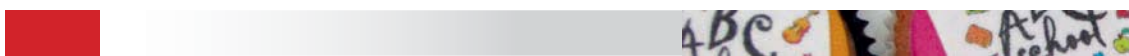


KENNISCENTRUM
SOCIALE INNOVATIE
HOOGESCHOOL
UTRECHT



provincie :: Utrecht





COLOFON

Uitgave: Lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling, Kenniscentrum
Sociale Innovatie, Hogeschool Utrecht

Tekst: Stijn Verhagen, Pauline Calkoen, Kitty Jurrius en Jacques Verheijke

Vormgeving: Pier 19 Grafisch ontwerpers, Utrecht

Aan de tekst in dit boek kunnen geen rechten worden ontleend.

Informatie over het lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling is te vinden op www.lectoraatpmo.nl.





VOORWOORD

Opgroeien in verbindende pedagogische omgevingen is goed voor kinderen, maar hoe realiseer je die? Met subsidie van de provincie Utrecht is het lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling van Hogeschool Utrecht samen met de Stichting ABC op 1 oktober 2010 gestart met het project “Opvoeden en ontmoeten in de wijk”. In het bijzonder deden we praktijkgericht onderzoek bij twee brede scholen in Amersfoort: ABC Liendert en ABC Randenbroek. De inzichten die we op deze locaties opdeden deelden we reeds gedurende het project met andere brede scholen in de provincie Utrecht.

Het doel van het project is om samen met de betrokken professionals, ouders/opvoeders en wijkbewoners in Amersfoort een gedragen pedagogische visie tot stand te brengen, om zo de (sociale) ontwikkelkansen van kinderen te vergroten. Dit blijkt een uitdagende opgave te zijn. De meeste brede scholen beschikken weliswaar over een pedagogische visie op papier, maar deze leeft in de praktijk vaak (niet of) onvoldoende (ondanks de jubelende toon die kenmerkend is voor het concept brede scholen).

In dit boek gaan we in op het belang van een levende pedagogische visie voor brede scholen en werken we uit hoe bij brede scholen zo'n visie kan worden gerealiseerd. Onze werkwijze bestaat uit acht stappen, waarbij onderzoeken en verbeteren nauw met elkaar zijn verbonden. Uiteraard zijn er andere opties dan de acht stappen om verbeteringen te realiseren. In Amersfoort hebben we echter gemerkt dat er gedurende het project veel progressie is geboekt. Met “Opvoeden en ontmoeten in de wijk” willen we de opbrengsten van het project delen met andere brede scholen in Nederland en hopen we dat zij – en uiteindelijk de kinderen – daar profijt van zullen hebben.

Graag willen wij de Stichting ABC bedanken voor het mede mogelijk maken van dit project. Verder gaat onze dank uit naar alle professionals, ouders en studenten die aan het onderzoek meewerkten en naar de betrokken wijkbewoners uit de wijken Liendert en Randenbroek.

Utrecht, 1 maart 2012

Stijn Verhagen, lector Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling
Pauline Calkoen, **Kitty Jurrius** en **Jacques Verheijke**, onderzoekers bij het lectoraat



INHOUD

Voorwoord	3
Inleiding	6
Verbindende omgeving goed voor kinderen: brede school in theorie	6
De brede school in de praktijk	6
Twee brede scholen in Amersfoort als casus	7
Leeswijzer	8
1 Stap 1: pedagogische visie en de brede school: oriënteren op de literatuur	12
1.1 Wat is een pedagogische visie?	12
1.2 Waarom is een pedagogische visie van belang?	14
1.3 Het ontwikkelen van een pedagogische visie	16
1.4 Expliciteren inhoudelijke keuzes en normatieve uitgangspunten	18
2 Stap 2: randvoorwaarden scheppen casu quo werkstructuur opzetten	23
2.1 Doel van een werkstructuur	23
2.2 Praktische uitvoering in Liendert en Randenbroek	24
2.3 Beschouwing en aandachtspunten	24
3 Stap 3: onderzoeken wat de betrokkenen belangrijke opvoedingswaarden vinden	27
3.1 Bottom-up benadering met behulp van drie inventarisaties	27
3.2 Onderzoek in Liendert en Randenbroek, de methode	27
3.3 Uitkomsten: belangrijke waarden	30
3.4 Uitkomsten: invulling van het begrip ouderbetrokkenheid	32
3.5 Uitkomsten: mixen van culturen in de praktijk	35
3.5 Uitkomsten: partnerschap of “wie doet wat?”	36
3.6 Beschouwing onderzoek	38
4 Stap 4: activiteiten tegen het licht houden om (impliciete) opvoedingsvisie boven te krijgen	40
4.1 Waarom kijken naar activiteiten?	40
4.2 Activiteiten in Liendert en Randenbroek	40
4.3 Beschouwing: welke waarden zijn belangrijk?	45



5	Stap 5: bestaande visies doorlichten van de afzonderlijke bredeschoolpartners	48
5.1	Waarom kijken naar bestaande visies?	48
5.2	De bestaande visies onder de loep	49
6	Stap 6: construeren van de conceptvisie	50
6.1	Conceptvisie: constructie	50
6.2	Conceptvisies en concrete invullingen in Liendert en Randenbroek	51
7	Stap 7: bespreken van conceptvisie met... iedereen	55
7.1	Functie van het bespreken van de conceptvisie	55
7.2	Bespreking van de conceptvisie	55
7.3	Uitkomsten	57
8	Stap 8: vaststellen visie	60
8.1	Vaststellen van de visie	60
8.2	Lancering visie in de wijk	60
9	Slotbeschouwing & aan de slag	62
	Literatuur	66

De foto's in dit boekje zijn gemaakt tijdens de avond voor ouders en wijkbewoners in Randenbroek op maandag 13 februari 2012.

Foto voorzijde: sommige activiteiten smaken naar meer.





INLEIDING

VERBINDENDE OMGEVING GOED VOOR KINDEREN: DE BREDE SCHOOL IN THEORIE

Uit onderzoek blijkt dat het met kinderen die in verbindende omgevingen opgroeien beter gaat dan met hun leeftijdsgenoten bij wie het daaraan ontbreekt (Garbarino et al. 1997; De Winter 2004, 2006; Moritsugu et al. 2010). Ze hebben meer ontwikkelingskansen, minder gedragsproblemen en ervaren meer verbondenheid met elkaar en met de omgeving. Verbindende omgevingen zijn omgevingen waar kinderen zich welkom en gerespecteerd voelen en merken dat ze 'ertoe doen'. Een belangrijk kenmerk is de (al dan niet lichte) pedagogische afstemming tussen ouders, buurtbewoners, vrijwilligers en professionals zoals docenten, kinderleidsters, jongerenwerkers of sportbuurtcoaches.

Brede scholen zijn bij uitstek verbindende settings, althans op papier. Brede scholen zijn samenwerkingsverbanden tussen scholen, kinderopvang, welzijn, naschoolse opvang en overige instellingen in de wijk. Door de samenwerking, zo stellen pleitbezorgers van de brede school, kan een integraal dagprogramma worden geboden, waarbij de ontwikkeling van het kind centraal staat en de instellingsbelangen naar de achtergrond worden verschoven. Bovendien kunnen ouders en wijkbewoners bij de brede school worden betrokken, waardoor brede scholen veel meer kunnen bereiken met 'hun' kinderen. Ouders kunnen op hun beurt op allerlei manieren bij de brede school worden betrokken. Een belangrijke kwestie daarbij is welke ruimte voor eigenheid de partners in de brede school (zouden moeten) hebben en welke keuzes voor gezamenlijk denken en handelen er (zouden moeten) worden gemaakt.

DE BREDE SCHOOL IN DE PRAKTIJK

Ondanks de veelbelovende frases als 'verbindende omgevingen', 'doorlopende leerlijnen' en 'integrale benaderingen' blijkt er in de praktijk nog een wereld te winnen (zie o.a. Doornenbal 2010; Van Oenen en Studulski 2005). Uit een recente analyse van Doornenbal van Vensterschool Korenspeer, een van de eerste brede scholen in Nederland, blijkt dat de betrokken professionals moeilijk in beweging komen. Hoewel ze de doelstellingen van de brede school onderschrijven en er zeker een



aantal lokale successen is geboekt, blijkt er op het niveau van de brede school als geheel “weinig van een wil tot samenwerking” (Doornenbal 2010, p. 6). Ook Onstenk (2011), die relatief optimistisch is over de kansen van de brede school, constateert dat het organiseren van ‘chemie’ tussen bredeschoolpartners “een ingewikkeld opgave is” (p. 175).

Ook in ons onderzoek in Amersfoort in 2009 (Verheijke et al. 2009a; 2009b) constateerden we dat er nog de nodige verbeterstappen te maken zijn op het vlak van (pedagogische) afstemming tussen de bredeschoolpartners. Uit onze interviews kwam opmerkelijk genoeg naar voren, dat docenten, kinderleidsters, jongerenwerkers en overige medewerkers van de Amersfoortse Brede Combinatiescholen (ABC-scholen) vaak niet beseften dat zij werkzaam zijn in een brede school. Er bestond weliswaar een bredeschoolnetwerk (ABC Schothorst Zuid) en een bredeschoolgebouw (ABC Het Scala), wat de lokale infrastructuur zeker in de beginperiode een zekere kwalitatieve oppepper gaf, maar zoals Van Oenen en Studulski (2005) het (breder dan alleen voor Amersfoort) formuleren: “het laat de medewerkers van de bijeengeplaatste instellingen soms met verbazing achter, als de klanken van het openingsfeest zijn verstomd: ‘wat hebben wij met elkaar?’” (p. 2).

Gegeven de kennelijk moeilijke opgave om binnen brede scholen tot inhoudelijke samenwerking te komen, heeft de provincie Utrecht in 2010 het lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling (PMO) van Hogeschool Utrecht opdracht gegeven om praktijkgericht onderzoek te doen naar (de mogelijkheden voor) pedagogische visievorming bij brede scholen. In het bijzonder zou het onderzoek moeten inzoomen op de mogelijkheden om de pedagogische afstemming te versterken tussen professionals onderling en tussen professionals, ouders en wijkbewoners. Ook landelijk staat dit thema hoog op de agenda, met bijzondere aandacht voor de rol van ouders. De Onderwijsraad onderscheidde in 2010 in zijn advies ‘Ouders als partner’ de ouder als individueel rechthebbende en de ouder als partner van de school. De Raad constateert dat een verdere uitbouw van de positie als rechthebbende niet veel extra zal opleveren. Beter is het volgens de Raad om te koersen op een verdere uitbouw van de rol van ouders als partner van de (brede) school.

TWEE BREDE SCHOLEN IN AMERSFOORT ALS CASUS

‘It takes a village to raise a child’, is in de context van pedagogische afstemming tussen gezin en (brede) school een veelgehoorde uitdrukking. ‘Samen sterk voor Amersfoortse kinderen’, vat de stichting ABC-scholen het in een eigen motto samen. Vanaf 2000 wordt in Amersfoort gewerkt aan de ontwikkeling van ABC-scholen, in eerste instantie in de



prioriteitswijken en de woonwijk Vathorst en vanaf 2008 in heel Amersfoort. Inmiddels zijn er veertien ABC-scholen in de stad. Maar zijn deze brede scholen succesvol? Realiseren ze ook inderdaad doorlopende leerlijnen, gezamenlijke activiteiten, pedagogische afstemming en een goede overdracht en begeleiding van de kinderen?

De casus van het voorliggende praktijkgerichte onderzoek van het lectoraat PMO betreft twee brede scholen in Amersfoort: ABC Liendert en ABC Randenbroek. Omdat praktijkgericht onderzoek wat ons betreft altijd gericht moet zijn op oplossingen die gedragen worden door de betrokken partijen, voerden we het onderzoek samen met deze twee brede scholen uit. We waren de afgelopen twee jaar bij vrijwel elk stuurgroepoverleg aanwezig en op uitvoerend niveau werden werkgroepen in het leven geroepen tussen onderzoekers, professionals en/of ouders/wijkbewoners. Het doel van het onderzoek is enerzijds om inzichten te bieden in hoe de pedagogische afstemming tussen personen/voorzieningen bij deze twee brede scholen kan worden verbeterd; anderzijds denken we dat de betreffende inzichten ook relevant zijn voor overige brede scholen in de provincie Utrecht en daarbuiten. Om de reikwijdte van het onderzoek te vergroten hebben we tussentijds de resultaten van het onderzoek (en bijbehorende dilemma's en vraagstukken) met andere brede scholen in de provincie Utrecht gedeeld.

LEESWIJZER

Voor wie is dit boek?

Dit boek is interessant voor allen die zich in de praktijk van brede scholen afvragen op welke wijze een gezamenlijke pedagogische visie tot stand kan komen en in de praktijk kan worden gebracht. Aan de hand van de casussen ABC Liendert en ABC Randenbroek wordt een ontwikkeltraject geschetst, waarin gedurende een periode van anderhalf jaar is gewerkt aan het realiseren van een pedagogische visie op de ABC-scholen Liendert en Randenbroek.

Het boek bestaat uit acht hoofdstukken. De hoofdstukken corresponderen met de acht stappen van de werkwijze die bij de twee Amersfoortse brede scholen met succes is gehanteerd om tot een gedragen en levende pedagogische visie te komen. Hieronder laten we zien hoe we in het boek de stappen per hoofdstuk uitwerken.



I) ORIËENTEREN OP DE LITERATUUR EN UITGANGSPUNTEN EXPLICITEREN

Hoofdstuk 1: definitie en uitgangspunten (stap 1)

In hoofdstuk 1 gaan we in op het belang van een gedragen pedagogische visie/afstemming voor de brede school. Om te beginnen definiëren we het begrip 'pedagogische visie' en geven we aan welke elementen daar in onze ogen onderdeel van zijn.

Vervolgens schetsen we de uitgangspunten van waaruit dit ontwikkeltraject vertrok. Belangrijk is bijvoorbeeld dat we vinden dat een pedagogische visie niet iets is dat vanuit managementlagen kan worden bedacht en als blauwdruk over een organisatie kan worden gelegd. De betrokken professionals (docenten, welzijnswerkers, et cetera) kunnen immers verschillende ideeën hebben over hoe met kinderen en hun ouders om te gaan en deze ideeën kunnen vervolgens verschillen van de ideeën over opvoeding van ouders en wijkbewoners. Het ontwikkelen van een pedagogische visie is niet iets dat over één nacht ijs gaat. Het kan volgens ons slechts plaatsvinden in dialoog tussen de verschillende betrokkenen.

Hieronder schetsen we de volgende stappen die we samen met de ABC-scholen in Amersfoort hebben gezet, om tot een gedeelde en gedragen pedagogische visie te komen – en deze te verankeren in de praktijk.

II) RANDVOORWAARDEN SCHEPPEN

Hoofdstuk 2: een werkstructuur opzetten voor de ontwikkeling van de pedagogische visie (stap 2)

In hoofdstuk 2 schetsen we welke randvoorwaarden we schiepen om tot een pedagogische visie te komen. Aan de hand van voorbeelden in de praktijk wordt duidelijk op welke wijze er een verbinding is gelegd tussen verschillende betrokkenen en welke personen (functies) daar een belangrijke rol in hebben gespeeld.

III) ONDERZOEK DOEN NAAR DE BESTAANDE OPVOEDINGSVISIES VANUIT DRIE PERSPECTIEVEN

Hoofdstuk 3: onderzoeken wat de betrokkenen belangrijke opvoedingswaarden vinden (stap 3)

In hoofdstuk 3 doen we verslag van stap 3 in de ontwikkeling van de pedagogische visie in de wijken. We interviewden 86 ouders, wijkbewoners en professionals over de pedago-





gische waarden die in hun ogen belangrijk zijn in de beide wijken. Zo konden belangrijke thema's worden belicht en kreeg de pedagogische visie een lokale kleur.

Hoofdstuk 4: activiteiten tegen het licht houden om (impliciete) opvoedingsvisie boven te krijgen (stap 4)

Als aanvulling op het onderzoek uit stap 3, keken we naar bestaande activiteiten. Immers: een pedagogische visie ontstaat niet vanuit het niets en bestaat ook niet uitsluitend bij de gratie van (expliciete) opvoedingswaarden: ideeën over opvoeden worden door ouders en professionals bewust of onbewust vaak al lang in de praktijk gebracht, bijvoorbeeld in de activiteiten die deel uitmaken van het bredeschoolaanbod. Stap 4 is daarom het analyseren van de bestaande activiteiten om zo naar voren te brengen welke opvoedingswaarden (impliciet) al in de praktijk werden gebracht.

Tevens is in het kader van de ontwikkeling van een pedagogische visie een aantal nieuwe activiteiten gestart, waarmee de visie in wording al handen en voeten kreeg. Ook deze activiteiten worden in dit hoofdstuk belicht.

Hoofdstuk 5: bestaande visies doorlichten van de afzonderlijke bredeschoolpartners (stap 5)

Als vijfde stap brachten we de bestaande visies (op papier) van de bredeschoolpartners in kaart. Nagenoeg elke partnerorganisatie bleek pedagogisch beleid te hebben geformuleerd; deze visies zijn – voor zover deze op papier stonden – verzameld en bekeken.

IV) CONCEPTVISIE OPSTELLEN, BESPREKEN EN VASTSTELLEN

Hoofdstuk 6: construeren van de conceptvisie (stap 6)

Alle gegevens die in stap 3-5 werden verzameld, vormden de basis waarop de concept pedagogische visie per wijk tot stand kwam. Een aantal vertegenwoordigers van de brede school stelden een concept 'visie-a4' op, dat de basis vormde voor stap 7.

Hoofdstuk 7: bespreken van de conceptvisie met... iedereen (stap 7)

De conceptvisie is vervolgens besproken met alle betrokkenen, van kinderen tot wijkbewoners tot docententeams tot stuurgroep tot ouders tot kinder- en buurtwerkers en activiteitenbegeleiders. In alle organisaties is de conceptvisie verspreid en besproken. Ouders werden door middel van een ABC-ouderavond gevraagd mee te denken over de conceptvisie zoals deze tot stand was gekomen. Dit leverde op: feedback op de visie – maar ook: bewustzijn van de brede school en nadenken over de wijze waarop de visie in de praktijk kan worden gebracht.

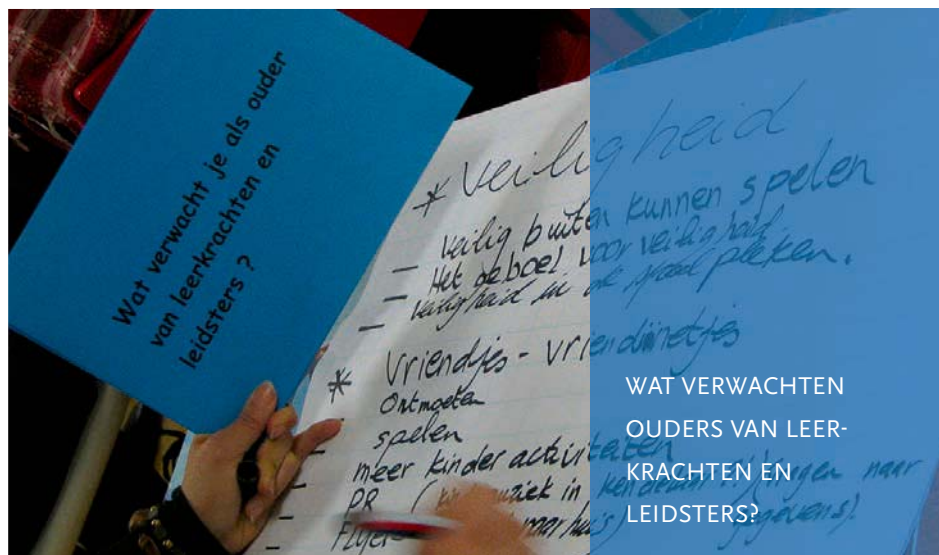
Hoofdstuk 8: vaststellen visie (stap 8)

De brede wijkraadpleging leidde tot de aanpassing en vaststelling van de visie door de stuurgroep van de brede school. Deze visie is zowel eindpunt van dit boek, als startpunt van de voortgaande dialoog in Amersfoort over de pedagogische uitgangspunten en handelwijzen en eventuele ontwikkelingen op dit vlak over de tijd.

V) PEDAGOGISCHE VISIE IN DE PRAKTIJK BRENGEN

Hoofdstuk 9: slotbeschouwing & aan de slag

Dit boek sluit af met een slotbeschouwing en een vooruitblik. De pedagogische visie is ontwikkeld, maar het boek is eigenlijk niet af: een volgende fase volgt, waarin de visie in de praktijk wordt gebracht. We kijken vooruit naar de toekomst en doen aanbevelingen voor het vervolg. Dat vervolg ligt in beide wijken in Amersfoort; dat vervolg ligt zeker ook in brede scholen en integrale kindcentra (IKC's) elders in het land (een IKC is een bredeschoolachtig, integraal voorzieningenaanbod voor kinderen van 0-12 jaar, maar zonder de voor brede scholen kenmerkende institutionele schotten en kokers). Voor Amersfoort en de provincie Utrecht werd een minisymposium georganiseerd waar de opbrengsten van het project werden gedeeld.





1 STAP 1: PEDAGOGISCHE VISIE EN DE BREDE SCHOOL: ORIËNTEREN OP DE LITERATUUR

In dit hoofdstuk werken we uit waarom het in onze ogen van belang is dat brede scholen opereren vanuit een (gedragen) pedagogische visie. De klassieke variant is een – reeds opgestelde – pedagogische tekst die vervolgens naar (nieuwe) handel- en werkwijzen van de uitvoerders moet worden vertaald en uitgevoerd door de werkers in het veld. Echter, veel uitvoerders op de werkvloer van de brede school kennen elkaar en elkaars maatschappelijke taak en doel zoals gezegd nog niet goed. Zij voelen zich vooral leerkracht, leidster of jongerenwerker in plaats van medewerker van een brede school. Bovendien blijken veel uitvoerders meer doeners dan denkers te zijn, die liever vanuit hun *handelen* dan vanuit een planmatige tekst reflecteren op hun werkwijze (zie Van Oenen en Studulski 2005; vgl. Schön 1983).

In dit hoofdstuk gaan we achtereenvolgens in op de vraag wat een pedagogische visie is en waarom het van belang is er als bredeschoolorganisatie een te hebben. Tevens gaan we nader in op de vraag hoe de visie kan worden ontwikkeld in een samenwerking tussen professionals, managers, leidinggevendenden, ouders en wijkbewoners.

1.1 Wat is een pedagogische visie?

Een pedagogische visie is te definiëren als een geheel van opvattingen over de opvoeding van kinderen waaruit richtlijnen voor het handelen afgeleid kunnen worden (De Wit 2003). Daarmee is het een conceptueel denkkader; geen set van regels en afspraken.

Een pedagogische visie maakt het voor professionals mogelijk om te handelen vanuit een gemeenschappelijke taal en eenzelfde referentiekader. Ze kunnen elkaars werk bespreken en hun individuele handelen afstemmen op opvattingen van het grote geheel. Bij brede scholen betreft dit geheel de inhoudelijke samenwerking tussen de betrokken partners. Het maakt daarvoor niet uit of de partners samen in één gebouw zitten of als netwerk vanuit eigen locaties samenwerken. Wel is het belangrijk dat de samenwerkende partijen een gezamenlijke visie hebben op de bijdrage die de brede school levert aan de (individuele en sociale) ontwikkeling van kinderen en jongeren. En dat deze visie ook in praktijk wordt gebracht.

Op grond van de pedagogische literatuur en een aantal door ons geïnventariseerde bestaande pedagogische visies die (volgens de betrokkenen) hun waarde in de dagelijkse



praktijk hebben bewezen, onderscheiden we twee centrale elementen in een pedagogische visie:

1. kernwaarden
2. normen, waaronder richtlijnen voor gewenst gedrag.

De begrippen 'normen' en '(kern)waarden' worden in het dagelijks spraakgebruik vaak als synoniemen gebruikt, als zou het gaan om gelijke begrippen. Maar dat is onterecht.

Het begrip *kernwaarde* verwijst naar de idealen en motieven die mensen als het meest nastrevenswaardig beschouwen. Pedagogische kernwaarden zijn opvattingen over wat het meest wenselijk is om te bereiken bij de opvoeding of ontwikkeling van kinderen (zie Kok 1997). In de door ons geïnventariseerde opvoedingsvisies wordt afwisselend gesproken van kernwaarden, kernbegrippen, bouwstenen, belangrijkste waarden of hoofdelementen. Vervolgens worden meestal drie of vier hoofdbegrippen genoemd. Het Nederlands Jeugdinstituut, Bureau Kwaliteit Kinderopvang en het Kohnstamm Instituut bijvoorbeeld, onderscheiden als de belangrijkste waarden: 'persoonlijke competentie', 'sociale competentie', 'overdracht van waarden en normen' en 'fysieke en emotionele veiligheid' (Nji et.al. 2011). Voorbeelden van pedagogische kernwaarden in overige visies zijn 'integriteit', 'betrokkenheid' en 'ontplooiing', soms aangevuld met waarden die eraan bijdragen dat de wijk waarin de kinderen opgroeien positief zijn voor de ontwikkeling van de kinderen. Voorbeelden van kernwaarden die hier bij passen zijn: 'leefbaarheid', 'participatie', 'ontmoeting', 'saamhorigheid' (zie bv. Smits et al. 2009).

Het begrip *norm* verwijst naar concrete richtlijnen voor handelen. Normen zijn opvattingen over hoe mensen zich in bepaalde situaties concreet moeten gedragen. Bekende normen in de samenleving zijn: je mag niet stelen, je mag niet doden, et cetera. Normen zijn gedragsregels, die de geldende kernwaarden kunnen verbinden met concreet gedrag. Normen en waarden staan dus niet los van elkaar. Als een zekere norm gerechtvaardigd moet worden, dan wordt bij implicatie gerefereerd aan het belang van een onderliggende waarde. Als bijvoorbeeld de norm moet worden verdedigd dat er op een schoolplein niet mag worden gerend, dan wordt gerefereerd aan de waarde 'veiligheid' en/of aan de waarde 'verantwoordelijkheid nemen voor elkaars welzijn'.

Wat opvoeders in verwarring kan brengen, is dat een en dezelfde waarde een bron kan zijn voor verschillende normen. Neem de waarde 'respect hebben voor elkaar'. Een norm die hier bij past is dat vechten met een ander kind onder geen beding is toegestaan. Een andere norm kan echter zijn dat om geweld van een ander te stoppen zelfverdediging toelaatbaar is ('kinderen moeten zich niet op hun kop laten zitten'). Het gevolg is dat opvoeders in specifieke situaties met elkaar zullen moeten overleggen



over de beste manier van handelen. Ook bij een verschil van mening hierover zal naar een werkbare oplossing moeten worden gezocht.

Het *werken aan* een pedagogische visie is dus misschien wel belangrijker dan de pedagogische visie zelf. Verwante termen zijn ‘pedagogische dialoog’ en ‘pedagogisch partnerschap’. Kenmerkend voor deze termen is dat samenwerking tussen ouders, professionals en eventuele overige opvoeders er de kern van vormt. Ze impliceren bovendien dat een pedagogische visie niet eenmalig wordt vastgesteld, maar een continu proces is dat gevoed en gefaciliteerd moet worden (vgl. Bruins 2003; Van Oenen en Studulski 2005; Booijnk et al. 2008; Onderwijsraad 2010).

Deel uitmakend van of voortkomend uit de normatieve uitspraken zijn er ten slotte *de richtlijnen voor gedrag*. Richtlijnen voor gedrag kunnen op papier staan, maar dat hoeft niet. Waar normatieve beslissingen duidelijkheid geven over hoe te handelen in de geest van de kernwaarden, zijn richtlijnen voor gedrag er om de gewenste handelwijze een steuntje in de rug te geven. Ze kunnen bijvoorbeeld gaan over belonen en straffen van kinderen, over communicatie tussen ouders en professional, over het vertonen van voorbeeldgedrag aan kinderen, et cetera. In het geval van brede scholen gaat het daarbij om zowel professionals als vrijwilligers en ouders van de schoolgaande kinderen en kinderen in de voorschoolse leeftijd. Voor de richtlijnen voor gedrag geldt (net zoals bij de normen) dat ze doorgaans situatief bepaald zijn en dus niet blindelings kunnen worden toegepast in alle situaties. Uiteraard zijn er ook universele normen en richtlijnen voor gedrag, zoals het (wettelijke) verbod op stelen, mishandelen of discrimineren.

Samenvattend: de pedagogische visie van een brede school maakt het voor de werkers mogelijk om de situaties waarin pedagogisch handelen wordt gevraagd te toetsen aan die visie. De pedagogische visie is een ijkpunt voor handelen. Echter, de regels en richtlijnen hoeven niet in alle brede scholen dezelfde te zijn. Ook binnen brede scholen kunnen er verschillende benaderingswijzen zijn, deels vanwege de verschillende opdrachten en missies van de betrokken partners, deels vanwege de verschillende leeftijdsfasen waarin de kinderen verkeren. In alle leeftijdsfasen spelen pedagogische kernwaarden als tolerantie, wederzijds respect en ruimte voor diversiteit een fundamentele rol, maar de wijze waarop de betrokken volwassenen daar met regels en richtlijnen gestalte aan geven verschilt per setting, situatie en leeftijdsfase van de kinderen.

1.2 Waarom is een pedagogische visie van belang?

Een pedagogische visie is voor brede scholen van belang, omdat deze het voor professionals van de verschillende organisaties mogelijk maakt om te handelen vanuit een



gemeenschappelijke taal en eenzelfde referentiekader (Van Oenen en Studulski 2005). Met de visie als leidraad kunnen ze elkaars werk bespreken en hun individuele handelen afstemmen op opvattingen van het grote geheel. Een pedagogische visie zorgt er bovendien voor dat voor de opvoeding van kinderen belangrijke waarden naar nieuwe professionals kunnen worden overgedragen. Dit biedt organisaties continuïteit; duurzame waarden blijven behouden. Voor professionals kan deze visie tevens duidelijkheid bieden over de afstemming tussen het gezamenlijke (brede school) en het eigene (de aangesloten organisatie). De visie werkt als een pedagogisch kader, waarbinnen het pedagogisch beleid van de betreffende partnerorganisatie een verdere invulling en concretisering naar de praktijk van alledag kan krijgen. Tot slot zorgt een pedagogische visie voor duidelijkheid naar ouders en overige betrokkenen. Zij weten aan de hand van de visie waar de brede school als overkoepelende organisatie voor staat. Als ze verbeterpunten signaleren, dan kunnen ze de organisatie daar op aanspreken. En minstens zo belangrijk: een prettig pedagogisch klimaat zal de ouders het gevoel geven dat hun kinderen in goede handen zijn. Zeker als zij ook nog merken dat ze bij de eventuele verbetering van dit klimaat betrokken mogen en kunnen zijn, zullen ze zich als serieuze gesprekspartner benaderd voelen.

Bovenstaande argumenten gelden voor zowel de brede school als geheel als voor de organisaties *binnen* de brede school, zoals de opvang en school. Op het niveau van de brede school als geheel is er echter een tweetal aanvullende argumenten om toe te werken naar een gedragen pedagogische visie.

Het eerste argument is wat de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO 2001) heeft aangeduid als het hedendaagse 'gat in de pedagogische infrastructuur'. Vertrouwde kaders waar kinderen en volwassenen elkaar ontmoeten zijn minder geworden of verdwenen (buurt, familie, kerk, jeugdorganisaties). Met name is de traditionele continuïteit *tussen* deze domeinen verminderd. Waar vroeger de familie, buurt, kerk en sportverenigingen een rol speelden in de opvoeding van kinderen is nu een soort niemandsland ontstaan waarbij de opvoedingslast zwaar drukt op de ouders en de school. Bovendien is de samenleving sociaal en cultureel diverser geworden. Dit biedt op termijn kansen, maar heeft er voornamelijk vooral toe geleid dat mensen zich onzeker zijn gaan voelen over welke waarden en normen nastrevenswaardig zijn in de omgang met elkaar. Ook op scholen heerst opvoedingsverlegenheid. Waar begint hun verantwoordelijkheid en waar houdt deze op? Kunnen en willen docenten überhaupt (nog) wel opvoedingsverantwoordelijkheid nemen? Brede scholen kunnen de leemte in de hedendaagse pedagogische infrastructuur opvullen, bijvoorbeeld door binnen en buiten de groep op een op hoofdlijnen zelfde wijze te werken aan het vergroten van de sociale vaardigheden van kinderen.



Het tweede argument om binnen de brede school als *geheel* te werken aan een pedagogische visie is organisatie-intern van aard. Ondanks het optimisme in Nederland over het fenomeen brede scholen, functioneren veel brede scholen nog niet als zodanig. Op papier werken basisonderwijs, welzijn en kinderopvang weliswaar samen, al dan niet met overige instellingen, maar in de praktijk zijn het nog te vaak losse domeinen (zie bv. Doornenbal 2010). In ons eerdere onderzoek in Amersfoort bleek dat de medewerkers die werkzaam zijn in een brede school, dit vaak zelf niet beseffen (Verheijke et al. 2009a; 2009b). Ook de kinderen en ouders bleken doorgaans niet te weten dat hun kinderopvang, school of naschoolse opvang onderdeel uitmaakt van een *brede* school, laat staan dat zij bij brede school overkoepelende pedagogische visievormingsprocessen betrokken waren. In de stuurgroepoverleggen is er wel contact tussen de verschillende partners van de brede school, maar deze contacten zijn weinig frequent en gaan met name over organisatorische en beleidsmatige vraagstukken. Als de partners meer *inhoudelijk* zouden gaan inventariseren wat hen bindt en wat de pedagogische voordelen van samenwerking voor de kinderen kunnen zijn, is dit tevens goed voor de bredeschoolontwikkeling als zodanig. Nu wordt er nogal eens ‘van bovenaf’ bepaald dat er – bijvoorbeeld in iedere wijk van de stad – een brede school moet komen. Echter, volgens ons kan pas na een inhoudelijke analyse van de eventuele voordelen van samenwerking adequaat worden toegewerkt naar een beperkt, uitgebreid, licht of juist intensief bredeschoolnetwerk. Ook zou er in sommige gevallen van af kunnen worden gezien om zo’n netwerk te starten.

1.3 Het ontwikkelen van een pedagogische visie

Een pedagogische visie is naar onze mening het minst effectief als deze vanuit één plek in de organisatie wordt bedacht en als blauwdruk over een organisatie wordt gelegd. Professionals in verschillende lagen van de organisatie kunnen immers verschillende ideeën hebben over hoe met kinderen en hun ouders zou moeten worden omgegaan. Deze ideeën kunnen vervolgens ook nog weer verschillen van de ideeën over opvoeding van ouders en wijkbewoners. Het ontwikkelen van een pedagogische visie is daarom iets dat niet over één nacht ijs gaat en slechts kan plaatsvinden in dialoog tussen de verschillende betrokkenen.

De afgelopen jaren is een keur aan pedagogische visies geformuleerd. Veel (brede) scholen beschikken dan ook over goed geschreven brochures, al dan niet met terugkerende frases als ‘het kind centraal stellen’, ‘de ontwikkelkansen van kinderen bevorderen’, ‘de school als ontmoetingsplek benutten’ en ‘gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen’.



De vraag die vervolgens echter opdoemt, luidt: hoe geef je concreet vorm aan dit soort frases? Veel leidinggevendenden, managers en professionals die wij de afgelopen jaren spraken, geven aan talrijke vragen te hebben over hoe een gedeelde pedagogische visie ook écht in hun organisatie kan worden geïmplementeerd. “Hoe leidt de geformuleerde visie tot duurzame doorgroei van kwaliteit van pedagogisch handelen en een betere afstemming op elkaar?”, vragen zij zich af.

De gebruikelijke benaderingswijze bij veel brede scholen is om eerst een pedagogische visie op papier te zetten en deze visie vervolgens te vertalen naar voor iedereen geldende dagelijkse handelwijzen en gedragingen. In *Opvoeden en ontmoeten in de wijk* kiezen wij echter voor een andere benadering. Er bestaan in brede scholen immers al handelwijzen en gedragingen. Bovendien bestaan er al activiteiten of is men bezig met het opzetten ervan, al dan niet met betrokkenheid van ouders en/of kinderen. Wij vermoeden dat veel van de activiteiten op school en in de wijk het product zijn van vaak ongeschreven (al dan niet uitgekristalliseerde) pedagogische visies. De keuze van professionals om de activiteiten te organiseren en van ouders om eraan deel te nemen of hun kinderen te laten meedoen, zou in dat geval ingegeven zijn door – al dan niet impliciete – pedagogische visies van de betrokkenen. Ook de opvattingen van wijkbewoners over de handel en wandel van kinderen en jongeren in de wijk zijn naar onze inschatting vaak op dergelijke visies gestoeld.

In dit project hanteren wij – met het oog op de wens bij (de Amersfoortse) brede scholen om tot een *gedragen* pedagogische visie te komen – het volgende stappenplan:

1. Oriënteren op de **literatuur** en **uitgangspunten** formuleren (dit hoofdstuk).
2. **Werkstructuur** instellen om tot pedagogische visie te komen.
3. We **interviewen** ouders, wijkbewoners en professionals over de waarden die zij belangrijk vinden om op te nemen in een gezamenlijke pedagogische visie.
4. We **analyseren activiteiten** die in de Amersfoortse wijken Liendert en Randenbroek worden uitgevoerd met betrekking tot hun (impliciete) pedagogische visie.
5. We **analyseren de bestaande visies op papier** van de partners van de ABC-scholen.
6. We stellen op basis van de stappen 3 tot en met 5 een pedagogische **conceptvisie** op.
7. We **leggen de conceptvisie voor** aan professionals, kinderen, ouders en wijkbewoners.
8. De stuurgroep van de brede school **stelt de visie vast**. De pedagogische visie zal dienen als uitgangspunt en toetsingskader voor het pedagogisch handelen in de brede school. Aan deze visie kunnen dan weer bestaande en nieuwe activiteiten worden getoetst.



De stappen 1 tot en met 8 hebben wij in samenwerking met ABC Liendert en ABC Randenbroek uitgevoerd tussen oktober 2010 en april 2012. De stappen worden gedragen door zowel management- als uitvoerend niveau en zijn onderdeel van een circulair proces, dat ook na april 2012 kan worden voortgezet. De hoofdgedachte achter de *acht stappen* is namelijk dat naast het vinden van een gedeelde pedagogische visie, ook het *blijven opzoeken* van het gesprek hierover met de betrokkenen in de wijk belangrijk is. Door het gesprek hierover op een meer continue basis te voeren (en daar vanuit het onderzoek inspiratie en vanuit het management ook ruimte voor te bieden), start immers ook het in de praktijk brengen er van. Bovendien wordt de valkuil vermeden dat met de vaststelling van een pedagogische visie volgens de betrokkenen het eindpunt zou zijn bereikt en voor iedereen en in elke situatie uniform denken en handelen mogelijk zou zijn gemaakt.

1.4 Expliciteren inhoudelijke keuzes en normatieve uitgangspunten

De casus van dit onderzoek betreffen zoals gezegd de twee brede scholen: ABC Randenbroek en ABC Liendert. Hieronder gaan we in op de inhoudelijke en normatieve keuzes die vooraf gingen aan het traject van pedagogische visieontwikkeling bij deze twee locaties. Daarvoor is het echter eerst nodig om een korte schets te geven van de twee wijken waarin de brede scholen zijn gelegen.

De wijk Liendert

De Amersfoortse wijk Liendert kent ruim 7.200 inwoners. Liendert is een vroeg-naoorlogse wijk en zoals meerdere vroeg-naoorlogse wijken is Liendert een achterstandwijk. Een groot deel van de inwoners heeft een relatief laag inkomen in vergelijking met de rest van de gemeente Amersfoort. 6,8% van de wijkbewoners is werkloos, in heel Amersfoort is dit 3,5% (van Marissing 2006). Ook heeft de wijk in vergelijking met Amersfoort weinig hoger opgeleide burgers. In Liendert is 25,1% hbo of universitair geschoold, in Amersfoort is dit 36,0%. In de wijk komt relatief veel criminaliteit voor. 44% van de wijkbewoners heeft aangegeven zich onveilig te voelen. Ook dit is een relatief hoog getal. In de hele gemeente Amersfoort voelt 23% van de bewoners zich onveilig ([http\(1\)://www.amersfoort.nl](http://www.amersfoort.nl)). In Liendert zijn er veel groenvoorzieningen en er is veel hoogbouw te vinden. De wijk kent sociale huurwoningen en koopwoningen. Het aantal winkels in Liendert is beperkt. Dit komt omdat de wijk vrij dicht bij het centrum van Amersfoort ligt en omdat er in de nabijgelegen wijk Kruiskamp een uitgebreider aanbod van winkels is. Het wijkcentrum De Groene Stee is een ontmoetingsplek voor de wijkbewoners. Ook Stichting Welzijn Amersfoort is gevestigd in het wijkcentrum. Verder zijn er onder andere



sportvoorzieningen, scholen, peuterspeelzalen en kinderdagverblijven te vinden in Liendert (Van Marissing 2006). Binnen de wijk Liendert wonen mensen met verschillende culturele achtergronden: 54% van de bewoners is Nederlands, 8,3% van de bewoners komt uit andere westerse landen en 37,4% van de wijkbewoners komt uit niet-westerse landen. Hiervan is 13,9% van Turkse afkomst, 9,5% van Marokkaanse afkomst; 2,2% komt uit Suriname, 2,3% van de bewoners komt uit de Nederlandse Antillen/Aruba en 9,6% komt uit andere niet-westerse landen. Naast de verschillende culturen kent Liendert ook verschillende religies waarvan het gros van de bewoners katholiek of islamitisch is ([http\(2\)://www.amersfoort.nl](http(2)://www.amersfoort.nl)).

De wijk Randenbroek

Randenbroek is een wijk in Amersfoort. Randenbroek telt ongeveer 6.000 inwoners. Het aandeel kinderen tot 18 jaar ligt op ongeveer een kwart, 1.500 kinderen. Uit een onderzoek naar de leefbaarheid binnen de wijk is een rapportcijfer van een 6,7 naar voren gekomen. De score voor sociale kwaliteit is op de volgende stellingen gebaseerd: de mensen in de buurt kennen elkaar nauwelijks; de mensen in deze buurt gaan op een prettige manier met elkaar om (gemeente Amersfoort 2006). Er worden verschillende activiteiten voor de wijkbewoners georganiseerd. Wijkcentrum Het Klokhuis is erg actief in de wijk. Voorbeelden van activiteiten zijn: stijldanslessen, yoga, bingo, gezamenlijke maaltijden, fietslessen, et cetera. Ook zijn er speeltuinen en Buitenkasten aanwezig. Buitenkasten zijn veilige speelplaatsen, waar kinderen met sport- en spelmaterialen kunnen spelen. De kinderen die lid zijn van een Buitenkast, kunnen hier gratis speelgoed lenen. Muntjes die ze hiervoor moeten inleveren, kunnen zij verdienen door klusjes in de wijk te doen.

Belangrijke inhoudelijke keuze: focus op maatschappelijk opvoeden

Bij de twee brede scholen in deze twee wijken hebben we stap 1 tot en met 8 concreet doorlopen. Beide wijken hebben een relatief hoog aandeel bewoners met een niet-westerse allochtone achtergrond. Tevens is het aantal laagopgeleide en werkloze bewoners er relatief hoog. Tot slot zijn de sociale cohesie en de onderlinge contacten tussen mensen in de buurt voor verbetering vatbaar (zie o.a. Van Marissing 2006).

Vanwege deze achtergrond is ervoor gekozen om in het project het accent te leggen op *maatschappelijk opvoeden*. Maatschappelijk opvoeden houdt enerzijds in dat een kind wordt opgevoed om in een maatschappij te leven met anderen, al dan niet in een etnisch



pluriforme wijk als Liendert of Randenbroek. Anderzijds betekent maatschappelijk opvoeden dat naast ouders ook andere volwassenen (in dit geval: bredeschoolprofessionals) een taak hebben in het opvoeden van kinderen. Juist in wijken met sociale problemen en met gezinnen met problemen in de opvoeding is er behoefte aan een gezamenlijke visie op hoe je kinderen opvoedt.

Een belangrijke vraag is daarom hoe ouders, wijkbewoners en professionals in Liendert en Randenbroek opvattingen over opvoeden op elkaar (zouden willen) afstemmen. Wat zijn voor de betrokkenen de belangrijkste thema's en opvoedingswaarden? Aan de hand van welke normen zouden zij aan deze waarden concreet gestalte willen geven en welke vormen van samenwerking stellen zij daarbij met anderen op prijs?

Deze vragen stellen, is echter gemakkelijker dan ze te beantwoorden. Eerder constateerden we immers dat ouders en professionals überhaupt nog geen echte gesprekspartners zijn van elkaar, laat staan ten aanzien van dit soort ingewikkelde vragen. Ze kennen elkaar vaak nog niet echt. Sterker: veel professionals hebben onderling nog geen kennis gemaakt met elkaar. Kortom, het is nodig een aantal substappen te zetten, voordat inzicht kan worden verkregen in de genoemde pedagogische afstemmingsvraag. In de hoofdstukken 2 tot en met 8 laten we zien hoe we deze stappen hebben uitgewerkt.

Belangrijk normatief uitgangspunt: ouders zijn partners

Bij elk van de stappen zijn bij voorkeur niet alleen professionals, maar ook ouders en wijkbewoners betrokken. De woordenschat van de sector voorziet hier al in, met uitdrukkingen als 'it takes a village to raise a child', 'het geheel is meer dan de som der delen' en begrippen als 'ouderparticipatie' en 'ouderbetrokkenheid'. De Weerd en Krooneman (2002) onderscheiden op basis van onderzoek zelfs vier vormen van ouderbetrokkenheid: formele, informele, communicatieve en ondersteunende ouderbetrokkenheid. Formele ouderbetrokkenheid betekent het zitting hebben in de Medezeggenschaps- of ouderraad. Ouders praten dan mee over het beleid. Informele ouderbetrokkenheid omvat het doen van 'klussen voor de school' (voorlezen, schoonmaken, mee naar de kinderboerderij, et cetera) maar ook het deelnemen aan feesten en vieringen en/of de inloopochtenden in de school. Communicatieve ouderbetrokkenheid vervolgens, gaat over informatie-uitwisseling tussen school en thuis, bijvoorbeeld via informatie- of thema-avonden, tienminutengesprekken, nieuwsbrieven of informatie-uitwisseling via gastouders. Ondersteunende ouderbetrokkenheid ten slotte, is de individuele steun die ouders kunnen bieden bij de loopbaanontwikkeling van hun kinderen.

Dat de bredeschoolsector over woorden beschikt om het belang van afstemming tussen



ouders en professionals te benadrukken, zegt echter nog weinig over de effectiviteit waarmee daar in de praktijk gestalte aan wordt gegeven. Zo valt ten eerste op dat het in de discussie over ouderbetrokkenheid vaak gaat over de gevolgen voor de *individuele* ontwikkeling van het kind (Desforges en Abouchaar 2003). Ouderbetrokkenheid zou hier een positieve invloed op hebben. Vanuit een *maatschappelijk* opvoedingsperspectief gaat het in de opvoeding van kinderen echter niet alleen om de individuele ontwikkeling van kinderen. Het gaat er ook om hoe zij samen opgroeien en dat er een omgeving is waarin kinderen (net zoals volwassenen) ook het gevoel hebben dat zij er deel van uit willen maken en er een bijdrage aan willen leveren.

Opvallend is ten tweede dat in discussies over ouderbetrokkenheid de gelijkwaardigheid tussen ouders en de (brede) school nog onvoldoende ontwikkeld is. Ouders geven bijvoorbeeld aan dat ze weliswaar vinden dat ze door de school goed worden geïnformeerd, maar dat de school de informatie dropt in plaats van dat er met hen wordt gecommuniceerd (zie Onderwijsraad 2010). Tevens lijkt ouderbetrokkenheid bij veel (brede) scholen vooral te gaan over het vragen van ouders voor klussen voor school of over het bieden van een plek in de Medezeggenschapsraad of ouderraad (Smit et al. 2007; Menheere en Hooge 2010). Maar in hoeverre gaat dit over ouderbetrokkenheid?

Interessant is de gedachte dat het hanteren van het begrip 'ouderbetrokkenheid' op zich al een vooronderstelling in zich heeft, namelijk dat andere partners in de brede school betrokken zijn en dat dit voor wat *ouders* betreft nog een belangrijk aandachtspunt is. Het valt in elk geval op dat als het over professionals in de brede school gaat er niet in dergelijke termen wordt gesproken (het begrip 'professionalbetrokkenheid' bestaat niet). Een zeker eenrichtingsverkeer zit dus reeds in het begrip ouderbetrokkenheid besloten: het is (kennelijk) de *ouder* die betrokken moet zijn, terwijl de school misschien zelf ook een stap zou moeten zetten? De Onderwijsraad (2010) concludeert in het eerder genoemde advies *Ouders als partner* dat de school de stap richting ouders nog maar zeer ten dele neemt. De meeste scholen hebben weliswaar een visie op papier ter bevordering van ouderbetrokkenheid en vrijwel alle scholen beschikken over een Medezeggenschapsraad. Verder dan het verstrekken van informatie en het inschakelen van ouders voor hand- en spandiensten reikt de invulling van 'partnerschap' echter veelal (nog) niet.

Tegen deze achtergrond is in het project *Opvoeden en ontmoeten in de wijk* het accent gelegd op het tot stand brengen en/of verbeteren van *partnerschap*. Het begrip partnerschap geeft in de ogen van de betrokkenen bij het project, beter dan het begrip ouderbetrokkenheid, de gelijkwaardigheid weer in de relatie tussen ouders en brede school. Gelijkwaardigheid betekent niet dat ouders en de brede school gelijk zijn of gelijke



verantwoordelijkheden hebben. Wel houdt gelijkwaardigheid in dat ook die andere kant naar voren komt: de beweging van de brede school richting de thuissituatie. Gelijkwaardigheid betekent kortom dat de school weliswaar eindverantwoordelijk is voor het onderwijs maar daarnaast óók medeopvoeder is van de kinderen. Omgekeerd geldt dat de ouders weliswaar de eerste opvoeders van de kinderen zijn, maar daarnaast ook onderwijsondersteunend kunnen zijn. Ouders en school, zo vinden ook Booijnck et al. (2008), zouden in principe partners moeten zijn van elkaar.





2 STAP 2: RANDVOORWAARDEN SCHEPPEN CASU QUO WERKSTRUCTUUR OPZETTEN

In hoofdstuk 2 schetsen we welke randvoorwaarden we schiepen om tot een pedagogische visie te komen. We ontwikkelden met de betrokkenen een werkstructuur, die het mogelijk maakte om op het vlak van pedagogische visievorming voortgang te realiseren.

2.1 Doel van een werkstructuur

De brede school is een complexe organisatie. De dynamiek die zich bij de afzonderlijke partners binnen de brede school voordoet, doet zich bij de optelsom van de partners in een veelvoud daarvan voor. Uit eerder onderzoek in Amersfoort (Verheijke et al. 2009a; 2009b) bleek, dat de betrokken partners op stuurgroepniveau relatief weinig met elkaar overleggen en dus ook relatief weinig mogelijkheden hebben om gemaakte beleidskeuzen in de organisatie in te bedden. Ook in het huidige project constateerden de betrokkenen dat het – om slagvaardig te kunnen zijn – nodig is om een effectieve werkstructuur op te zetten. ABC Liendert en ABC Randenbroek hebben daarom in het najaar van 2010 zogeheten projectteams opgericht. Hoofdtak van de projectteams was concrete initiatieven te starten om het proces van pedagogische visievorming een impuls te geven. De projectteams hebben onder andere de mogelijkheid om subwerkgroepen en subcommissies aan te sturen, ook om een wildgroei aan onsamenhangende initiatieven te voorkomen. Gedurende het traject staan de projectteams in nauw contact met de stuurgroep van de brede school.

De noodzaak van het instellen van de genoemde projectteams is overigens illustratief voor het moeilijke bestuurbare karakter van Nederlandse brede scholen. In landen als de Verenigde Staten en Zweden hebben brede scholen doorgaans één directeur of coördinator, die (samen met de collega's) met bredeschooloverkoepelende regelgeving en financiering aan de bredeschoolontwikkelingen vorm kan geven. In Nederland is er sprake van verkokering. De genoemde stuurgroepen van de brede scholen bestaan uit afgevaardigden van de verschillende subvoorzieningen (educatie, welzijn, opvang, zorg, et cetera), die elk te maken hebben met eigen regelgeving, financiering en verantwoordingsmechanismen. In dat verband is de opkomst van het Integraal Kindcentrum (IKC) interessant. Zo stellen Derks, Vereijken en Van Winkel (2011) dat de komst van IKC's het einde betekent van onderwijs, de kinderopvang en de peuterspeelzaal, in die zin dat



organisaties, functies, bevoegdheden en rollen verdwijnen of veranderen. “In het IKC is één team operationeel.” (p. 93).

2.2 Praktische uitvoering in Liendert en Randenbroek

De projectteams Pedagogische visie kwamen steeds voorafgaand aan de stuurgroep-bijeenkomsten bij elkaar. De voorzitter van de ABC-school, de bredeschoolcoördinator, een lokale professional en een medewerker van het lectoraat namen aan de projectgroep deel. In totaal waren er gedurende ruim een jaar in elke wijk 8 projectteambijeenkomsten, die ongeveer anderhalf uur duurden.

Figuur 1: voorbeeld van een agenda van een van de projectteams

Agenda projectteam pedagogische visie 10-01-12

- 1) Stand van zaken bespreken conceptvisie
- 2) Vaststellen visie: wie, wat, waar, wanneer: wie beslist, hoe ziet het er fysiek uit?
- 3) Kickoff (22 maart): wat gaan we doen, hoe organiseren, welk tijdstip communiceren
- 4) Pedagogische visie in de praktijk: koppeling aan activiteiten en ouderbetrokkenheid in de praktijk
 - tweede bijeenkomst met de werkgroep activiteiten
 - aandacht voor ouderbetrokkenheid binnen ABC Liendert
 - voorbereidingen vervolg wijkleerlingenraad
 - ontwikkeling werkmap visie in de praktijk

2.3 Beschouwing en aandachtspunten

De instelling van de projectteams heeft er in beide wijken voor gezorgd dat er voortgang kon worden geboekt in het project. Er konden operationele afspraken worden gemaakt, die voorheen niet mogelijk waren; er konden ideeën worden uitgedacht waar in eerdere fasen veel minder ruimte voor was. Die ideeën konden vervolgens in de stuurgroep (met daarin de vertegenwoordigers van alle partners van de ABC-school) worden voorgelegd en besproken. Dit betekende in de praktijk dat sinds december 2010 op vrijwel alle stuurgroepvergaderingen 15 á 30 minuten werd gereserveerd voor het onderwerp Pedagogische visie.

Over het algemeen waren de projectteams zeer constructief voor de voortgang van het project. Wel is er in beide wijken soms geworsteld met rollen en verwachtingen van de deelname van de personen die er aan deelnamen. We schetsen de volgende situaties,



vooral om aan te geven dat het instellen van een projectteam gemakkelijker is gezegd dan gedaan. Een effectief en geolied team staat er doorgaans pas nadat men eerst op een aantal drempels of dilemma's is gestuit:

- Van een voorzitter en van een bredeschoolcoördinator worden normaliter verschillende zaken verwacht. Bij een voorzitter horen taken als 'boegbeeld', 'visievorming' en 'kar trekken'. Bij een bredeschoolcoördinator zou je taken als 'afstemming', 'facilitering' en 'ondersteuning' verwachten. In de Amersfoortse praktijk bleken deze functies echter niet altijd duidelijk gescheiden te zijn. Soms was het zo, dat voorzitter en coördinator gezamenlijk invulling gaven aan de rollen.
- Een lokale professional werd toegevoegd aan het projectteam en het project, om een aantal concrete activiteiten gemakkelijk mee te kunnen realiseren. In de projectteams is een tijd gezocht naar een goede invulling van de uren. Het lukte minder gemakkelijk dan verwacht, om hier in de wijken gebruik van te maken.

Op enig moment in het proces, was het van belang om nadrukkelijk met elkaar over rollen en verwachtingen te spreken. Dit bleek essentieel om voortgang met elkaar te kunnen realiseren. Een fragment uit de notulen van de bespreking laat zien dat dit door allen als een belangrijk moment in het proces werd gezien:





We stelden vast dat vooral afstemming (als onderdeel van de communicatie), heldere besluitvorming en (daardoor) draagvlakvergroting de belangrijke thema's zijn waarbinnen we de doorgroeikansen in het project kunnen samenvatten. Niets is zo frustrerend als het langs elkaar heen werken op basis van niet gedeelde inzichten, binnen onduidelijke taakstellingen en rolverdelingen. Zo erg was het gelukkig niet; we willen met zijn allen ook niet dat het zover komt. Iedereen was de mening toegedaan dat er volop kansen liggen die niet alleen het project maar zeker ook het "reguliere" werk binnen de ABC-school ten goede komt.

Beschouwend komen we tot de conclusie, dat het instellen van een projectgroep goed was voor het realiseren van voortgang. Zo konden bijeenkomsten van de stuurgroepen worden voorbereid, die daardoor efficiënter verliepen en meer over de inhoud casu quo pedagogische visievorming konden gaan. De projectgroep kon zorgdragen voor het leggen van contacten die nodig waren om bijvoorbeeld de dialoogtafel, de bijeenkomst met ouders en de wijkleerlingenraad te realiseren (de opkomst van ouders en wijkbewoners bij dit soort bijeenkomsten is sinds de projectgroepen veel hoger dan voorheen). De projectgroep vormde een stabiele factor in het proces, kon voortgang realiseren en kon de relatie met de stuurgroep leggen. Het bespreekbaar maken van verwachtingen van rollen en taken is iets dat soms bewuster en eerder had kunnen worden opgepakt.



3 STAP 3: ONDERZOEKEN WAT DE BETROKKENEN BELANGRIJKE OPVOEDINGSWAARDEN VINDEN

3.1 Bottom-up benadering met behulp van drie inventarisaties

In de inleiding stelden we dat een visie pas kan leven, als het een visie is die van onderop wordt ontwikkeld. Een gedeelde visie moet iets zijn waar kinderen, professionals en ouders achter staan. Als een van de eerste stappen hebben we daarom onderzocht wat de verschillende betrokkenen belangrijke waarden in de opvoeding vinden. De betrokkenen die we hebben bevroegd, zijn ouders, wijkbewoners, professionals en jongeren.

In dit hoofdstuk zetten we uiteen welke opvoedingswaarden de verschillende betrokkenen belangrijk vinden en waar zij tegen aanlopen als zij deze waarden in de praktijk willen brengen. We doen dit om een pedagogische conceptvisie te kunnen opstellen, die vervolgens met een bredere groep ouders, wijkbewoners en professionals zal worden besproken. De pedagogische conceptvisie wordt echter niet alleen op basis van de onderzoeksgegevens in dit hoofdstuk opgesteld. Om de conceptvisie op te kunnen stellen, is tevens een analyse gemaakt van de bestaande activiteiten van ABC Randenbroek en ABC Liendert en van de visiedocumenten van de ABC-partners. Op deze wijze worden drie invalshoeken voor de pedagogische visie gedekt, namelijk:

- De wens (zoals mondeling verwoord door betrokkenen) (stap 3)
- De praktijk (zoals uitgevoerd in de activiteiten) (stap 4)
- De afzonderlijke organisaties (zoals beschreven in de afzonderlijke visies) (stap 5)

3.2 Onderzoek in Liendert en Randenbroek, de methode

Er is met een gevarieerde groep mensen die professioneel, dan wel als gebruiker van het aanbod van de bredeschoolpartners betrokken zijn bij de brede school, geïnterviewd. In deze interviews is zowel expliciet als impliciet (bijvoorbeeld aan de hand van concrete activiteiten, leven en werken in de beide wijken) over de pedagogische visie van de betrokkenen gesproken.

In totaal zijn er in Liendert en Randenbroek in de periode van januari 2011 tot juni 2011 86 mensen gesproken over hun ideeën over wat belangrijke pedagogische waarden in de wijk zijn, en de wijze waarop deze nu al in de praktijk worden gebracht (zie tabel 1).



Tabel 1: aantal personen bereikt voor het onderzoek

Methode	Interviews		Groepsinterview		Totaal
	Liendert	Randenbroek	Liendert	Randenbroek	
Wijk					
Ouders/wijkbewoners	19	10		15	44
Professionals	11	13	8		32
Jongeren				10	10
	30	23	8	25	86

Van de 44 *ouders* waren er 30 van allochtone en 14 van autochtone afkomst. Er zijn 32 *professionals* geïnterviewd, waarvan één van allochtone afkomst. Tot slot is er een groep van 10 *jongeren* geïnterviewd, die allen van allochtone afkomst waren. De mensen van allochtone afkomst hadden een breed gevarieerde achtergrond in landen waar zij of hun ouders vandaan kwamen, waaronder Soedan, Turkije, Afghanistan, Nederlandse Antillen, Polen, Marokko en Korea. De professionals waren afkomstig uit de volgende organisaties:

- Medewerkers/directeuren basisscholen (N=10)
- Medewerkers SWA (N=6)
- Medewerkers Buitenkast (N=3)
- Wijkagent (N=2)
- Medewerkers/managers kinderdagverblijf/peuterspeelzalen (N=5)
- Medewerkers bso (N=2)
- GGD (N=1)
- Medewerkers Sovee (N=2)
- Beheerder wijkcentrum (N=1)

Methode van data-analyse

De interviews zijn gehouden met behulp van een semigestructureerde vragenlijst: er zijn steeds open beginvragen geformuleerd, met veel ruimte voor eigen inbreng van de geïnterviewden, waarna een reeks van vaste thema's aan de orde kwam. Voorbeelden van terugkerende thema's zijn: partnerschap, ouderbetrokkenheid, activiteiten en opvoeding. Zie voor een volledig overzicht tabel 2.

De gesprekken werden meestal opgenomen en vervolgens vrijwel letterlijk uitgewerkt. Daarna zijn ze door de interviewers geanalyseerd: de teksten werden 'opgeknijpt' en gecodeerd en gelabeld aan de hand van de thema's uit tabel 2. Zo ontstond een document



waarbij de interviews verdeeld werden onder enerzijds de reeds vooraf vaststaande kopjes (ouderbetrokkenheid, partnerschap, et cetera) en anderzijds een aantal kopjes en subkopjes die als nieuw uit de interviews naar boven kwamen.

Tabel 2: onderwerpen in de interviews

Onderwerp	Doelstelling
1. De wijk	Een beeld krijgen wat de verschillende visies van de ouders/wijkbewoners en professionals over de wijk zijn: wat vinden ze van de wijk, hoe is het contact met de buurtbewoners, hoe kijken ze tegen hun wijk aan?
2. Opvoeding	Duidelijk krijgen wat de professional en de ouders belangrijk vinden in de opvoeding. Welke normen en waarden hanteren zij en op welke wijze brengen zij deze in praktijk?
3. Activiteiten	Een beeld krijgen van de verschillende activiteiten die buiten school worden ondernomen door kinderen en ouders en waarom ze daar aan deelnemen. Aan de professionals wordt bovendien gevraagd wat ze met de activiteiten beogen. Verder wordt aan de hand van dit onderwerp informatie verkregen over hoe ouders de betreffende activiteiten beleven en over de wijze waarop ideeën over de opvoeding via activiteiten in de praktijk worden gebracht.
4. Aansluiting	In beeld brengen wat de verwachtingen zijn van de professional en de ouder van elkaar. Informatie verkrijgen over het verloop van de communicatie tussen de ouder en de professional en over de wijze waarop culturele invloeden daar een rol bij spelen.
5. Ouderbetrokkenheid	Helder krijgen of de ouders en de professionals op één lijn liggen, wat zijn de overeenkomsten en de verschillen en hoe gaat men hiermee om?
6. Partnerschap	Informatie verkrijgen over het beeld dat de professional heeft over de ouderbetrokkenheid van ouders en over hoe ouders over ouderbetrokkenheid denken.
7. Brede school/ABC-school	In hoeverre kennen ouders en professionals het concept brede school en wat vinden ze hiervan? Welke mogelijkheden en beperkingen zien zij bij het in de praktijk brengen van een pedagogische visie door de brede school?



3.3 Uitkomsten: belangrijke waarden

De interviews leverden veel inzicht op in wat ouders, wijkbewoners en professionals belangrijke waarden vinden in de opvoeding van de kinderen in hun wijken. Hieronder wordt een aantal voorbeelden belicht.

Goede opleiding, toekomst en ontwikkeling

Veel ouders vinden een goede opleiding en leren belangrijk. Sommige ouders wensen een betere toekomst voor hun kinderen dan voor henzelf.

Wij als ouders hebben niet veel kunnen bereiken, als we willen werken hebben we alleen de keuze tussen schoonmaken en verzorgen, meer niet. Ik wil dat mijn kinderen meer gaan bereiken. Ze hebben hier alles, ze kunnen hun diploma halen.

Zowel professionals als ouders vinden het belangrijk dat kinderen kansen krijgen en kansen kunnen benutten en hun talenten kunnen ontwikkelen. Sommige ouders en professionals noemen een aantal eindtermen die kinderen zouden moeten bereiken: zelfstandigheid, stevig in de schoenen staan, een baan krijgen, nieuwsgierigheid, succesvol zijn, sociaal zijn.

Een veilige omgeving

Een aantal professionals en ouders noemt dat ze het belangrijk vinden dat kinderen leren verantwoordelijkheid te nemen voor zichzelf, elkaar en hun omgeving.

Er is te veel overlast, vuilnis op straat en brandstichting. Er is laatst nog in mijn flat door een groep kinderen/jongeren reclamepapier in de fik gestoken. De bewoners zijn ook erg laks en werken weinig samen. Je ziet vaak dat men geen zin heeft om papier netjes weg te gooien waar het hoort, in de bak, maar ze laten het overal slingeren zodat kinderen daar rare dingen mee gaan doen, zoals het verbranden. Ik zie weinig respect onder de bewoners naar elkaar toe in de zin dat er niet samen wordt gewerkt en niet naar elkaar wordt geluisterd. Ik zou graag willen dat mensen zich gedragen en dat men zijn kinderen in toom kan houden.

Heel concreet zouden de betreffende professionals en ouders willen dat kinderen leren dat ze elkaars en andermans spullen heel laten. Bij de Buitenkasten (locatie waar de kinderen spelmateriaal kunnen lenen) vertellen professionals dat zij kinderen ook willen leren om dingen op te ruimen en schoon te houden.

Ouders vinden het belangrijk dat kinderen fijn buiten kunnen spelen maar laten dit niet altijd toe omdat ze het gevaarlijk vinden. Voor het creëren van een veilige omgeving vinden ouders en professionals het belangrijk dat kinderen leren dat er grenzen zijn.



Ik vind het belangrijk om te laten weten wie de baas is. Kinderen moet je grenzen stellen en daar zijn de ouders verantwoordelijk voor.

Termen die ouders en professionals gebruiken zijn verder: regels stellen, structuur brengen en consequent zijn. Verschillende professionals vinden dat dit ook kan door zelf het goede voorbeeld te geven.

Uit de interviews met ouders en professionals is af te leiden, dat zij zich zorgen maken over de opvoeding van kinderen van anderen. Wat regelmatig voorkomt en wat vaak genoemd wordt, is dat kinderen nog tot heel laat op straat te vinden zijn.

Kinderen gaan tot elf uur 's avonds buiten spelen, wat wijkbewoners kan irriteren. Als het donker is horen kinderen niet op straat. Dat soort jongetjes spreken we aan en dan gaan we ook naar ouders toe.

Elkaar begrijpen en dingen samen oplossen

Veel mensen vinden het belangrijk dat mensen elkaar in elkaars waarde laten en begrip hebben voor elkaar.

Ik zou graag willen dat iedereen meer begrip voor elkaar krijgt in de wijk. Dat kan wanneer mensen hand in hand gaan werken en niet steeds naar instanties gaan met problemen. We moeten het samen oplossen.

Goed naar elkaar luisteren hoort daar bij. Dat geldt voor ouders onderling, ouders en kinderen, professionals en ouders en voor professionals en kinderen. 'Respect hebben voor elkaar' is iets dat veel geïnterviewden noemen. Voor sommige ouders betekent dit, dat kinderen beleefd moeten zijn. De meerderheid van de ouders benoemt dat ze het belangrijk vinden dat hun kinderen rekening houden met anderen. Door een enkele ouder wordt zelfacceptatie genoemd en "van meerdere culturen iets afweten" en "elkaar daardoor beter begrijpen" wordt ook genoemd als een belangrijk punt binnen normen en waarden in de opvoeding. Mensen moeten kunnen samenwerken en elkaar waarderen.

Dat hij ook met anderen is en niet alleen aan zich zelf denkt.

Veel ouders zeggen het belangrijk te vinden dat als kinderen iets verkeerd doen, ze wordt uitgelegd wat er verkeerd ging. In samenhang hiermee: ruzies moeten worden opgelost door eerst te praten. Belangrijk vinden zowel professionals en ouders het om niet gelijk



boos te worden: eerst luisteren is volgens hen belangrijk. Sommige professionals vinden dat kinderen beter zouden moeten leren hoe ze samen kunnen spelen.

Samengevat zagen we als belangrijke waarden in het onderzoek terugkomen:

- Goede opleiding, toekomst en ontwikkeling
- Een veilige omgeving
- Elkaar begrijpen en dingen samen oplossen

Doordat we ook hebben doorgepraat over de wijze waarop deze waarden in de praktijk werden gebracht, ontdekten we een aantal zaken die we hieronder graag nader willen uitwerken. Voorbeelden zijn de (onduidelijke) verwachtingen tussen ouders enerzijds en professionals anderzijds en de verschillen die zich blijken voor te doen tussen de (gewenste) waarden en het feitelijke gedrag daaromtrent. In de volgende paragrafen gaan we in op deze en een aantal andere voorbeelden.

3.4 Uitkomsten: invulling van het begrip ouderbetrokkenheid

Uit ons onderzoek blijkt dat zowel ouders als professionals het belangrijk (en logisch) vinden dat ouders betrokken zijn, maar ook dat hierover tussen de betrokkenen een zekere Babylonische spraakverwarring bestaat. Immers, er zijn vele definities van ouderbetrokkenheid, variërend van betrokkenheid bij de opvoeding van het kind tot betrokkenheid bij het instituut brede school (zie ook 'de ouder als partner' in paragraaf 1.4).

Uit ons onderzoek blijkt dat professionals en ouders op het vlak van ouderbetrokkenheid niet dezelfde verwachtingen hebben van elkaar. Professionals zijn over het algemeen van mening dat er onvoldoende ouders participeren in ouderavonden. Zij vinden dit zorgelijk. Zij vinden het belangrijk dat ouders daar aan deelnemen, maar dit gebeurt dus lang niet altijd. De meerderheid van de professionals vindt het bovendien lastig om hierin verbetering te realiseren. En ook om ouders bij andere zaken voor de brede school te betrekken. Het is volgens hen lastig om ouders te benaderen en ze te motiveren. Het zijn vaak dezelfde gezichten die meehelpen.

In de zomer hadden we een feestje in de wijk, ik ben bij ouders langs de deur gegaan om ze te informeren en te vragen om mee te doen voor hapjes. Wij zouden dan de inkopen daarvoor vergoeden. De meeste ouders hadden zoiets van; jullie werken daar en krijgen betaald dus doen jullie dat maar zelf.



Ik vind dat de wijkbewoners zelf wat meer initiatieven mogen tonen. Een voorbeeld: afgelopen november zijn er drie avonden geweest waarbij de bewoners aanwezig mochten zijn om de criminaliteit en preventie daarvan te bespreken. Maar de opkomst was heel slecht. Ik vind dat burgers daar actiever in moeten zijn maar dat kan je ze niet verplichten.

Ik vind het wel lastig om ouders te benaderen, het is vaak als je ouders vraagt om te helpen, komen ze heel vaak met "ja ik kan niet of ik moet werken of naar school".

Ik had een keer een speurtocht georganiseerd en dat valt eigenlijk toch tegen, op de dag zelf had ik minder ouders dan dat ik verwacht had. Dat zie je bij de scholen ook, het zijn vaak dezelfde die meehelpen.

Waar professionals dus veel verwachten van ouderbetrokkenheid, geven ouders zelf soms aan dat hun aanbod om te participeren wordt geweigerd. Het is niet altijd duidelijk of het aanbod op dat moment niet uitkomt, of dat het niet goed is wat ze aanbieden.

Maar de docenten zitten er niet op te wachten. Ze hebben het een beetje zo gebracht dat het bemoeienis is. Als zij dat inderdaad als bemoeienis zien, dan moet je dat ook niet opdringen. Maar dat vind ik wel jammer.

Alle geïnterviewde ouders vinden dat zij betrokken zijn bij de opvoeding van hun kind. Zij hebben zelf hun mening over wat deze betrokkenheid betekent voor hun handelen in de brede school. Deze mening wijkt soms af van die van de professionals. Sommige ouders leggen een andere nadruk bij hun betrokkenheid dan de professionals en willen ook niet alleen 'in opdracht werken'. Zij hebben zelf ideeën over hun werkzaamheden. Andere ouders vinden dat er ook een duidelijke scheidslijn ligt tussen wat betaalde professionals doen en wat zij zelf aan werk zouden kunnen of moeten verrichten.

De ouders onderling verschillen overigens duidelijk. De belangrijkste onderzoeksuitkomst is daarom wellicht dat het in het kader van ouderbetrokkenheid niet zinvol is om over 'de' ouder te spreken. We kwamen tot vier verschillende typen ouders: zie figuur 2.





Figuur 2: vier verschillende typen ouders

De actieve ouder

Sommige ouders stellen zich erg betrokken op. Ze melden zich zelf aan voor activiteiten en als ze gevraagd worden doen ze snel mee: naar de zwemlessen, maaltijden maken voor kerst. Ze vinden dit leuk om te doen. Wel leeft er onder deze groep het gevoel dat 'het altijd dezelfde ouders zijn'.

Ik wil graag mijn handen een keer uit de mouwen steken. Ze kunnen me vragen om een dienst, waar hulp nodig is, daar help je ze. Zoals vanochtend ook van 'we hebben eigenlijk geen bekers genoeg om te drinken, zou jij even...'. Nou, dan haal je een paar bekers op. Of als een kind niet lekker is geworden en ze kunnen de ouders niet bereiken, dan bellen ze mij wel eens. Dat vind ik prima.

De drukke ouder

Sommige ouders vinden ouderbetrokkenheid in zichzelf een goede zaak, maar hebben zelf geen tijd omdat zij werken, naar taalschool moeten of op hun kinderen willen passen. Zij voelen zich vaak schuldig dat ze weer nee moeten zeggen.

Ik werk vier en een halve dag. De tijd die ik vrij heb, heb ik nodig om dingen thuis te regelen.

De wil wel ouder

Sommige ouders zouden wel wat vaker betrokken willen zijn, maar doen dit niet omdat ze zich schamen dat zij de taal onvoldoende spreken. Een andere barrière is de fysieke afstand die ouders soms lopend moeten overbruggen om ergens te komen. Activiteiten zijn snel 'ver weg' als er geen fiets of auto beschikbaar is. Sommige ouders hebben het gevoel dat hun bijdrage niet gewenst wordt.

*Wat ik wil zeggen zit wel in mijn hoofd, maar ik kan dat de woorden niet vinden.
Ik stelde voor om iets te doen, maar ze wilde dat niet. Dan zeg ik het niet nog een keer.*

De ieder op zijn eigen terrein ouder

Deze ouder plaatsen de gezinsopvoeding buiten de bredeschoolopvoeding en geloven niet in de gedachte dat het goed is om verbinding te leggen tussen de verschillende opvoedgebieden. Ieder gebied waar het kind komt heeft zijn eigen baas en eigen regels en eigen verantwoordelijkheden.

De juf komt bij mij ook niet de was doen. School is school en thuis is thuis.



Samengevat: de onderzoeksresultaten op het gebied van ouderbetrokkenheid leverden bewustwording op in de projectgroep en bij professionals dat waarden wellicht gedeeld kunnen worden, maar dat er verschillende verwachtingen over en weer kunnen bestaan over de wijze waarop ze in de praktijk kunnen worden gebracht en wie daarin welke verantwoordelijkheid heeft.

3.5 Uitkomsten: mixen van culturen in de praktijk

Een belangrijk doel van het ABC-concept is het versterken van de leefbaarheid binnen de wijk. Juist omdat Randenbroek en Liendert multiculturele wijken zijn, zou het de leefbaarheid bevorderen als de culturen zich met elkaar mengen. Op het eerste gezicht lijkt het alsof iedereen het liefst zag dat culturen meer zouden mengen met elkaar. Ouders zeggen dat ze het leuk zouden vinden om meer anderen te leren kennen, of dat ze gemakkelijker met anderen in contact zouden willen komen. Veel allochtone ouders zouden het liefst hebben dat de brede school een gemengde brede school zou zijn (op dit moment gaan er relatief weinig autochtone kinderen naar toe). Bij de Buitenkasten wordt gestimuleerd om Nederlands te praten met elkaar.

Ondanks deze intenties en uitgesproken wensen zijn er factoren die er voor zorgen dat die mix niet plaatsvindt. Hier liggen verschillende redenen aan ten grondslag. Ten eerste zijn er politieke of religieuze verschillen of vijandigheid.

De bewoners gaan verschillend met elkaar om, wat ik hier zie in de Buitenkast is dat sommige ouders vanwege politieke/religieuze opvattingen soms vijandig of afstandelijk tegen elkaar doen. Zoals een Turkse moeder en een Koerdische moeder die elkaar ontwijken terwijl hun kinderen wel samen spelen.

Er zijn ook mensen die eigenlijk niks van elkaar willen weten. Je hebt van die figuren rondlopen die bijvoorbeeld niks van buitenlanders willen weten.

Mijn dochter heeft een Marokkaans vriendinnetje waar ze wel eens speelt, maar dat meisje mag niet bij ons spelen.

Ten tweede zijn er zorgen (bij autochtone ouders) om de ontwikkeling van hun kinderen. Sommige ouders zeggen heel expliciet niet te willen dat hun kind naar een zwarte school gaat. Een van de autochtone ouders zegt er wel over na te hebben gedacht, maar toch ook niet in haar eentje de situatie te kunnen veranderen.



Ik heb wel even gedacht, moet ik nu alle witte ouders mobiliseren om met zijn allen onze kinderen daar [de zwarte school] naar school te doen, maar ja, dat is toch niet aan mij.

Ten derde speelt de taalbarrière een rol: verschillende bewoners kunnen elkaar niet verstaan of zijn bang dat ze elkaar niet verstaan en durven de stap niet te zetten om te onderzoeken hoever ze komen.

Contact met buurtbewoners heb ik niet veel. Ik trek meer naar Marokkaanse vrouwen. De reden is de taal. Met Turkse vrouwen trek ik niet veel op, soms als er ruzie is over de kinderen, maar dan kunnen we niet eens communiceren. De Turkse vrouwen zijn ook altijd samen.

Een aantal professionals zegt vervolgens wel dat Nederlands spreken gestimuleerd wordt en dat er altijd de intentie is om elkaar te begrijpen en er uit te komen. Zij signaleren tevens dat er al een mixcultuur ontstaat tussen de kinderen die, in tegenstelling tot volwassenen, minder moeite lijken te hebben met het omgaan met andere culturen.

De activiteiten die vanuit de ABC-scholen worden aangeboden, worden over het algemeen druk bezocht. Toch blijven de verschillende groepen bij hun eigen culturele groep. De activiteiten die juist op het ontmoeten zijn gericht, worden door ouders die elkaar al kennen bezocht. Dit is gezellig, maar het mist soms zijn doel, namelijk het bij elkaar brengen van ouders en professionals. Activiteiten als 'Ik en co' en 'Thee met tips' zijn zeer aantrekkelijk voor allochtone ouders. Hier komen zij op af. Binnen deze beschermde setting kunnen de verschillende culturen wel met elkaar praten en lijken zij zich veilig te voelen.

In de paragraaf over ouderbetrokkenheid ging het over verwachtingen over en weer. Bij de uitkomsten in deze paragraaf lijkt er iets anders aan de hand. Er is een behoefte (mengen), maar ook weer niet. Er is een wens, maar die wordt niet in de praktijk gebracht. De drempels blijken daarvoor in de praktijk soms te hoog.

3.6 Uitkomsten: partnerschap of "wie doet wat?"

Door het hele onderzoek loopt de vraag 'Wie is verantwoordelijk voor de opvoeding, wie doet daarin wat?' als een rode draad door de gesprekken en interviews.

Elkaar helpen en steunen

Op verschillende plekken in de wijk krijgt gezamenlijke verantwoordelijkheid en partnerschap in opvoeding al concreet vorm, doordat professionals ouders hulp kunnen bieden of hen naar hulpverleningsinstanties kunnen doorverwijzen.



Sommige moeders vertellen ons over huiselijk geweld en de problemen die ze daardoor hebben, we kunnen dan de moeder doorverwijzen naar de juiste partij om hulp te krijgen voor het hele gezin.

Een moeilijk punt: mag je een ander aanspreken op gedrag?

Over de vraag of je anderen mag aanspreken op hun gedrag of op het gedrag van hun kind, is geen overeenstemming. Niet alle ouders vinden het even makkelijk of vanzelfsprekend om een kind van een ander aan te spreken. Een deel van de ouders en professionals vindt dit de normaalste zaak van de wereld, zoals bijvoorbeeld deze buurtvader:

Wanneer ik verbeterpunten zie in bijvoorbeeld de opvoeding of omgang tussen ouders en kinderen, spreek ik de ouders daar altijd op aan. Zij vinden dit geen probleem en nemen dit van mij aan omdat ze mij al zolang kennen.

Wie is verantwoordelijk? Vader, moeder, professional, broer of zus?

Het feit dat kinderen vaak alleen en tot laat op straat zijn, schrijft een aantal professionals toe aan culturele verschillen. Een paar professionals benoemt dat het in andere culturen normaal is dat oudere broers of zussen zorgen voor hun jongere broertje of zusje.

Sommige ouders vragen zich af of het de bedoeling is van de brede school om de opvoeding over te nemen. Een aantal ouders benoemt dat het belangrijk is om er te zijn voor je kinderen. Zij hebben er begrip voor dat mensen moeten werken maar je moet als ouder niet laten merken dat je er niet bent.

Ik vind het wel jammer, de ouders die werken hebben eigenlijk minder aandacht voor hun kind vind ik. Die laten hun kind de hele dag bij de Buitenkast.

Sommige professionals vinden dat de brede school zich ook bezig moet houden met maatschappelijke ontwikkelingen wat betreft het kind. Dit gaat volgens deze professionals verder dan alleen onderwijs.

Het is bijvoorbeeld belangrijk dat een kind of jongere weet wat hij straks voor de samenleving kan betekenen en dat begint zeker op school.

Een andere professional vindt juist dat er meer van de ouders verwacht mag worden en dat zij meer verantwoordelijkheid mogen nemen. Meerdere professionals benoemen dat ouders het tegenwoordig druk hebben maar dat zij hun kinderen toch meer aandacht moeten geven en het opvoeden niet alleen aan de school over moeten laten.



En je hebt nu veel ouders die werken maar die kinderen hebben ook aandacht nodig. Het is lastig want alles is nu duurder geworden maar het is wel goed om de kinderen aandacht te geven.

Wie is waarop deskundig?

De gelijkwaardigheid, die uit de term 'partnerschap' spreekt, wordt niet door iedereen gevoeld. De meeste professionals benadrukken de verantwoordelijkheid van beide partijen:

Wij moeten de ouders ook als professionals zien.

Ouders en school moeten samen optrekken.

Anderen vinden dat sommige ouders niet in staat zijn om hun gelijkwaardige rol op te nemen:

Normen en waarden leren, dat geldt voor kinderen én ouders.

Ouders maken soms een sterk onderscheid tussen school en thuis. Ieder heeft zijn eigen domein met bijbehorende regels en er is geen sprake van partnerschap. Zij zien dit ook niet als wenselijk.

Met de uitkomsten ontstaat enerzijds het beeld dat nog behoorlijk onduidelijk is hoe waarden in de praktijk zijn gebracht. Ook in deze paragraaf immers, gaat het om de vraag wie nu precies verantwoordelijk is. Opbrengst van dit onderzoek is dat deze aandachtspunten nu duidelijk zijn benoemd. Dat biedt aanknopingspunten voor het vervolg.

3.7 Beschouwing onderzoek

Het onderzoek leverde een aantal belangrijke lessen op. Enerzijds konden we op basis van het onderzoek een lijst opstellen van gedeelde waarden. Belangrijke waarden zijn 'ontwikkeling', 'veiligheid' en 'ontmoeting'. Ook leverde het onderzoek aanknopingspunten op over de wijze waarop deze waarden verder kunnen worden ingevuld. Dit vormde belangrijke input voor het vormgeven van de concrete pedagogische visie.

Wat verder belangrijk is om te melden, is dat het onderzoek in zichzelf ook een functie had in het vormgeven van de pedagogische visie. Wat bedoelen we hiermee? Veel ouders, professionals en wijkbewoners werden er zich door het onderzoek van bewust, dat de ABC-school bezig was met het ontwikkelen van een pedagogische visie. Dit vormde een begin van een bewustwordingsproces.



Tegelijkertijd kunnen we een aantal conclusies trekken. Deze vormen een belangrijke context voor het in de praktijk brengen van een pedagogische visie. Het betreft hier diep liggende verschillen in opvattingen en overtuigingen, die door dit onderzoek aan de oppervlakte zijn gekomen. Veel professionals, ouders en wijkbewoners voelen deze verschillen wellicht wel aan, maar door ze concreet te benoemen, kan er in het vervolg wellicht beter het hoofd aan worden geboden. Ook kunnen betrokkenen met elkaar nadenken over hoe ze met verschillen in opvattingen en ideeën om willen gaan.

Om wat voor verschillen en aandachtspunten gaat het?

1. Er is geen consensus tussen ouders en professionals over wie welke rol heeft in de opvoeding. Ouders verschillen onderling in verwachtingen van professionals. Professionals verwachten inbreng en betrokkenheid van ouders waaraan ouders soms niet kunnen of willen voldoen.
2. Er is een discrepantie tussen de geuite wens om culturen te mixen en het daadwerkelijke gedrag. De drempel overgaan om die mix tot stand te brengen is voor veel mensen te hoog.
3. Er is geen eenduidigheid over de vraag of je elkaar mag aanspreken op gedrag. Bij de implementatie van de pedagogische visie (gedeelde waarden) zijn deze punten belangrijk om in beschouwing te nemen. We komen hier in het slothoofdstuk op terug.





4 STAP 4: ACTIVITEITEN TEGEN HET LICHT HOUDEN OM (IMPLICIETE) OPVOEDINGSVISIES BOVEN TE KRIJGEN

4.1 Waarom kijken naar activiteiten?

Als vierde stap in de ontwikkeling van een pedagogische visie voor ABC Randenbroek en ABC Liendert, kijken we naar de binnen deze twee brede scholen bestaande activiteiten. Immers: een pedagogische visie ontstaat niet vanuit het niets: ideeën over opvoeden worden door ouders en professionals al lang in de praktijk gebracht, bijvoorbeeld in de activiteiten die deel uitmaken van het bredeschoolaanbod. Ouders maken hun ideeën duidelijk door voor sommige activiteiten wel en voor andere activiteiten niet te kiezen. De analyse van deze activiteiten bracht naar voren welke waarden al in de praktijk werden gebracht.

Tevens is in het kader van de ontwikkeling van een pedagogische visie een aantal activiteiten gestart, waarmee de visie in wording al handen en voeten kreeg. Ook deze activiteiten worden in dit hoofdstuk belicht.

4.2 Activiteiten in Liendert en Randenbroek

Er is in het kader van de ABC-school in Liendert en Randenbroek een aantal activiteiten dat zich richt op ontmoeten en opvoeden. Soms ligt de nadruk op het eerste, soms op het tweede. Ontmoeten en vooral ook het mixen van de verschillende culturen in de wijk zijn belangrijke doelen. Daarnaast zijn de activiteiten er op gericht om kinderen te leren hoe ze met elkaar en hun omgeving omgaan. Er wordt verantwoordelijkheid voor de eigen omgeving bijgebracht.

Onderstaand overzicht geeft een indruk van de activiteiten waar we ons mee hebben beziggehouden.

De grote diversiteit aan activiteiten laat zich clusteren in een drietal thema's.

- Verantwoordelijk zijn voor je eigen omgeving & samenwerken
- Kinderen leren samen plezier te maken en goed met elkaar om te gaan
- Elkaar ontmoeten, tips voor de opvoeding

Verantwoordelijk zijn voor je eigen omgeving & samenwerken

- [Moestuinen](#)

In april 2011 is de Moestuin in Liendert geopend. Scholen komen hier met hun leerlingen



en wijkbewoners werken er samen om de tuin te onderhouden. Er is gereedschap voor aangeschaft en er wordt gestimuleerd dat mensen samenwerken en zorg dragen voor de tuin.

De Moestuinen vind ik een geweldige activiteit, mijn kinderen gaan daar vaak naar toe. Ik hoop dat dit ook zorgt voor de saamhorigheid in de wijk.

- Speeltuincoaches

In het najaar van 2011 is er een tiental wijkbewoners getraind als speeltuincoach. Zij zullen toezien op het samen spelen van kinderen en bijdragen aan een plezierige omgeving. De speeltuincoaches volgden een speciale training van vijf avonden en ontvingen daarvoor een certificaat.

- Wijkleerlingenraad

De wijkleerlingenraad is opgericht, nadat op alle basisscholen in de wijk democratielessen waren gegeven. 15 klassen leerden begrippen als 'solidariteit' en 'participatie', deden oefeningen als 'eens-oneens' en 'de participatietaart'. Vervolgens stelden kinderen zich verkiesbaar en voerden campagne. Na de verkiezingen volgden nog ideeënfeesten waar manden vol ideeën van kinderen mee werden verzameld. In september 2011 is de wijkleerlingenraad van start gegaan. Hierbij komen de leerlingen, die gekozen zijn door hun medeleerlingen, bij elkaar om in gesprek te gaan over de wijk en de eventuele verbeteringen die hier nog kunnen plaatsvinden. De leerlingen in de raad zijn dus eigenlijk de stem van alle kinderen van de wijken. De leerlingen krijgen dan ook adviezen, suggesties en voorstellen van de kinderen uit de wijk mee en de bedoeling is dan dat de wijkleerlingenraad hiervoor een plan gaat maken en het project opzet. Daarnaast is de wijkleerlingenraad er om meer te leren over participatie, stellingen, meningen en beargumenteren. Zo is het een officiële vergadering met agendapunten, een notulist, een voorzitter, et cetera.

- Kinderpersbureau

Bij het kinderpersbureau is het de bedoeling dat een aantal kinderen uit de wijk stukjes schrijft voor de wijkkrant die eens in de zoveel tijd uitkomt. De kinderen bedenken zelf hun onderwerpen waar ze over willen schrijven en gaan hier ook zelf mee aan de slag. Dit kan gaan over bepaalde evenementen of acties die lopen binnen de wijken, maar de kinderen kunnen ook iets onderzoeken of iemand interviewen. Het is hierbij de bedoeling dat de kinderen zoveel mogelijk zelf nadenken over het plan van aanpak en het stukje dat ze gaan schrijven. Uiteindelijk gaan ze dan ook nog op pad om foto's te maken, zodat het artikel helemaal af is en zo de krant in kan.



Kinderen leren samen plezier te maken en goed met elkaar om te gaan

- Buitenkast

De Buitenkasten zijn een begrip voor kinderen in de wijken: zij mogen er spelletjes lenen. Verschillende moeders treffen elkaar er regelmatig om een beetje te praten. De kinderen wordt bijgebracht hoe ze netjes omgaan met de spullen en hun omgeving.

- Spelatelier

Het spelatelier betekent dat kinderen van de leeftijd van 6 tot 12 jaar welkom zijn van 12 tot half 2 om gezelschapsspelletjes met elkaar te doen. Hier komen elke woensdagmiddag zo'n 30 kinderen op af. De meeste kinderen zijn allochtoon. De kinderen worden begeleid bij het spel, zodat de contacten tussen de kinderen verbeteren. Interactie tijdens het spel is belangrijk. Kinderen worden begeleid in het volhouden en samen tot oplossingen komen.

Elkaar ontmoeten, tips voor de opvoeding

- Ouderkamer

Een student van Hogeschool Utrecht deed onderzoek naar de optimalisering en positionering van de ouderkamer. Aandachtspunt is dat een ouderkamer in ABC-verband schooloverstijgend zou moeten zijn: ouders van kinderen van andere partnerorganisaties moeten er ook gebruik van (kunnen) maken. Anders zou het een schoolouderkamer zijn. Ook zal worden gekeken hoe de aanbevelingen van de student te zijner tijd in de praktijk kunnen worden gebracht.

- Koffieochtend

In twee scholen wordt een koffieochtend georganiseerd. Hier kunnen zij terecht voor een kopje koffie of voor een praatje met de andere ouders en kinderwerkers. De ervaringen zijn wisselend. Op de ene school staat de koffieochtend nog in de kinderschoenen. Er zijn nog weinig deelnemers en er worden acties ondernomen om ouders bekend te maken. Op de andere school loopt de koffieochtend al wat langer. Er zijn echter nauwelijks allochtone ouders bij. Een uitzondering vormde de koffieochtend van het Suikerfeest. Toen was ouders gevraagd om iets lekkers te maken en daar kwamen veel ouders op af.

- Opvoeden en zo

Opvoeden en zo is een vrijwillige cursus voor ouders. Er wordt gesproken met elkaar over opvoeden, maar het is ook gezellig en vertrouwd. Het leidt tot het mixen, in ieder geval op dat moment, van ouders van verschillende achtergronden. Er komen echter nauwelijks autochtonen.



- Sport- en cultuuractiviteiten

Een student van de Hogeschool Utrecht verrichtte onderzoek naar Sport- en cultuuractiviteiten waaraan kinderen deelnemen en naar wat eventuele redenen zijn om niet deel te nemen. Tevens onderzocht de student onder welke voorwaarden de deelname van de kinderen kan worden verhoogd. Deze vraag kwam van ABC Randenbroek. Sport en cultuur is een speerpunt in Randenbroek en er is op dit vlak ook een coördinator aangesteld (er lijken ondersteuningsmogelijkheden te zijn die de (ouders van de) kinderen niet kennen).

- Thee met tips

Thee met tips is een laagdrempelige manier van opvoedondersteuning bij iemand thuis. De bedoeling is dat één gastvrouw, bij wie de party wordt gegeven, zelf mensen kiest met wie ze de 'thee met tips'-party wil houden. Dit kunnen burens, vriendinnen of familie zijn. Er komen echter nauwelijks autochtonen. Het draagt bij aan de opvoedkwaliteiten, het leidt echter, doordat de gastvrouw uitnodigt, niet bij aan het ontmoeten van autochtonen en allochtonen.

- Taallessen

Door een van de scholen wordt de mogelijkheid geboden om taallessen te volgen. Tijdens de taallessen ontmoeten verschillende culturen elkaar. Ze komen echter niet in contact met autochtone ouders. Het niet beheersen van de Nederlandse taal wordt gezien als een belangrijke drempel om te participeren. Het spreken en verstaan van de Nederlandse taal is echter wel voorwaardelijk om op een andere plaats en op een ander moment te kunnen participeren in de wijk. Aan de taallessen neemt een mix van ouders met diverse achtergronden deel, waardoor wel een ontmoeting plaatsvindt tussen mensen die elkaar anders niet zouden treffen.

- Huisbezoeken afleggen

Door zowel docenten van een school, als leidsters van een opvang worden ouderbezoeken afgelegd. In de literatuur (Veen 2007) wordt dit gezien als een belangrijke manier om contact te leggen en informatie-uitwisseling tot stand te brengen. De activiteit werkt drempelverlagend en is dan ook bij uitstek een belangrijk instrument voor de doelstellingen van de brede school. De activiteiten worden uitgevoerd in het kader van de basisschool of opvang, ze hebben nog geen (overkoepelende) 'brede school'-functie. De bezoeken worden sterk gewaardeerd. Zowel de ouders als de professionals zijn erg tevreden met deze bezoeken. Het is een tijdsintensieve werkwijze, maar de verwachting is dat bezoeken een goede bijdrage leveren aan de doelstelling van de brede school.



Er is niet onderzocht of het afleggen van huisbezoeken bijdraagt aan ouderparticipatie, maar de wijze waarop ouders en leerkrachten over deze bezoeken spreken, lijkt mogelijkheden voor participatie te bieden.

- **Partnerschap aangaan met ouders van overlastgevende jeugd**

Partnerschap aangaan met ouders van overlastgevende jeugd is niet een duidelijk tastbare activiteit binnen Randenbroek. Er is daarom gekozen om met de buurtvaders te spreken. Deze vaders nemen een verantwoordelijkheid voor het gedrag van de kinderen in de wijk. Zij zijn zelf vader of soms grootvader van wijkjeugd. De vaders die samenkomen, komen uit uiteenlopende culturen, allochtoon en autochtoon. Deze ouders vormen een afspiegeling van de diversiteit van de wijk. De buurtvaders hebben vooral contact met de jongeren. Die spreken zij aan op hun gedrag en daar bouwen ze een band mee op. Jongeren vragen de buurtvaders ook wel om raad. De buurtvaders hebben nauwelijks tot geen contact met de ouders. De buurtvaders hebben nog geen relatie met de brede school. Wel met de bredeschoolpartner SWA (Stichting Welzijn Amersfoort). De brede school Randenbroek heeft al wel contact gelegd met buurtvaders om in de toekomst samen op te trekken in de wijk en de straat.

- **Een ABC-film over opvoeders in de wijk**

Voor veel mensen gold, dat het ABC-concept nog erg onbekend was. Om hier verandering in te brengen, is een extra activiteit ondernomen in het kader van dit project, namelijk het maken van een film over de wijk en de ABC-school. Bijkomende overweging was, dat veel van de ouders en wijkbewoners een probleem heeft met het begrijpen van Nederlandstalige schriftelijke informatie. De intentie van de film is om op een andere manier informatie te kunnen verstrekken. De film is een groeidocument. Digitale updates en toevoegingen zorgen dat de film niet lang dezelfde blijft.

- **Een ABC-brede ouderavond voor de wijk**

Ouderbetrokkenheid is een belangrijk richtpunt voor de pedagogische visie in Randenbroek. Op het moment dat de professionals van ABC Randenbroek breed in de gelegenheid werden gesteld (stap 6) om over de pedagogische conceptvisie van gedachten te wisselen, ontstond de brede wens dit ook meer/beter met ouders te doen. Zeker nu ook via de interviews in dit boek (stap 3) reeds een aantal ouders was bereikt. In 2012 organiseerde ABC Randenbroek daarom een aantal keer een actieve dialoog over de pedagogische visie met een zo groot mogelijk aantal ouders uit de diverse partnerorganisaties (zie onder andere de foto's in dit boek).



- Extra activiteiten gericht op specifieke doelgroepen

Verschillende professionals zijn van mening, dat een te grote groep allochtone ouders met de activiteiten niet wordt bereikt. Taal vormt hierin een belangrijke factor, maar ook het organiseren van 'bijeenkomsten rond de tafel' lijkt slecht aan te sluiten bij de wijze waarop deze groep het prettig vindt om deel te nemen. In *Opvoeden en ontmoeten in de wijk* is daarom een aantal aanvullende activiteiten ondernomen om met een gevarieerde groep ouders en wijkbewoners in gesprek te komen. Zo werden 'opvoeddialoogkaarten' ontwikkeld voor individuele gesprekken met ouders over de opvoeding van de kinderen (aan de hand van pictogrammen). Tijdens de Dag van de dialoog werd bovendien een Outreachende dialoogtafel uitgevoerd, waarbij het gesprek op straat en achter de voordeur plaatsvond, door aan te bellen bij wijkbewoners.

4.3 Beschouwing: welke waarden zijn belangrijk?

Net als uit het onderzoek naar belangrijke waarden vanuit het perspectief van professionals en ouders (stap 3), kunnen uit de beschouwing van de activiteiten uit dit hoofdstuk waarden worden afgeleid, die deel uitmaken van de pedagogische visie. Elkaar ontmoeten, contact hebben met elkaar, met elkaar kunnen praten over de opvoeding, samen verantwoordelijk zijn voor de omgeving, op een prettige manier met elkaar omgaan: met de activiteiten wordt geprobeerd deze waarden in de praktijk te brengen. Uit de analyse van de activiteiten zijn dan ook belangrijke bouwstenen voor de visie afgeleid.

Vervolgens wordt het natuurlijk ook mogelijk om kritisch te kijken naar de bestaande activiteiten. In tabel 3 zijn de waarden uit het onderzoek en de waarden die we terugvonden in de activiteiten opgenomen:

Tabel 3: waarden uit het onderzoek en waarden uit de praktijk

Belangrijke waarden in het onderzoek onder betrokkenen (uitkomsten stap 3)	Belangrijke waarden in de praktijk van de activiteiten (uitkomsten stap 4)
Goede opleiding, toekomst en ontwikkeling	
Een veilige omgeving	Verantwoordelijk zijn voor je eigen omgeving
Elkaar begrijpen en dingen samen oplossen	Samenwerken Elkaar ontmoeten, tips voor de opvoeding Kinderen leren samen plezier te maken en goed met elkaar om te gaan



Op hoofdlijnen kunnen we concluderen dat de opvoedingswaarden die de betrokkenen belangrijk zeggen te vinden en de waarden die tot uitdrukking komen in de aangeboden activiteiten vrij sterk met elkaar overeenkomen. Dat de waarde 'goede opleiding, toekomst en ontwikkeling' in het activiteiten aanbod wat minder prominent naar voren komt, kan worden verklaard uit het gegeven dat de scholen daar in het algemeen in de lessen al veel aandacht aan besteden; de activiteiten kennen daarom meer een nadruk op het leefbaar maken van de omgeving van de kinderen en op het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden.

Toch stellen verschillende professionals wel vraagtekens bij de mate waarin de huidige activiteiten er op dit moment in slagen om de gewenste samenwerking en ontmoeting tussen kinderen onderling en ouders onderling te realiseren. We lichten er twee voorbeelden uit:

Omgaan van kinderen met elkaar: ontbreken van een basis

De activiteiten die zich op kinderen richten zijn veelal gericht op het omgaan van kinderen met elkaar. Het spelatelier, het kinderpersbureau en de wijkleerlingenraad laten zien, dat het voor de kinderen in de wijken erg moeilijk is om samen tot activiteiten en oplossingen te komen. Nu is prettige samenwerking natuurlijk altijd en overal iets dat de nodige inspanning vraagt. Toch vragen verschillende professionals zich af, of er niet aan de basis iets ontbreekt bij de kinderen. De wijkleerlingenraad is dan ook gekoppeld aan democratielessen. Daar wordt natuurlijk een begin gemaakt met luisteren naar elkaar en respect hebben voor elkaars mening. Toch wordt er nog getwijfeld, of dit wel voldoende is.

Mixen van culturen: gewenst, of toch niet

Veel van de activiteiten die op ontmoeting en opvoeding zijn gericht, brengen wel ontmoeting tussen ouders tot stand, maar slechts beperkt een ontmoeting tussen allochtone en autochtone ouders. Ook ontmoetingen tussen allochtone ouders met een verschillende culturele achtergronden wordt nauwelijks tot stand gebracht. Hier zien we een parallel met de onderzoeksresultaten uit hoofdstuk 3: enerzijds geven ouders en professionals aan een mix te wensen, anderzijds brengen zij die in de praktijk niet tot stand. In het project zelf is geprobeerd om telkens op zoek te gaan naar gedeelde waarden, zodat alle betrokkenen bij de brede school zich kunnen herkennen in de visie. Op een van de brede scholen is het taalonderwijs als speerpunt benoemd voor het kunnen ontwikkelen van meer ontmoeting.



Hoewel er binnen de context van het project kleine stapjes zijn gezet om bovenstaande dilemma's het hoofd te bieden, kunnen we niet concluderen dat deze punten nu allemaal zijn opgelost. Veeleer betekent het aanwijzen van deze dilemma's dat bij het verder in de praktijk brengen van de pedagogische visie, stappen in nieuwe richtingen kunnen worden gezet om hier iets mee te doen. We denken dan bijvoorbeeld aan het uitbreiden van het activiteitenaanbod gericht op het leren spelen en omgaan met elkaar (niet alleen binnen, maar ook buiten, bijvoorbeeld in sportactiviteiten); het versterken van de democratische basis (democratielessen al op jongere leeftijd en op een meer continue basis); nieuwe activiteiten die taal en ontmoeting combineren (bijvoorbeeld taalmaatjes in de wijk).





5 STAP 5: BESTAANDE VISIES DOORLICHTEN VAN DE AFZONDERLIJKE BREDESCHOOLPARTNERS

Als vijfde stap brachten we de afzonderlijke visies van de bredeschoolpartners in kaart. Hieronder werken we kort uit waarom dat relevant is en wat de belangrijkste informatie is die we aan de hand van deze stap boven kregen.

5.1 Waarom kijken naar bestaande visies?

Om welke reden is het belangrijk te kijken naar bestaande visies bij de diverse partnerorganisaties van de brede school? De partnerorganisaties vormen van oudsher (en nog altijd) eigen organisaties met eigen doelen en verantwoordelijkheden. Inmiddels zijn zij onderdeel geworden van een overkoepelende brede school. Samenwerking zou er moeten zijn op basis van een gezamenlijke visie over wat de brede school doet en over wat de meerwaarde van de samenwerking zou moeten zijn. Deze gezamenlijke visie zou tevens ruimte moeten blijven bieden voor de eigenheid van de partners.

In de dagelijkse praktijk van veel brede scholen in Nederland speelt bij de bredeschoolpartners nogal eens de vraag over wat hen bindt in de brede school. Bijgevolg kan bij de betrokkenen verlamming of zelfs onderling wantrouwen ontstaan. Een belangrijke sleutel om met elkaar in gesprek te komen en te blijven is in onze ogen om de tijd te nemen om elkaar op de hoogte te stellen van de (pedagogische) *waarden* die bij de afzonderlijke partners centraal staan. In de praktijk zal dan namelijk meestal blijken dat deze waarden door de betrokken instellingen op hoofdlijnen worden gedeeld; uiteindelijk gaat het immers alle partners om de vraag hoe kinderen zo goed mogelijk kunnen opgroeien in de wijk. Op het vlak van de normatieve uitspraken over hoe als opvoeder te handelen naar de kinderen zullen de partners onderling wel verschillen (bijvoorbeeld vanwege de leeftijdsverschillen van de kinderen van de verschillende voorzieningen). Echter, juist als de betrokken partners elkaar op het vlak van de pedagogische waarden hebben gevonden, wordt het zinvol en uitdagend om ook in de concrete (normatieve) benaderingswijze van de kinderen goed te gaan samenwerken en afstemmen.



5.2 De bestaande visies onder de loep

Het meest opvallende dat we vonden bij het doorlichten van de bestaande visies van de partnerorganisaties is dat de meeste organisaties niet het onderscheid tussen pedagogische waarden en normen hanteren, noch impliciet noch expliciet. De visies bevatten doorgaans beide aspecten, maar deze lopen door en langs elkaar heen. De meeste visies worden overigens wel onderbouwd met verwijzingen naar literatuur en het gedachtegoed van pedagogen. Maar het onderscheid tussen normen overbrengen en waarden overdragen lijkt niet als een belangrijk onderscheid te worden ervaren. Het gevolg is dat de bestaande visies van de verschillende organisaties vrij ongelijksoortig van aard zijn en daarmee overigens een prima bron zijn voor een pedagogische dialoog in een brede school.





6 STAP 6: CONSTRUEREN VAN DE CONCEPTVISIE

Op grond van de gegevens die in stap 3-5 werden verzameld, stelden we een conceptuele pedagogische visie per wijk (ABC Randenbroek en ABC Liendert) op. Zo ontstond een zogenaamde houtskoolversie van de pedagogische visie: een A4-tje waarmee de belanghebbenden onderling (en met ons) konden overleggen over de inhoud van de tekst en dat de basis vormde voor verdere besprekingen en aanpassingen. Van partnerorganisaties tot speeltuincoaches tot wijkleerlingenraad tot buurtbewoners: iedereen kon over het concept in gesprek.

De houtskoolversie bleek op dit moment in het proces een belangrijke functie te hebben. De uitkomsten uit de raadgevingen van betrokkenen, de observaties bij de activiteiten en de bestaande visies van de partnerorganisaties konden aan de hand van de houtskoolversie eenvoudig bij elkaar worden gebracht. Door voor een A4-formaat te kiezen, werden de vele invalshoeken teruggebracht tot de kern. En door een concept te formuleren, was er nog ruimte voor de betrokkenen voor input en aanpassingen.

6.1 Conceptvisie: constructie

Bij het vormgeven van de pedagogische visie, beschikten we over informatie uit de volgende bronnen:

- Het onderzoek onder ouders/wijkbewoners
- De analyse van de activiteiten en de gesprekken met professionals hierover
- De visiedocumenten van de ABC-partners

Vervolgens stelden we als aanvullende eis dat de visie aan de volgende criteria moest voldoen:

- Vlot te begrijpen: de visie moest voor ouders, wijkbewoners, kinderen en professionals te begrijpen zijn. Dat betekent dat er naar taal en inhoud is gekeken en dat er gekozen is voor het opstellen van een tekst die maximaal 1 A4 in beslag nam.
- Herkenbaar zijn voor iedereen: alle partnerorganisaties moesten zich in de tekst kunnen herkennen.



De houtskoolversie is in twee fasen opgesteld. Ten eerste hebben de onderzoekers van het lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling de verslagen van de onderzoeken, de beschrijvingen van de activiteiten en de visiedocumenten gecodeerd en samengevat. Ten tweede hebben de projectgroepen van ABC Randenbroek en ABC Liendert de waarden die in de samenvatting naar voren kwamen besproken en teruggebracht tot de in hun ogen belangrijkste kernwaarden per wijk.

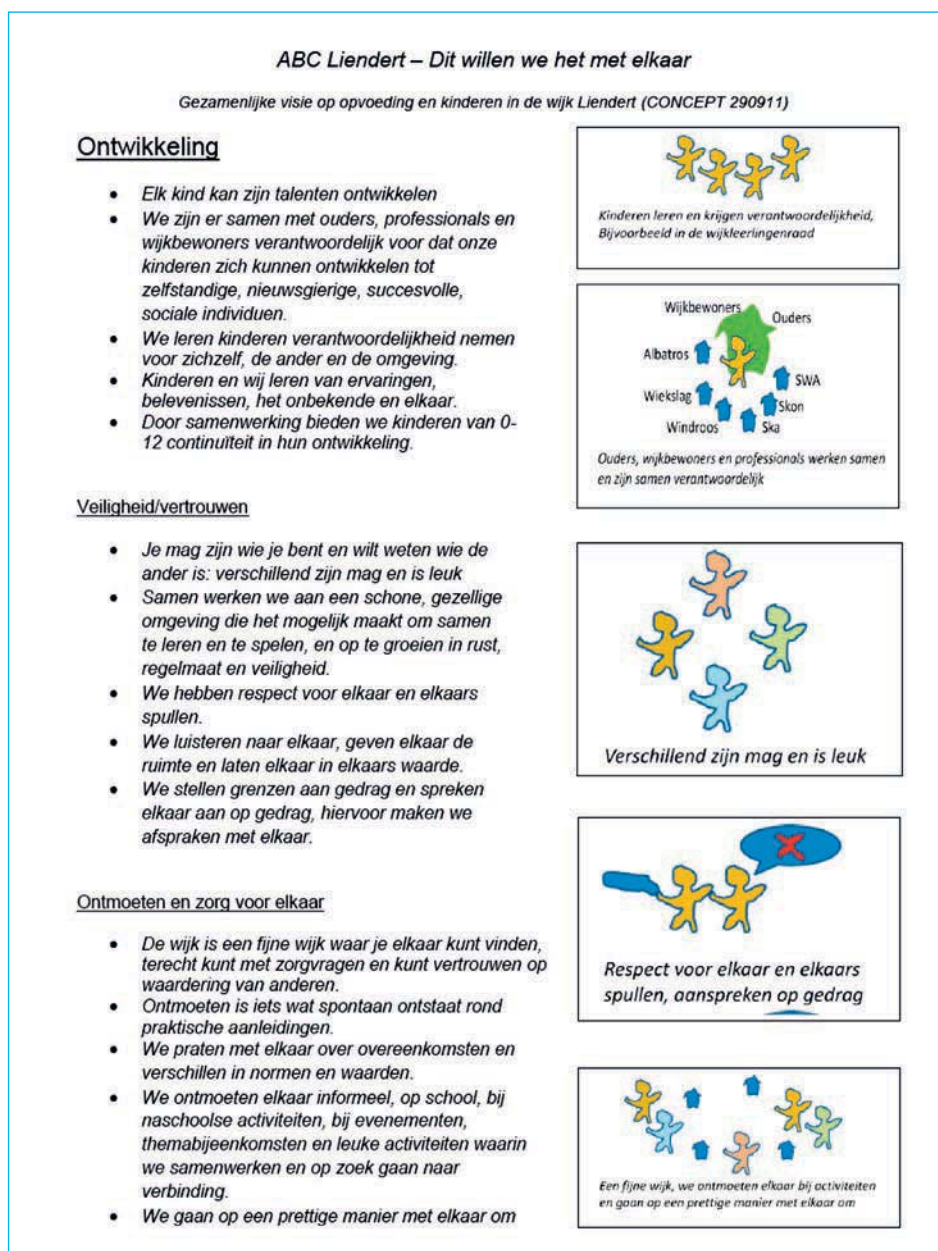
De visies kregen zo een lokale, per wijk verschillende, kleur. Hoewel er overeenkomsten waren, werden duidelijke eigen accenten gelegd. Zo staan in de pedagogische visie van ABC Liendert de begrippen 'ontwikkeling', 'veiligheid/vertrouwen' en 'ontmoeten en zorg voor elkaar' centraal, terwijl er in ABC Randenbroek is gekozen voor de thema's 'alzijdig leren', 'anders denken/anders doen en anders zijn' en 'de met voortdoring met en over het kind in dialoog zijnde volwassene'. Aan deze waarden, die nog enigszins abstract zijn, werden vervolgens concrete invullingen gegeven.

6.2 Conceptvisies en concrete invullingen in Liendert en Randenbroek

Het A4-tje met de pedagogische visie dat als tussenproduct tijdens het project werd samengesteld, vormde de basis voor verdere discussie met betrokkenen in de wijken. Zie in figuur 3 en 4 de A4-tjes van respectievelijk ABC Liendert en ABC Randenbroek. Voor beide conceptvisies geldt dat de inhoud van de visie in een aantal kopjes wordt samengevat en in de bijgaande tekst kort wordt toegelicht. De afzonderlijke partnerorganisaties kunnen ten behoeve van hun eigen organisatie uitwerken hoe zij de opvoedingsvisie in de praktijk brengen in het dagelijks handelen.



Figuur 3: de eerste versie van de pedagogische visie van ABC-school Liendert





Figuur 4: de pedagogische visie van ABC Randenbroek

Opgroeien in de wijk Randenbroek

Zo willen we dat kinderen opgroeien in Randenbroek

Iedereen die in de wijk Randenbroek met kinderen te maken heeft, vanuit het werk of thuis, voedt kinderen op. Allemaal willen we dat ze goed opgroeien. Wij, alle werkers en ouders, laten elkaar vrij in hoe we dat doen, wel spreken we daarover met elkaar een aantal dingen af. Die afspraken zorgen ervoor dat we op elkaar afstemmen. Zo worden we samen sterker.

Kinderen zijn belangrijk

ABC Randenbroek is een brede school waarin we met zijn allen willen dat kinderen goed opgroeien in de wijk. Zo willen we hen opvoeden. Daarbij is het kind uitgangspunt van alles wat we over hen bespreken en met en voor hen bedenken. Zo ontstaan doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen voor kinderen.

Kinderen leren overal

Kinderen leren overal: thuis, op school, bij de opvang, tijdens sport, door samen te spelen in de buurt, noem maar op. In de brede school ABC Randenbroek werken we samen aan dat leren. We doen dat vanuit een bepaalde kijk op kinderen. Die beschrijven we in dit stuk. Belangrijk is dat leren op heel veel verschillende manieren gebeurt en op heel veel verschillende plaatsen. Dat is bij alle "partners van de brede school", dat is ook thuis en in de buurten van de wijk. Als we als volwassenen samen over kinderen praten, dan geven we aan dat leren van hen eenzelfde richting. We kunnen het dan voor die kinderen waarvoor dat nodig is ook hebben over de goede ondersteuning van hen.

Kinderen ontwikkelen zich

Als we zeggen dat we willen dat kinderen goed opgroeien, dan bedoelen we dat we willen dat ze opgroeien tot zelfstandige en gelukkige mensen. Ieder kind is daarin anders; niemand is hetzelfde. Ze groeien op in Randenbroek. Daar wonen en werken heel veel verschillende mensen. U en wij; ook wijkbewoners en anderen. Die omgeving van de wijk heeft ook invloed op hoe kinderen opgroeien. De omgeving is voor de ontwikkeling van kinderen belangrijk. Ze ontwikkelen zich en leren in en door die omgeving veel.

Ieder kind kan veel dingen goed

Iedereen, ook kinderen, heeft veel talenten; dingen die iemand goed kan. Dat betekent niet dat iemand dat ook steeds laat zien. Daar kan hulp bij nodig zijn. In ABC Randenbroek willen we er samen voor zorgen dat kinderen alle mogelijke kansen krijgen om te laten zien wat ze kunnen. Dat gaat over sport, over dingen die ze op school leren, over bijvoorbeeld knutselen of technisch zijn, over spelen met anderen, over vriendjes en vriendinnetjes hebben; het gaat eigenlijk over



al die dingen die een mens helpen om zelfstandig en gelukkig te zijn en je goed te voelen. ABC Randenbroek maakt kinderen sterk. We helpen ieder kind om sterk in het leven te (gaan) staan en zo goed op te groeien.

Kinderen hebben een veilige omgeving nodig

Wij allemaal willen voor de kinderen dat de omgeving waarin ze opgroeien veilig is. Met veilig bedoelen we hier dat er hen in het verkeer of tijdens het spelen niets kan gebeuren. We bedoelen ook dat ze zich veilig voelen in hun denken en doen. Ze moeten zich “als een vis in het water voelen”; dat betekent dat ze het gevoel moeten hebben anders te mogen zijn zonder dat ze daarmee geplaagd worden. Anders doen, anders denken en anders zijn zijn belangrijke waarden.

Kinderen hebben ons nodig

Wij, volwassenen die met kinderen werken en hen opvoeden vinden het nu en ook in de nabije en verdere toekomst belangrijk om regelmatig met elkaar te praten over het opgroeien van kinderen. Als volwassenen zeggen we dat niet alleen tegen elkaar; we doen dat ook. Omdat het belangrijk is voor de kinderen.

Als ouders en als werkers binnen ons deel van de ABC Randenbroek brengen we de voorgaande woorden in de praktijk, praten daar onderling en met anderen over en laten in ons gedrag als opvoeders zien dat we menen wat we zeggen. Anderen mogen ons daarover ook vragen stellen. In onze eigen organisatie schrijven we op hoe we dat wat hier in dit document staat in onze praktijk brengen; in denken en doen. Het is letterlijk te filmen.

Ouders en werkers van ABC Randenbroek



7 STAP 7: BESPREKEN VAN CONCEPTVISIE MET... IEDEREEN

7.1 Functie van het bespreken van de conceptvisie

De conceptvisie is vervolgens op uiteenlopende plekken besproken: van kinderen tot wijkbewoners tot docententeams tot stuurgroep tot ouders tot hulpverleners. Dit leverde op: feedback op de visie – maar ook: bewustzijn van de brede school en nadenken over de wijze waarop de visie in de praktijk kan worden gebracht. De functie van deze besprekingen was tweeledig. Enerzijds kon zo inhoudelijke feedback worden verzameld op de visie. Anderzijds werd de visie en de ontwikkeling ervan zo bekend. Het zette met andere woorden aan tot bewustwording onder de partners van de ABC-school dat zij deel uitmaken van het ABC-concept en daar zelf ook mede invulling aan kunnen geven.

7.2 Bespreking van de conceptvisie

De visie werd onder meer besproken in:

- De projectgroep
- De stuurgroep
- De teamvergaderingen van de ABC-partners
- Tijdens de outreachende dialogetafel
- Tijdens de training van de speeltuincoaches
- Tijdens de ontwikkeling van de opvoedkaarten
- Tijdens een ouderavond
- In de wijkleerlingenraden van Liendert en Rustenburg

In de gesprekken met professionals werd een gespreksleidraad gebruikt om de visie te bespreken. In deze leidraad waren vragen opgenomen als: 'Wat merk jij al van ABC?' 'Wat zijn zaken die je belangrijk zou vinden die terug moeten komen in de pedagogische visie van ABC?' 'Zijn deze zaken in jouw ogen voldoende opgenomen in de conceptvisie die nu voorligt?' 'Indien van toepassing: wat ontbreekt er in de visie?' Zijn er onderdelen van de conceptvisie die vragen oproepen, waar je het niet mee eens bent, die je anders geformuleerd zou willen zien?' 'Wat is voor jou/het team nodig om dit verder in de praktijk te brengen of nog beter invulling te geven aan het ABC-concept?'



Naast professionals zijn ook ouders en wijkbewoners uitgenodigd om deel te nemen aan de gedachtewisseling over de pedagogische conceptvisie. Zie figuur 5 voor de uitnodiging die hiervoor werd verstuurd.

Figuur 5: flyer voor de uitnodiging voor een ABC-school brede avond

UITNODIGING

Beste Ouders/verzorgers van

Hierbij nodigen wij u uit voor een ouderavond, waar ook leerkrachten en leidsters aanwezig zullen zijn. De scholen in Randenbroek werken samen met de peuterspeelzalen en de kinderdagverblijven en buitenschoolse opvang. Alle partijen samen noemen we ABC. Algemene Brede School Combinatie.

We willen samen met elkaar dat het goed gaat met de kinderen in Randenbroek. Als ouder wil je dat je kind goed opgroeit. Kinderen zijn een groot deel van de dag op school of op de peuterspeelzaal/kinderdagverblijf of buitenschoolse opvang. Voor kinderen is het belangrijk dat er op school en thuis/speelzaal /KDV/BSO dezelfde afspraken zijn over veilig opgroeien. Daarom is het goed dat ouders en school en de andere partijen van elkaar weten hoe ze over veilig opgroeien denken.

Datum: maandag 13 februari
Tijdstip: 19.15 tot 21.45 / Plaats: het Klokhuis

PROGRAMMA

We starten gezamenlijk met alle vaders en moeders om 19.30. Daarna gaan we in 2 groepen uiteen en praten we in 2 groepen over veilig opgroeien in de wijk. Hierna komen we nog even bij elkaar en vertellen we wat er besproken is.

Met vriendelijke groeten,
Tonia Oskam / directeur Prins Willem Alexander school PWA
Carmen van Liempt / directeur Caecilliaschool

Wilt u zich opgeven voor deze avond? Dan kan dat via onderstaand strookje die u kunt inleveren bij de leidster of leerkracht van uw kind. We hopen u te zien op 13 februari!

*Ik kom **WEL/NIET** op de ouderavond (onderstreep wat van toepassing is)*

Naam school/peuterspeelzaal/KDV of BSO: _____

Naam kind: _____ Telefoonnummer: _____



De gesprekken met ouders en wijkbewoners waren boeiend; er bleek een grote betrokkenheid te bestaan bij deze groepen om over de genoemde materie te praten. De opkomst was groot, de sfeer goed en de opbrengsten bijzonder inspirerend. Naast de vraag wat kinderen nodig hebben om goed op te kunnen groeien in de wijk discussieerden de ouders en wijkbewoners ook over wat zij daar zelf aan kunnen bijdragen. De opbrengst in trefwoorden:

Figuur 6: een flap van de avond voor ouders en wijkbewoners

Wat kun je als ouder/wijkbewoner zelf bijdragen aan het goed kunnen opgroeien van kinderen en jongeren in de wijk Randenbroek?

- Goed begeleiden
- Stimuleren
- Gericht kijken
- Melden van onveilige plekken in de wijk
- Wat geef je je kind mee? Begin bij jezelf
- Loslaten (binnen je eigen grenzen)
- Meer zorgdragen voor elkaar; we zijn samen verantwoordelijk
- Ouder 'controleert' eigen kinderen; en dat zijn 'eigen' normen
- Rol buurtvaders; hulp aanbieden en aanspreken
- School als bemiddelaar bij kindconflict; ouders bij elkaar/kinderen zelf oplossen; kinderbemiddelaar
- Respect en samenwerking
- School moet problemen signaleren bij instanties

7.3 Uitkomsten

Uit de uitkomsten bleek dat veel professionals zich in de visie konden herkennen. Ook kinderen en ouders vonden de waarden die in de visie gepresenteerd worden belangrijk. De volgende feedbackpunten kwamen uit de besprekingen naar voren:

Taalgebruik

De kinderen van de wijkleerlingenraad vonden dat er nog veel moeilijke woorden in stonden. De plaatjes vonden ze leuk. Zelf stelden ze met elkaar de volgende lijst op over wat ze belangrijk vinden in het omgaan met elkaar:

- Wees sportief tijdens activiteiten
- Discrimineren mag niet
- Hou de wijk schoon!



- Iedereen mag meespelen en meedoen
- Niet elkaar uitschelden/uitlachen
- Niet pesten/slaan
- Blijf van elkaar spullen af!
- We gaan leuk met elkaar om: doe normaal tegen elkaar
- Behandel elkaar hetzelfde zoals je zelf ook behandeld zou willen worden
- Vriendelijk met elkaar omgaan (blijf beleefd)
- Sluit niemand buiten (nummer 1!)
- Kinderen helpen om goed in hun vel te zitten (als iemand een beetje apart is kun je nog wel gewoon met hem spelen)
- Niemand speelt de baas
- Niet doen als je het zelf ook niet leuk vindt
- Niet pesten
- Niet buitensluiten (er zijn geen partijen)
- Niet iedereen is hetzelfde, slechte ervaringen zijn niet altijd hetzelfde (voorbeeld: oudere mensen die zeggen dat alle kinderen alleen maar voor overlast zorgen)
- Reageer rustig op elkaar

Layout en vormgeving

Een aantal docenten verbeterden punten en komma's. De plaatjes laten het er leuk uit zien. Een team vroeg zich af of een vormgever er mee aan de slag zou kunnen.

Termen kennen cultureel een andere lading

Uit de panels met ouders bleek, dat sommige termen cultureel een andere lading kennen, zoals:

- 'Nieuwsgierigheid' wordt in de ene cultuur gewaardeerd, in de andere juist veel minder;
- 'Talentontwikkeling' betekent voor de een: 'zijn wie je bent' en voor de ander: 'worden wat je kan/moet';
- 'Je wilt weten wie de ander is' lijkt soms haaks te staan op de waarde 'je beschermt en bent trouw aan je 'eigen' groep' (deze laatste staat niet in de visie, maar blijkt volgens sommige betrokkenen wel te leven in de praktijk).

Conflictoplossing: verschillende visies en praktijken

Er bestaan zeer verschillende ideeën over de wijze waarop kinderen hun conflicten zouden moeten oplossen. Dit blijkt uit de gesprekken met de ouders en de wijkbewoners, maar ook in de gesprekken met de professionals. De volgende visies kwamen we tegen bij het bespreken van de conceptvisie:



- Kinderen moeten hun eigen problemen maar oplossen, desnoods vechten ze het uit. Daar moet je je als ouders niet mee bemoeien.
- Als mijn kind geslagen wordt dan zeg ik: “geef maar een trap terug”.
- Kinderen moet je leren hoe ze conflicten op moeten lossen. Elk kind heeft daarin zijn eigen verantwoordelijkheid.
- Kinderen kun je leren hoe je conflicten op kunt lossen, je kunt bijvoorbeeld kinderen tot mediator opleiden en die helpen anderen dan conflicten op te lossen.

Ook blijken twee scholen voor primair onderwijs, die deel uitmaken van één ABC-school, verschillende conflictoplossingsprogramma's te hanteren. De twee scholen zitten overigens nog niet in één gebouw, maar dat gaat wel komen. Beide leggen een net ander accent bij de wijze waarop ze kinderen leren conflicten op te lossen. Als concrete middelen gebruikt de ene school bijvoorbeeld gekleurde hesjes en petjes, terwijl de andere school andere middelen inzet. Sommige docenten maken zich zorgen over hoe dat moet als ze straks samen in één gebouw terecht komen: hoe begrijpen kinderen dan nog hoe conflicten worden opgelost?

Het is mooi, maar nu de praktijk

Veel betrokkenen kunnen zich in de visie vinden, maar maken zich wel zorgen over hoe het nu moet in de praktijk. Bijvoorbeeld op het onderdeel ontmoetingen: daar valt nog veel werk te verzetten. Ook zou duidelijk moeten worden wie hier wat in doet, en welke rol ouders en professionals hier in hebben. Kortom, de verwachtingen ten opzichte van elkaar zouden, ondanks de tijdens het project geboekte progressie, nog verder duidelijk moeten worden (het boek als startpunt, niet als eindpunt).





8 STAP 8: VASTSTELLEN VISIE

8.1 Vaststellen visie

De brede wijkraadpleging die we hierboven beschreven, heeft geleid tot de aanpassing en – daarna – vaststelling van de visie. Dit gebeurde door een nieuwe versie, waarin de op- en aanmerkingen van de eerder gevoerde gesprekken verwerkt waren, opnieuw in de stuurgroep te bespreken en vast te leggen. Tevens heeft de raadpleging een lijst met aandachtspunten opgeleverd, die betrokkenen zien als punten die moeten worden opgelost dan wel verbeterd om de pedagogische visie die wordt gewenst ook daadwerkelijk in de praktijk te brengen.

8.2 Lancering visie in de wijk

Een voorbeeld van het breed onder de aandacht brengen van de vastgestelde pedagogische visie bij partners in de brede school, de kinderen, hun ouders en de wijkbewoners is het organiseren van een zogeheten kick-offdag:

Figuur 7: uitnodiging voor de kick-offbijeenkomst in de wijk over de pedagogische visie van ABC Liendert

Kick Off

Visie ABC Liendert!

Datum: 22 Maart 2012

Zo doen we het met



Aan: de betrokkenen bij ABC Liendert: kinderen, professionals, wijkbewoners, ouders.

We hebben de afgelopen tijd hard gewerkt aan de visie van ABC Liendert. Met heel veel mensen hebben we gesproken over wat we belangrijk vinden in de opvoeding van kinderen en waar we met elkaar voor willen staan.

Op 22 maart is de Kick Off!



Wat gaat er gebeuren? De hele dag trekt de KICKOFF Karavaan door de wijk. Daar gaat u veel van horen en zien!

Tijdens deze kick off zullen we langs alle basisscholen, kinderdagverblijven en de BSO van Liendert gaan en ook de kinderen betrekken bij dit evenement. De bedoeling is dat alle kinderen en professionals zich op het bezoektmoment op 1 plek verzamelen: buiten als het weer het toelaat, binnen als het heel slecht weer is.

De Kickoff volgt de volgende route:

9.30 uur	Albatros
10.00 uur	Peuterspeelzaal naast de Albatros
11.00 uur	Windroos
11.30 uur	PSZ De Bonte Stee
12.00 uur	Wiekslag

Pauze in Groene Stee

13.00 uur	BSO de Blauwe Steenvis
13.30 uur	Buitenkast in de Horsten
14.00 uur	Buitenkast in Liendert Zuid

VOORBEREIDING

Van alle kinderen vragen we, een kaartje met hun wens voor de wijk in te leveren. Hiervoor krijgen ze vooraf een kaartje. De docent of begeleiding kan dit samen met de kinderen in de klas doen. Begin maar krijgen alle scholen de kaartjes.

WAT GEBEURT ER TIJDENS DE KICKOFF:

Geluid: Met veel geluid zullen we oude gewoontes en slechte dingen samen met kinderen 'wegjagen'. Dit gebeurt in de vorm van een wedstrijd, die ter plekke wordt uitgelegd en ongeveer 10 minuten duurt. Er is geen voorbereiding voor nodig.

Zichtbaarheid: Tijdens het bezoek worden er balonnen uitgedeeld, die de kinderen zelf op mogen blazen en met een touwtje aan hun kaartje kunnen binden. De klassen leveren eind van de dag de balonnen in bij de Groene Stee.

Prijsuitreiking & afsluiting: 's middags om 16:00 bij de Groene Stee: De mooiste wens & het meeste geluid wordt bekend gemaakt. De pedagogische visie wordt overhandigd aan de wijk-wethouder. Er is limonade & een kleine traktatie voor kinderen, wijkbewoners & professionals.

Wij hopen u te zien tijdens deze feestelijke uitreiking.

Met vriendelijke groet,

*Projectteam Pedagogische Visie ABC Liendert
Henk Adriaens, Kitty Jurrius, Magda Bannink, Jacques Verheijke*



9 SLOTBESCHOUWING & AAN DE SLAG

Na een ontwikkelproces van anderhalf jaar blikken we in deze slotbeschouwing terug. Wat heeft dit alles bij elkaar nu aan belangrijke lessen opgeleverd over het ontwikkelen van een pedagogische visie binnen de context van de brede school?

- Pedagogische afstemming betekent het bewust organiseren van de dialoog

Bij aanvang van dit project, stelden we dat pedagogische afstemming van belang is voor het creëren van verbindende omgevingen: omgevingen waarin kinderen prettig en goed kunnen opgroeien. In de afgelopen anderhalf jaar brachten we deze pedagogische afstemming in de praktijk. Dat betekende bewust momenten organiseren waarop professionals onderling, professionals en ouders, ouders onderling en ook professionals en kinderen met elkaar in dialoog gingen over de pedagogische visie van de brede school. Dit gericht organiseren van de dialoog is belangrijk geweest voor de ontwikkeling van de pedagogische visie. Pedagogische afstemming verloopt immers niet vanzelf. Een coördinerende en verbindende projectgroep bleek daarbij een belangrijke sleutelfactor te zijn voor het ontwikkelproces dat in de wijken werd doorlopen.

- Opbrengst voor de praktijk: 8 stappen in pedagogische visieontwikkeling

Een pedagogische visie mag geen statisch document zijn dat nadat het is geschreven een plaats krijgt in de documentenreeks van de brede school. De gebruikerswaarde van het document is minstens zo belangrijk als de inhoud ervan. In een brede school ontwikkelt de samenwerking tussen de professionals en tussen de professionals en ouders zich op een dynamische en interactieve manier, en ook het denken en het daarop gebaseerde handelen ontwikkelt zich op deze wijze. Pedagogisch handelen is in dat opzicht – het kind staat immers centraal – bij uitstek een beleidsterrein dat eenvoudig weg niet statisch kan blijven. Ons ontwikkelproces heeft dan ook een stappenplan opgeleverd, waarin het ‘komen tot een visie’ op een interactieve manier kan worden vormgegeven. De acht stappen laten zien hoe pedagogische afstemming in de praktijk daadwerkelijk plaats kan vinden.

Ons inziens kunnen ook andere brede scholen dan ABC Liendert en ABC Randenbroek hun voordeel doen met de opbrengsten van het proces zoals dat in Amersfoort is doorlopen. De stappen bieden een raamwerk om tot een eigen pedagogische visie te komen, waarbij er veel ruimte is voor wijkspecifieke invulling en bijvoorbeeld variërende betrokkenheid van partners. Brede scholen die al bezig zijn met visievorming, kunnen identi-



ficeren waar zij staan in de ontwikkeling en kunnen gebruik maken van de lessen die de verschillende stappen in dit boek hebben opgeleverd.

- Visievorming draagt niet alleen bij aan pedagogisch besef maar ook aan bredeschoolbewustzijn

Als opbrengst van het huidige project kunnen we vaststellen, dat het proces van visievorming een belangrijk bijdrage heeft geleverd aan het bredeschoolbewustzijn in de wijken. Was het in ons vorige onderzoek in Amersfoort (Verheijke et.al. 2009a en 2009b) nog zo, dat verschillende professionals niet wisten dat zij deel uitmaakten van een brede school, in dit project bleken professionals het vormen van de pedagogische visie als een logische stap te herkennen in het samen vormgeven aan de brede school. Ook de ouders waarmee werd gesproken, werden zich er van bewust, dat de samenwerkende organisaties een gezamenlijke verantwoordelijkheid met hen wilden nemen in de wijk.

- Opbrengst voor de theorie: een nieuw licht op ouderbetrokkenheid

Het begrip ouderbetrokkenheid heeft gedurende het gehele ontwikkelproces voor hoofdbreken gezorgd.

Enerzijds was het voor ons vanzelfsprekend, dat ouders werden betrokken bij de vormgeving van de pedagogische visie. Ouders zijn geraadpleegd, de visie is met verschillende groepen ouders besproken. Als groepen niet bereikt konden worden, gingen we (natuurlijk met wisselende successen) op zoek naar manieren die beter bij de groepen ouders pasten. Dat niet alleen ouders, maar ook wijkbewoners prima bij de brede school te betrekken zijn blijkt uit het feit dat er op een goed bezochte brede school ouderavond actieve inbreng was van een groep zogeheten buurtvaders die de leefbaarheid van de wijk proberen te vergroten en het inbrengen van een brede gedeelde pedagogische visie als een groot (gedachten)goed daarin beschouwen. We noemen dit alles geen ouderbetrokkenheid, maar spreken liever over 'partnerschap': door met ouders samen te werken wordt de visie beter.

Anderzijds was het zo, dat we zagen dat de partnerorganisaties van de brede scholen en ook ouders zelf worstelen met het begrip. Ook slaagden we er zelf niet altijd in om in ons onderzoek alle groepen ouders te bereiken. We namen het begrip dan ook op als onderzoeksthema: wat verstaan verschillende betrokkenen eigenlijk onder ouderbetrokkenheid? Hieruit kwamen verrassende verschillende typen ouders naar voren. Tevens stuitten we op verschillende verwachtingen van professionals, die vaak niet goed aansloten bij die van de ouders.



Tijdens het ontwikkelproces verbaasden we ons meermalen over het feit, dat er wel vanzelfsprekend over 'ouderbetrokkenheid' wordt gesproken, maar nooit over 'schoolbetrokkenheid' of 'leidsterbetrokkenheid'. In de term 'ouderbetrokkenheid' lijkt een onevenwichtigheid te zitten.

Het is in brede scholen en de gremia die in de organisatie zijn ingebed niet zo gebruikelijk dat ouders/verzorgers daar een plaats in innemen die gelijkwaardig is aan die van de professionals. Professionals ontwerpen en organiseren een brede school; ouders moeten daarbij vervolgens betrokken worden. De veronderstelling is vervolgens dat ouders dan ook betrokken zullen of zouden kunnen raken. Op basis van de ervaringen in het hele proces en de onderzoeksresultaten concluderen we, dat het nodig is om de dialoog te (blijven) voeren over wat professionals en ouders eigenlijk van elkaar verwachten in de opvoeding, voordat een gezamenlijke pedagogische visie in de praktijk kan worden gebracht.

- Pedagogisch handelen gaat niet vanzelf, ook niet bij zogenaamde heldere regels

Ons is het opgevallen dat bij veel pedagogisch beleid in (brede) scholen het normatieve denken (in plaats van de onderliggende waardenoriëntaties) het belangrijkste lijken te zijn. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de behoefte van veel (partner)organisaties aan regels, afspraken, protocollen, gedragscodes et cetera. Hoewel normen voortkomen uit opvattingen over hoe pedagogische waarden het beste kunnen worden vertaald naar de praktijk van alle dag – en de roep om regels in die zin ook begrijpelijk is – bestaat het gevaar dat men denkt dat er met het stellen van de regels geen dilemma's meer zijn en/of dat er geen pedagogische keuzes meer hoeven te worden gemaakt. Niets is echter minder waar. Pedagogisch denken en handelen wordt vrijwel altijd vooraf gegaan door een proces van pedagogische afstemming. Die afstemming blijft voortdurend nodig om waarden toe te passen in de praktijk. Bijvoorbeeld bij de afstemming over de wijze waarop conflicten worden opgelost, hoe ouders en professionals elkaar kunnen ontmoeten, hoe je elkaar op gedrag aanspreekt, en de betekenis van termen in verschillende culturen. Kortom, zowel normen als waarden zijn belangrijk in pedagogisch beleid. Laatstgenoemden vormen de basis. Eerstgenoemden zijn er van afgeleid – rigide en helder, maar vanwege hun situationele en vaak tijdelijke karakter toch niet in beton gegoten.

- De dialoog gaat verder

Dat brengt ons bij een laatste belangrijke opbrengst van ons onderzoek. Het pedagogisch denken betreft een doorgaande en voortgaande dialoog tussen alle volwassenen die met de kinderen in een brede school te maken hebben, thuis en in de verschillende voorzieningen en activiteiten. Die dialoog en de kwaliteit ervan bepaalt hoe waardevol en duurzaam de brede school werkelijk is. De pedagogische visie is er uiteraard niet alleen


om de dialoog te blijven voeren. De pedagogische visie heeft ook een praktische waarde als toetssteen voor het dagelijkse handelen. De keuzen voor activiteiten of werkwijzen die in een organisatie gemaakt worden, moeten passen in de visie. De pedagogische visie krijgt daarmee praktische waarde.

Het zal de lezer opvallen, dat een definitieve visie niet in dit boekje is opgenomen. Dat heeft een belangrijke reden. Het proces is niet klaar. In de wijken is besproken, dat de pedagogische visie in de komende tijd op meerdere momenten op de agenda blijft staan:

- Tijdens ronde tafelgesprekken met wijkbewoners
- Tijdens deskundigheidsbevorderingsbijeenkomsten voor medewerkers van de brede school
- In de klassen en bijeenkomsten met kinderen
- Tijdens de vergaderingen van de activiteitencommissie van de brede school

Dat vraagt tijd, dat vraagt betrokkenheid op de opvoeding en ontwikkeling en dat vraagt meer dan alleen methodisch en normatief denken. Het is het overdenken en doordenken van pedagogische waarden op hun betekenis voor de praktijk van de brede school, voor de kinderen en alle volwassenen die op hen betrokken zijn. Dat vraagt om ouderbetrokkenheid, maar ook om leerkracht-, leidster- en opbouwwerkersbetrokkenheid.

De nu ontwikkelde pedagogische visie vormt naar wij hopen een mooi vertrekpunt voor de dialoog. Wellicht moeten we daarbij juist content zijn met het feit dat er nog onopgeloste vraagstukken en dilemma's spelen. Zouden duidelijkheid en consensus er niet wat al te gemakkelijk toe leiden dat de dialoog verstomd? Verschillen maken het samen praten erover tot een boeiend, uitdagend en professioneel pedagogisch debat. Aan de slag ermee!



Wat kun je daar zelf aan bijdragen?

AAN DE SLAG



LITERATUUR

Booijink, M., Hermans, A., Peper, A. (2008). *Aan de slag! Instrumenten om de actieve betrokkenheid van allochtone ouders bij het onderwijs te vergroten*. Utrecht: FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.

Bruins, Y. (2003). *Actieve ouders. Ouderparticipatie en welzijnswerk in de brede school*. Arnhem/Velp: Spectrum.

Derks, H., Vereijken, P. en Winkel, E. van (2011). *Perspectief op het IKC*. Amsterdam: SWP.

Desforges, C. en Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Londen: Department for Education and Skills, Research Report 433.

Doornenbal, J. (2010). *Pedagogische Kracht in de Wijk. Een integrerende studie*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.

Garbarino, J., Kostely, K. en Barry, F. (1997). Value Transmission in an Ecological Context. The High-Risk Neighborhood. In: J. Grusec en L. Kuczynski (red.) (1997). *Parenting and Children's Internalization of Values. A Handbook of Contemporary Theory*. New York: John Wiley.

Gemeente Amersfoort (2006). *Wijkatlas Randenbroek-Schuilenburg. Wijk- en buurtanalyse voor Amersfoort Vernieuwt 2006*. Amersfoort: Onderzoek en Statistiek, gemeente Amersfoort.

Kok, J. (1997). *Specifiek opvoeden*. Utrecht: De Tijdstroom.

Marissing, E. van (2006). *Stedelijk beleid en sociale cohesie. Een interpretatie van de sociale structuren in de Amersfoortse wijk Liendert door professionals die in deze wijk werkzaam zijn*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Moritsugu, J., Wong, F.W., en Grover Duffy, K. (2010). *Community psychology*. Boston MC: Pearson Education; Allyn & Bacon.

Menheere, A. en Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Nji, BKK en Kohnstamm Instituut (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar in schema*. Utrecht: BKK.



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

Onderwijsraad (2010). *Ouders als partner*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2011). Brede scholen in de prachtwijk: ontwikkelen, opvoeden, samenwerken. In: G. Walraven en C.J. Pen (red.) (2011). *Van de maakbare naar de lerende stad. De praktijkgerichte bijdrage van lectoraten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend Opvoeden*. Den Haag: RMO.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Londen: Ashgate.

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

Smits, M., Bosch, C. van den en A. Reijerse, A. (2009). *Eén pedagogische visie in de brede school*. Tilburg: Brede School Oud Zuid.

Verheijke, J., Visser, H. en Verhagen, S. (2009a). *Samenwerking en betrokkenheid in ABC Het Scala: een verkennend onderzoek naar ouderbetrokkenheid en onderlinge versterking tussen partners binnen ABC Het Scala*. Utrecht: HU.

Verheijke, J., Visser, H. en Verhagen, S. (november 2009b). *Betrokkenheid op opvoeden in ABC-school Schothorst-Zuid: vooronderzoek naar ouderbetrokkenheid*. Utrecht: HU.

Weerd, M. de en Krooneman, P.J. (2002). *Ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs in Rotterdam*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.

Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang, de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag. WRR.

Winter, M. de (2006). Democratie-opvoeding versus de code van de straat. In: M. de Winter, T. Schillemans en R. Janssens (red.) (2006). *Opvoeding in democratie*. Amsterdam: SWP.

Wit, C. de (2003). Ontwikkel een eigen visie op opvoeden, opvoeden doe je samen. In: *De wereld van het jonge kind*, 2003, Vol. 7, 209-212.

www-adressen:

1. Kerncijfers leefsituatie. Opgehaald op 27 februari 2011, van <http://www.amersfoort.nl/smartsite.shtml?id=200075>
2. Kerncijfers bevolking. Opgehaald op 27 februari 2011, van <http://www.amersfoort.nl/smartsite.shtml?id=199554>

