

GRENZELOZE PEDAGOGIEK

tussen wetenschap en praktijk

Onder redactie van

Nico Broer

Hans de Deckere

Marcel Meer

Ton Notten

Jos Stakenborg

Over de VBSP

De Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek (VBSP) heeft als doel het stimuleren van de pedagogiekstudie. De vereniging is opgericht in 1925 en heeft gedurende haar bestaan belangrijke bijdragen geleverd aan de kwaliteit van de opleidingen.

De VBSP bevordert contacten tussen personen en instanties die in hun werk te maken hebben met pedagogische vraagstukken. In verband daarmee belegt de vereniging conferenties en studiemiddagen, doet publicaties het licht zien en onderhoudt mede een bijzondere leerstoel. De VBSP ontplooit haar activiteiten in het besef dat pedagogische vraagstukken deel uitmaken van brede maatschappelijke ontwikkelingen.

Alle opleidingen zijn in de vereniging vertegenwoordigd. Sinds enkele jaren is het ook voor medewerkers van pedagogiekopleidingen mogelijk om lid van de VBSP te worden. Het lidmaatschap is kosteloos.

www.vbsp.nl

Uitgave: VBSP, 2011

Oplage: 300

Vormgeving: TESO dtp, Eindhoven

Omslag: Nico Broer

Druk: Driestar Educatief, Gouda

ISBN/EAN: 978-90-817357-0-4

© Copyright 2011, VBSP. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

Inleiding

<i>Ton Notten: Grenzeloze opvoeding, pedagogiek tussen wetenschap en praktijk</i>	7
---	---

Grenzeloze pedagogiek

<i>Luc Stevens: Pedagogiek, keer terug naar uw saeck</i>	9
<i>Ton Notten: Kunnen stenen opvoeden? Pedagogische kanttekeningen bij wijkherstructurering in Rotterdam</i>	15

Gezin

<i>Jo Hermanns: Opvoeden versus behandelen</i>	31
<i>Jo Hermanns: Goed geregelde jeugdzorg? Het Wraparound Care Model als alternatief</i>	41
<i>Coby Onderwaater: Ja, ik wil.....! Wat beweegt ouders van peuters om deel te nemen aan opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting</i>	51
<i>Lia van Doorn: Morele dilemma's en morele oordeelsvorming in de jeugdzorg (artikel werd eerder gepubliceerd in 'Jeugdbeleid', nr. 3, 2009)</i>	69

Onderwijs

<i>Joop Berding: Opvoeding, participatie en burgerschap. De inspirerende visie van Janusz Korczak</i>	75
<i>Marry Biemond, Elly v.d.Gouwe-Dingemanse & Gerrit van der Meulen: Een waardevolle samenleving. Veranderende waarden van orthodox protestants-christelijke ouders en jongeren in vergelijking met islamitische gezinnen</i>	85
<i>Wouter Pols: Wat we van Theo Thijssen kunnen leren. Het belang van impliciet weten en expliciete kennis voor de scholing van aanstaande leraren</i>	97
<i>Leonie le Sage: Hoe bereik je een gezin? Wat de hbo-pedagoog van De Katrol Rotterdam kan leren</i>	109
<i>Dolf Janson: Ik kan het zelf wel! Over het belang van autonomie bij leren</i>	119

Vrije tijd

<i>Bas Levering: Tijdgebrek als kinderprobleem. De gevolgen van een Tweede Kamermotie</i>	<i>127</i>
---	------------

<i>Diny van der Aalsvoort & Suzanne Goorhuis: Buiten spelen op de brede school. Anders dan op gewone scholen?</i>	<i>133</i>
---	------------

Digitale omgeving

<i>Martine Delfos: De school en het virtuele milieu</i>	<i>147</i>
---	------------

<i>Hans Fröling: Macht, mythe en media. Over mediabewustzijn in ecologisch, pedagogisch perspectief.</i>	<i>159</i>
---	------------

<i>Lou Slangen: Met robots de digitale black box openen</i>	<i>171</i>
---	------------

Over de auteurs	181
------------------------------	------------

Over de redactieleden	184
------------------------------------	------------

Grenzeloze opvoeding, pedagogiek tussen wetenschap en praktijk

Ton Notten

De hbo-opleidingen Pedagogiek in Nederland tellen 10.000 studenten. Voor het merendeel ambiëren zij functies in de ambulante en residentiële jeugdzorg, in de voorlichting, bij preventie, in de kinderopvang, rond beleidsadvisering en -ondersteuning, in en om het onderwijs en in ziekenhuizen, en een klein deel van hen wil leraar pedagogiek worden.

Het rapport Opvoedingsrelaties versterken (2009) van alle Pedagogiekopleidingen beschrijft de kern-, generieke en vakspecifieke competenties waarover afgestudeerden moeten beschikken wanneer ze de ontwikkeling van kinderen willen stimuleren, orthopedagogische begeleiding bieden, (mede)opvoeders helpen, het beleid ondersteunen, kortom: de voorwaarden voor de opvoeding willen versterken.

Het werk van pedagogen staat niet op zichzelf: ze moeten weten samen te werken met verwante professionals. Om die samenhang duidelijk te maken was in 2008 reeds Vele takken, één stam verschenen, een beleidsnotitie van alle hso-opleidingen – waarvan inmiddels opleidingsprofielen verschenen die alle op de noodzakelijke ‘ketenverantwoordelijkheid’ wijzen. Vaak moeten volleurde pedagogen bovendien samenwerken met minder verwante collega’s bij politie en justitie, met woningcorporaties, met ontwerpers en uitvoerders van jeugd- én algemeen beleid. Niet zelden werken opvoedkundigen verder tegen niet-pedagogische achtergronden die ze wel moeten kennen om er hun werk op af te stemmen. Dat geldt in sterke mate voor snel veranderende beleidscontexten, zoals sinds 2007 de Wet Maatschappelijke Ondersteuning.

Pedagogiek is daarmee een hybride vak. Zeker, pedagogen hebben vaak vertrouwde zo niet beschermde domeinen. Tegelijk zijn de maatschappelijke vragen en verwachtingen waarmee ze te maken krijgen niet gering. Zo wordt bij taaie samenlevingsproblemen vandaag vrij snel gewezen op de tekorten in de opvoeding – waarin pedagogen ‘dus’ maar moeten voorzien. Hun wordt soms een algemene preventieve rol toegeschoven – die ze vaak amper kunnen en willen waarmaken. ‘Pedagogisch’ is vaak een kwaliteit waarover menig een moet beschikken: leraren, entertainers, politici, kranten en andere media, de fysieke leefomgeving zelfs. Soms geven pedagogen daartoe zelf de aanleiding, namelijk wanneer ze té ambitieus zijn.

Voor al de eerste groep moet het ontgelden, de leraren. Zo werd begin 2009 de ‘pedagogische leraar’ nogal stevig naar voren geschoven in het rapport Vertrouwen in de school van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid over het onderwerp ‘voortijdig schoolverlaten’. De WRR nam dit verschijnsel (toen bijna vijftigduizend jongeren per jaar) waar bij verschillende groepen jonge-

ren: de ‘opstappers’ en de ‘niet-kunners’, en richtte zich met beleidsadviezen vooral op de multi-problem-‘overbelasten’.

Een heel bijzondere aanwijzing voor het hybride karakter van opvoeding en opvoedkunde vinden we in het feit dat iedereen zichzelf pedagogisch deskundig vindt, of waant. Het alledaagse taalgebruik is van vele opvoedings- en ontplooiingsmetaforen voorzien, en opvoedingsprogramma’s op tv en praktische handleidingen en tijdschriften dragen daar volop toe bij. Niet in de laatste plaats zijn opvoeding en opvoedkunde vandaag ook nog leuke bezigheden geworden. Het fenomeen van de vleermuis- of helikopterouders. En dat staat weer in schrille tegenstelling tot opvoedingsonkunde van de afwezige ouders.

De daarmee soms twijfelachtige wetenschappelijke inslag van het vak, en de klachten daarover van professionals, zijn niet van vandaag of gisteren. “Iedereen weet het al vanzelf en weet het beter dan de opvoedingsdeskundige”, mopperde Theobald Ziegler in 1909 reeds over de grenzeloze opvoeding.

’t Is niet anders: de pedagogiek pendelt tussen wetenschap en praktijk, tussen nuchtere analyses en publieke inzichten en verwachtingen, tussen scepsis, ambitie en de drift tot moraliseren. Het vak moet dat heen-en-weren (de oerbetekenis van ‘hermeneutiek’, de methode die het nog altijd goed doet onder opvoedkundigen) ook praktiseren om goed werk te kunnen leveren op de klassiek-pedagogische milieus van gezin, school en vrije tijd (en vandaag komt daar de digitale wereld nog bij die deze drie doorsnijdt).

Dit hybride, zo niet verwarrende karakter van de opvoedingspraktijk in de ruime zin van het woord stelt de beroepsopleidingen voor uitdagingen die verder gaan dan de opsomming van (deel)competenties die Opvoedingsrelaties versterken biedt. In dit boek bieden we een actueel overzicht van de vragen en uitdagingen op de pedagogische domeinen – waarbij we telkens aandacht geven aan de bijbehorende ambities en ambivalenties.

Pedagogiek, keer terug naar uw saeck

Luc Stevens

Hebben en zijn

De uitnodiging om te reflecteren over de plaats van de pedagogiek tussen wetenschap en praktijk brengt mij onvermijdelijk eerst bij de beoefenaren van het pedagogische vak, de leraren, de groepsleiders, de leidsters in de kinderopvang, de gezinsbegeleiders en de vele anderen, ook academisch geschoolde pedagogen, die verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling en opvoeding van jonge mensen tot hun professie gemaakt hebben. Iedereen kent ze, beschouwt ze als onmisbaar en van grote betekenis voor de betrokken jonge mensen en voor de samenleving. In de vele voorbeelden die iedereen uit eigen biografie ter beschikking heeft en uit de voorbeelden die ik zal presenteren is in ieder geval één ding duidelijk, namelijk dat het persoonlijke karakter van de beroepsuitoefening bepalend is voor de kwaliteit van de uitkomsten. Het lijkt veeleer om de vraag te gaan wie de opvoeder is, dan om de vraag welke competenties deze zoal bezit. Recente zeer gezochte films als 'être et avoir', 'les choristes' of 'entre les murs' danken hun populariteit eerder aan hun pedagogische spanning dan aan de onderwijskundige competenties van de hoofdrolspelers. Het mag dan ook hoogst verwonderlijk heten dat succes van onderwijs of pedagogische interventies door politiek en beleid (en sommige wetenschappers) afhankelijk wordt gemaakt van de vraag of het werk 'evidence-based' is of niet. In het laatste geval is de leraar of de groepsleider namelijk niemand. Hij of zij wordt verondersteld zich neutraal en volgens de richtlijnen van methode of programma te gedragen. Het succes komt van het voorschrift zelf. Niemand gelooft dat. Interessant is natuurlijk wel de huidige suprematie van het kennismodel dat hierachter steekt en het onvoorwaardelijke vertrouwen daarin, terwijl er meer dan voldoende evidentie is dat pedagogische professionals hun handelen primair baseren en ook niet anders kunnen baseren dan op eigen waardegebonden opvattingen en overtuigingen (Kansanen, 2000; Stevens, 2008), dat, sterker nog, het de vraag is of de menselijke bestaansmodus wel primair wetend en niet eerder primair handelend is (Varela, 1999). Het laatste is het meest waarschijnlijk volgens de evolutiebioloog Varela. Het primaat van het handelen in pedagogische situaties maakt deze tot onderwerp van persoonlijke zingeving, resp. van normatieve professionaliteit (Baart, 2001). De technische professionaliteit, gebonden aan beschikbare wetenschappelijke kennis en technologie is daarbij behulpzaam en min of meer vanzelfsprekend geworden.

De leraar of de groepsleidster is iemand. Iemand die een relatie kan aangaan en deze een bepaalde en bepalende kwaliteit kan geven. Deze professionele relatie is een subject - subject relatie (Van der Laan, 2003), één die het ontwikkelingspotentieel van leerlingen of cliënten wekken kan, die motiveren kan, die beschikbaarheid van veiligheid kan tonen, die (zelf)vertrouwen kan wekken, noodzakelijke voorwaarden voor voorspoedige menselijke ontwikkeling. Het is vanuit dit

bewustzijn dat een kenner als Jo Hermanns in een interview (in secondant, 3/4, 2006) over probleemgezinnen in Rotterdam kan zeggen: *“Er moet iemand naar toe”*. Het is vanuit dit bewustzijn dat bijvoorbeeld een werkgroep ten behoeve van de ontwikkeling van de kinderopvang zich de werkgroep Zichtbaar pedagogische beleid kan noemen. Het is de kwaliteit van de relatie die het doet.

Opleiden tot ‘iemand zijn’?

Aan de wetenschap dat de leraar, de groepsleidster, de gezinsbegeleider haar eigen en tevens belangrijkste instrument is kunnen prioriteiten voor de pedagogiek als discipline, hoe hybride zij ook is, worden ontleend (ik doe hier geen moeite om het bestaan van deze discipline te legitimeren eenvoudig omdat de urgentie van de taken die voorliggen en door de pedagogiek traditioneel altijd als eerste zijn behartigd te groot is). Eerste en hoogste prioriteit lijkt fundering van opleiding, vorming, begeleiding van professionele pedagogen (waaronder ik uitdrukkelijk ook leraren begrijp), niet als dragers van menswetenschappelijke kennis, maar als tactvol en tegelijk overtuigend handelend vanuit een normatief kader, met inbegrip van wetenschappelijke inzichten die dit handelen transparant kunnen maken en kunnen ondersteunen. De professie kan niet anders dan gedragen worden door de persoon. Deze maakt de professie, niet de ‘body of knowledge’ van onze wetenschappen. Deze laatste krijgt pas betekenis in tactvol en overtuigend handelen. Tact en overtuiging zijn geen kenniscategorieën, maar evenmin worden zij op toeval verkregen. Hiermee zijn de discussies over wat dan kennis zou heten en de functies ervan en de discussie over opleiding, geopend. Van der Wolf en ik hebben hier eerder aandacht aan besteed (Stevens, & Van der Wolf, 2001; Stevens, 2002), op het spoor gezet door Van Manen (1991, 1995) die kennis van leraren als basis voor hun handelen problematiseert en articuleert als ‘confidence in action’, onmiddellijk weten het goede te doen. Dat weten is volgens Van Manen niet te herleiden tot logisch rationele proposities. In deze zin spreekt Eisner (1995) over ‘teaching as an art’. In meer principiële zin spreekt Varela (2000) over kennis als ‘potential for action’ (zie ook Wielinga, 2001; Stevens, 2008), een typisch ecologische benadering.

Opleiden doen we tegen deze achtergrond per definitie in context en dan niet een dag per week stage, maar in permanente voeling met je toekomstige verantwoordelijkheid: het ontwikkelingspotentieel van jonge mensen en de context waarin je dit aantreft. We komen hier nog even op terug.

Voorbij aan het begrippenpaar theorie/praktijk

De ontwikkeling van de pedagogiek als dienstbaar aan het handelen van professionele opvoeders gaat wat mij betreft voorbij de eeuwige spanning tussen wat heet theorie en praktijk omdat theorie in de zin van analytische, academische kennis in onderwijs en opvoeding inzicht kan verschaffen, maar nu eenmaal niet zomaar tot handelen leidt en daarvoor eigenlijk ook nooit bedoeld is. Pogingen

tot 'vertaling' naar de praktijk van het handelen, met welk streven ieder van ons professioneel is opgevoed en die zelden of nooit tot succes leidden, kunnen hiermee ook worden gestaakt. Een pedagoog, ook een die wetenschappelijk is opgeleid, handelt niet volgens wetenschappelijke voorschriften met voorbijgaan aan eigen waarden en emoties en daarop gebaseerde motieven. Het diepgaand dualisme van denken en doen heeft ons opgehouden in de ontwikkeling van verantwoordende praktijk.

Voorbij aan theorie en praktijk en wel door een geleed kennisbegrip. Dit voorstel is niet nieuw, maar reeds lang voorbereid in een internationale discussie (Gibbons e.a, 1994), die merkwaardigerwijze het forum van sociale wetenschappers (in Nederland in ieder geval) niet bereikt. Voorgesteld wordt om de uniforme opvatting over kennis in de zin van wetenschappelijke kennis te geleiden en daarmee uit de kramp van het moeten vertalen van kennis in handelen te komen. Onderscheiden worden drie kennismodi: wetenschappelijke kennis (modus 1 kennis), wetenschappelijke kennis die geldig en relevant is voor de gebruiker, contextgebonden, oplossingsgericht en vaak lokaal ontstaan (modus 2 kennis) en, geformuleerd door de Nederlandse filosoof Kunneman, de existentiële en morele kennis van het individu (modus 3 kennis). Kunneman (2005) onderscheidt modus 1 en 2 in termen van objectiviteit, modus 1 typerend als substantieel objectief en modus 2 als oppervlakkig objectief. In het laatste geval hebben cultuurgebondenheid in de zin van waarden en belangen hun invloed gehad. Een goed voorbeeld hiervan is het DSM classificatiesysteem. Een mengsel van substantiële en oppervlakte objectiviteit dat volgens Kunneman verantwoord gebruikt kan worden indien het gebruik toegankelijk is voor wat hij noemt de centrale zorgwaarden van de professionals (betrokkenheid, eerlijkheid, aandacht, vertrouwen en respect). De morele en existentiële modus 3 kennis van de pedagoog als kritisch correctief van het systematische. Die centrale zorgwaarden doen dienst als sensoren die bemiddelen tussen algemene kennis vanuit modus 1 en de specifieke kenmerken van de cliënt (Kunneman, persoonlijke communicatie).

Opleidingstaak

Uit het voorgaande ontspringen twee samengaande taken voor opleiding, vorming en begeleiding van professionele opvoeders, academisch of niet. In de eerste plaats uitdaging en ondersteuning van de persoon van de professional (in spe) als tactvolle en oordeelvaardige drager van verantwoordelijkheid voor ontwikkeling van jonge mensen die hen de nodige (waarden)oriëntaties en voorbeelden kan bieden. Deze uitdaging en ondersteuning vinden plaats in een subject-subject relatie naar analogie van de relatie tussen pedagoog en kind of jongere. Kunneman spreekt in dit verband van de noodzakelijke aandacht voor de morele en existentiële hulpbronnen van de betrokkenen (persoonlijke communicatie). Als student-pedagoog zullen zij een antwoord moeten gaan geven op de vraag: leraar, groepsleider, orthopedagoog, 'wie ben je?' In de tweede plaats is er de taak om de (junior) pedagoog in te leiden in en te leren omgaan met zijn rol en

verantwoordelijkheid als bemiddelaar van modus 1 en modus 2 kennis. Verantwoordelijk bemiddelaar wil hier zeggen: met zicht op de tijd- en (politieke) belangengebondenheid van het ontstaan van modus 2 kennis (een ander goed voorbeeld hiervan is het zogenaamde effectieve onderwijsdenken). Dit zicht op contextgebondenheid ontstaat in de context van de realisering van de eerste taak: de student helpen een mens te worden die met kinderen en jongeren kan omgaan, die hen als oriëntatie kan dienen en zich verantwoordelijk voelt. Of we hier nog van 'opleiding' zullen kunnen spreken vraag ik mij af, eerder wordt het een inwijding in een levensdomein die begint met het verwerven van (zelf)respect en verantwoordelijkheidszin in de omgang met kinderen en jongeren (dan kan men nog dagelijks zijn colleges bezoeken).

Taak voor wetenschappelijke reflectie en onderzoek

De wetenschappelijke, universitaire pedagogiek die deze processen van scholing, vorming en begeleiding mede zal willen funderen zou haar opdracht vooral daar moeten zien waar de pedagogische praktijk vraagt om waardeoriëntaties, met inbegrip van omvattende reflecties op vigerende denkmodellen in de menswetenschappen en pedagogische praxis. Daar is de pedagogiek fundamenteel waar zij systematisch en kritisch is ten aanzien van processen van zingeving in de vigerende opvoedingspraktijken (onderwijspraktijken inbegrepen). Hier is de pedagogiek per definitie betrokken op de samenleving en zou zij er goed aan doen om de relatie met de geesteswetenschappen te herstellen.

Wat ik in de tweede plaats van een universitaire pedagogiek zou willen vragen is een verdere uitwerking van het gelede kennisbegrip, filosofisch, theoretisch en methodologisch. Voor de beeldvorming van beleidsmakers en bestuurders is het heden ten dagen van groot belang dat wetenschappelijke disciplines zelf scherp voor ogen hebben wat hun wetenschap vermag in relatie tot hun maatschappelijke verantwoordelijkheid. Ik bedoel hier niet meteen op de grenzen van pretenties te wijzen, dat doen anderen wel, maar de noodzaak te onderstrepen van te weten wat men kan en wat men wil en dat niet door politieke opportuniteit te laten bepalen. Wat betreft het laatste: hier mag van vertegenwoordigers van de pedagogische wetenschappen het nodige kritische inzicht worden gevraagd, bijvoorbeeld dat het denkbeeldig is dat men als sociale wetenschapper in onderzoek en ontwerp ten dienste van wat heet de praktijk zou ontkomen aan de invloed van het tijdgebeuren, resp. van politieke en bestuurlijke condities of ook condities in de eigen peergroup.

Literatuur

- Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Eisner, E. (1995). *Is 'The Art Of Teaching' A Metaphor?* Keynote address International Conference on Teacher Thinking, Brock University, Ontario, July 1995.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage.

- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking*. New York: Peter Lang.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke - ik*. Amsterdam: SWP.
- Laan, G. van der (2003). Presentie als ingebedde interventie. *Sociale interventie*, 86-75.
- Manen, M. van (1991). *The Tact of Teaching*. Winnipeg: Althouse.
- Manen, M. van (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 1, 33-50.
- Stevens, L., & Wolf, K. van der (2001). Kennisproductie in de Nederlandse Orthopedagogiek. *Pedagogiek*, 21, 329-346.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & Van Werkhoven, W. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Stevens, L. (Red.) (2008). *Leraar, wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Varela, F.J. (1999). *Ethical Know-How*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Wielinga, E. (2001). *Netwerken als levend weefsel*. Den Bosch: Uilenreef.

Kunnen stenen opvoeden?

Pedagogische kanttekeningen bij wijkherstructurering in Rotterdam

Ton Notten

Volkshuisvesting en ruimtelijke ordening vertonen al eeuwenlang pedagogische trekjes. Stadsbestuurders hechtten in vroeger tijden grote waarde aan de beschavende en opvoedende functie van goed wonen en een heldere wijkinrichting. Stedelijke politici, woningcorporaties en bouwondernemingen spreken daar tegenwoordig minder expliciet over. Misschien omdat de successen van voorbije woonbeschavingsoffensieven nogal bescheiden zijn geweest, als ze al meetbaar waren. Of is er een schaamte over dit soort bemoeienis gekomen – men mengt zich tegenwoordig liever niet in het privéleven van de bewoners en hun burens. De geschiedenis én de actualiteit zijn subtieler, zo leren Rotterdamse ervaringen.

Opgroeien in Rotterdam

Rotterdam is in grootte de tweede stad van Nederland. Een wereldhavenstad met bijna 590.000 inwoners, die vanouds een sterke aantrekkingskracht uitoefent op nieuwkomers. Tot het midden van de vorige eeuw waren het migranten uit het zuiden van het land, nadien uit de typische gastarbeiderslanden Spanje, Italië en Griekenland, en uit (voormalige) koloniën, en tegenwoordig uit landen ten zuiden van de Middellandse Zee en uit alle hoeken van de wereld; de laatste tijd is er een grote toestroom uit Midden- en Oost-Europese landen. De huidige verhouding auto-/allochtonen in Rotterdam is 55-45%. Nieuwkomers, legaal of illegaal, zoeken naar betere kansen voor zichzelf en voor hun kinderen. Momenteel leven zij riskant dicht bij elkaar in 'probleemwijken' waarvan het huidige landelijke en lokale beleid er vijf op de Noordoevers en vier 'op Zuid' onder handen neemt teneinde er 'prachtwijken' van te maken. Dat is hard nodig, de stad aan de Maas is een betrekkelijk arme stad, qua inkomen en opleiding van haar inwoners: wie beter is opgeleid en meer verdient vestigt zich bij voorkeur in de randsteden. Vergrijzing kent de stad zeker ook, net als overal in het land, maar tevens 'vergroening', en voor het merendeel zijn het jongeren wier (groot)ouders ver weg geboren zijn.

Mijn Kenniskring Opgroeien in de Stad (KOS) en de Masteropleiding Urban Education van de Hogeschool Rotterdam (HR) verrichten sinds acht jaar praktijk- en innovatiegericht onderzoek op alle thema's waarmee nul- tot 24-jarigen te maken hebben: opvoeding, zorg, onderwijs, vrije tijd, en dat in nauwe samenwerking met gemeentelijke diensten en voorzieningen en organisaties. Tot de opvoedende media worden meestal tamelijk exclusief het gezin, de school, jeugdzorg en sommige vrijetijdsarrangementen gerekend en, waar onvermijdelijk, correctionele en andere voorzieningen. Voor ons lag het echter vanaf het begin voor de hand ons tevens te richten op de fysieke, sociale en economische – in jargon: *fse*-

determinanten van het opgroeien in Rotterdam. Vooral in Rotterdam-Zuid. Hoe dragen het moderniseren van het voorzieningenniveau en het vernieuwen van de publieke ruimte in Zuidwijk bij aan gunstige opgroeiomstandigheden voor de jeugd? Wat is de betekenis van het Pact op Zuid met daarin een leidende rol voor woningcorporaties voor de verbetering van de leefomstandigheden van de jongeren van Rotterdam Zuid? Welke rol kan de Norm voor de Jeugd op Zuid, voortkomend uit Pact op Zuid en ondertekend door alle VO-scholen, MBO's, HBO's en de Erasmus Universiteit spelen voor de vergroting van de kansen van jongeren? De gezamenlijke en licht gecoördineerde aanpak van integrale wijkverbeteringen door deelgemeenten, gemeente, woningcorporaties, scholen en (bouw)ondernemers op Zuid moet over tien jaar zichtbaar worden in een betere inkomensopbouw, meer veiligheid, een gestegen woningwaarde en in een toegenomen buurttevredenheid – afgezet tegen dezelfde criteria op het niveau van de rest van de stad. De stad als emancipatiemotor. In hoeverre is er sprake van een meetbaar beschavingsoffensief?

Uiteraard doet zich bij dergelijke ambities de *hoe*-vraag voor, meer in het bijzonder welke opvoedende rol nieuwe woningen en een betere wijkinrichting in die verbeteringen spelen. De *fse*-determinanten zijn doorgaans harde, randvoorwaardelijke, maar geen strikt pedagogische ambities. Toch ligt daar mijn vraag. Hoe worden opvoeding, scholing en educatie ingezet? Kunnen stenen opvoeden, en hoe doen ze dat dan wel? Was dat in vroeger tijden anders toen er nog van *verheffing en beschaving* en *sortering* van de arme bewoners gesproken werd? Maar daarmee dringt zich, aan het eind van mijn verhaal, ook een ander type vraag op.

Eeuwenlange woonopvoeding

We gaan eerst in zeven grote stappen door de geschiedenis van de woonopvoeding. Zo schreef Johannes Ludovicus Vives (1492-1540), humanistisch onderwijskundige uit Valencia, andragoog te Brugge en ambassadeur van keizer Karel V in Engeland, in 1526 het traktaat *De Subventionem Pauperum, of Secours van den Aermen*, dat zo het al niet maatgevend was voor de toenmalige pedagogische stedelijke armenpolitiek, deze politiek overzichtelijk onder woorden bracht. Vives, bevriend met Thomas More en Erasmus, verschaftte een theologische en natuurrechtelijke fundering van de aalmoes en de stedelijke armenzorg. Vormde in de Middeleeuwen armoede nog aanleiding tot een godsdienstig gerechtvaardigde liefdadigheid, die aldus deel uitmaakte van een hemelse economie – een plicht voor de gelovige, ter verzekering van het eeuwig heil van zijn ziel – Vives analyseerde stedelijke armoede als een maatschappelijk probleem dat een pedagogische taak voor de overheid inhield, en niet alleen voor de kerk. Zijn methode om de armoede op te heffen en de arme te leren zelfstandig in zijn levensonderhoud te laten voorzien, was tweevoudig: de absolute arbeidsplicht voor iedere arbeidsgeschikte, en individuele steunverlening. *“Een wijs magistraat laat niet een zo groot deel van de bevolking onbenut”*, aldus Vives. Voor andere categorieën ar-

men zouden adequate regels moeten gelden. Arbeidzaamheid en steunwaardig gedrag, met een duidelijke rolverdeling voor vaders/kostwinners, huismoeders en hun schoolgaande kinderen. Vives ging onder meer in op de armenzorg te leper, die was ingevoerd in 1525, en hij beval overneming ervan aan voor Brugge (wat pas in 1562 gebeurde). Dat waren steden die tegelijkertijd te maken kregen met arme inwijkelingen en met economische neergang (vanwege het droogvallende Brugse Zwin bijvoorbeeld).

In het werk van Vives - met wiens aanbevelingen Karel V rekening heeft gehouden in zijn *Placaet* van 1531, een verordening over de zorg voor de armen: zieken, kraamvrouwen, weduwen, wezen en vondelingen - komt de veranderende kijk op de armoede duidelijk naar voren. Kenmerkend voor de nieuwe armenpolitiek was het gedifferentieerde opvoedende bestanddeel, de pedagogische sortering. Zo werden onverbeterlijken onderworpen aan lijfstraffen en opsluiting. Kinderen van armen kregen de verplichting een ambacht of 'negociatie' te leren.

De overgang naar tweede fase van deze *armen-police*, sinds het eind van de zestiende eeuw, is begrijpelijk. Die kunnen we - met Michel Foucault - typeren als die van opsluiting en arbeidsdwang. Met neo-stoïcijnse argumenten werd de (ped)agogische disciplinerende verdedigd om maatschappelijke ongeregeldeheid te lijf te gaan en tegelijk economische overleving mogelijk maken. Het Amsterdam van de Gouden Eeuw liep daarin zonder twijfel voorop. De spreuk van Seneca - *Virtutis est domare quae cuncti pavent* (Het getuigt van moed om te temmen waarvoor eenieder bang is) - siert nog altijd de ingang van het 'rasphuis' aan de Heiligeweg in het centrum. Braziliaans hout moesten de doorgaans 150 tewerkgestelde 'vagabonden, quaetdoenders en rabauwen' raspen voor de plaatselijke verfindustrie. Tevens een harde concurrent in de regio. (Volkomen terzijde, in het Amsterdamse rasphuis werden de eerste ervaringen opgedaan met de methodiek van *water boarding* die George W. Bush jr vierhonderd jaar later van pas kwam in Guantánamo Bay.) Ook ondeugende vrouwen moesten er in die tijd in Amsterdam aan geloven, in het Spinhuis. Boven de ingang daarvan lezen we nog altijd de even rationele als jammer-we-moeten-wel-spreuk van P.C. Hooft: *Schrik niet ik wreek geen quaat maar dwing tot goet; Straf is myn hant maar lieflyk myn gemoet*. (Leerwerkplekken toen, vandaag zwoegen de sociologen van de Universiteit van Amsterdam in dit pand.)

Een derde historisch voorbeeld van woonopvoeding en buurtverheffing. In de zestiende en de zeventiende eeuw kenden tal van steden in de Noordelijke en de Zuidelijke Nederlanden hun hofjescultuur. Woonwijken onder aanvankelijk kerkelijk, later burgerlijk toezicht, veelal letterlijk van boven de toegangspoorten die 's avonds op slot gingen. Voor de toelating van de bewoners golden strikte selectieregels, die soms werden ingegeven door de testamenten van de overleden initiatiefnemers naar wie de hofjes vaak werden vernoemd. En zo waren er ook de stramme voorschriften waaraan de bewoners onderworpen werden. In Brugge en Brussel waren er hofjes, en Haarlem en bij uitstek in Amsterdam waar de Jordaan er nog altijd veertig telt. De hofjesgewijze inrichting van stadswijken ademde

overzichtelijkheid, sortering en beheersbaarheid. Veel nieuwbouw in later eeuwen, tot en met de twintigste eeuw, kent nog de uitvergroete bouwpatronen van de hofjes die oproepen tot beschaafd wonen. Zie daar het panopticum, zoals de utilitair-liberaal Jeremy Bentham dat aan het begin van de negentiende eeuw ontwierp, klein- én grootschalig gepraktiseerd - maar zie ook de koepelgevangenissen in Breda, Arnhem, Haarlem en Amsterdam.

Het ging er vroeger ook wel rigoureuzer aan toe. Vierde voorbeeld. Aan het begin van de negentiende eeuw werden zwervers en hardnekkige probleemgezinnen uit grote steden (Rotterdam bijvoorbeeld) meer of minder tijdelijk ondergebracht in veenkoloniën in Drenthe, waar zij beschaving en arbeidzaamheid kregen bijgebracht. Dezelfde ambities, maar dan bestraffend toegediend. De bewoners én het veen werden er ontgonnen, en net als in Amsterdam moest in Veenhuizen behalve het ruwe hout ook ruw gedrag beschaafd worden. De kolonie in Drenthe werd van al het noodzakelijke voorzien: een compleet stadje met woonhuizen, werkplaatsen, scholen, kerken, en een kerkhof. Talloos waren (en zijn er nog) de gevelstenen met pedagogische vermaningen, in hoofdletters: 'WERK EN BID', 'ORDE EN TUCHT', 'PLICHTGEVOEL', 'TOEWIJDING', 'BITTER EN ZOET'. Soms kwamen de bewoners er bij vrije opname, weliswaar in gevallen van diepe armoede, of uit het oogpunt van welbegrepen liefdadigheid van de kolonieleiders, even vaak voor straf. Niet zelden vormde het verblijf een uitzichtloze training tot arbeidzaamheid. Een beschaving die vier generaties kon voortduren, zo schrijft Suzanna Jansen over haar voorouders die er woonden. De geschiedenis van de initiatiefneemster van de veenkoloniën, de Maatschappij van Weldadigheid, van 1823 tot 1973, toont alle schakeringen van het pedagogisch woonpakket. Sinds 1859 kwam het initiatief van de stichter, jonkheer Johannes van den Bosch, overigens onder verantwoordelijkheid van het Rijk, vanaf 1875 onder Justitie. Een megaproject waarvan in anderhalve eeuw zo'n honderdduizend mensen onderworpen zijn geweest teneinde hen keurig te leren wonen en werken.

Inmiddels is de kolonie een educatief recreatieoord (onder de slogan *Veenhuizen boeit!*), en in 2009 werd ze kandidaat gesteld voor de Werelderfgoedlijst van de Unesco.

Nog een illustratie. De ondertoezichtstelling van probleemgezinnen werd in diezelfde tijd, in het midden van de negentiende eeuw, methodisch aangepakt, soms ook tamelijk verlicht, 'menslievend' zelfs en individugericht. Het Elberfelder stelsel uit de omgeving van het Duitse Wuppertal met zijn armenbezoekers gold in Nederland als een voorbeeld dat vergelijkbare initiatieven opleverde, zoals de Vereniging Liefdadigheid naar Vermogen. Burgers uit de hogere klasse kregen het pedagogisch toezicht op het woongedrag van minvermogenden in handen gelegd. Hoe methodisch en professioneel die supervisie steeds meer verliep wordt duidelijk uit het feit dat het werk en de praktijkopleiding van deze toezichthouders aan de wieg staan van de latere scholen voor maatschappelijk werk, om te beginnen in 1899 in Amsterdam, waar de eerste sociale academie ter wereld werd opgericht: de negentiende-eeuwse woningopzichteressen werden de latere maatschappelijk werk(st)ers.

Tot de oprichters van die Opleidingsinrichting voor Socialen Arbeid in de hoofdstad behoorde de sociaal-liberale schoolopziener en Rotterdammer van geboorte, Arnold Kerdijk, die op vele fronten voortleeft. Hij werd de eerste bestuursvoorzitter van de school en gaf er 'Toynbee-lessen'. Kerdijk was eveneens betrokken bij Ons Huis in Amsterdam en Ons Huis van de Haagse Toynbee-Vereeniging. In de traditie van het Britse sociaal-cultureel werk, van zijn naamgever de economisch historicus Arnold Toynbee, organiseerde Kerdijk concerten, voordrachten, sociëteitsavonden en vakantie-reizen voor werklieden. En de initiatiefneemster van het maatschappelijk werk, Hélène Mercier, maakte hem enthousiast voor sociale woningbouw. Als commissaris van NV Bouwonderneming Jordaan zette Kerdijk zich in voor de verbetering van de woonomstandigheden in deze buurt. Een artistieke variatie op deze sociaal-culturele toonzetting van de volkshuisvesting, ook rond de vorige eeuwwisseling, toont de Engelse, Canadese, Australische en Amerikaanse *Arts and Crafts Movement*, onder grote inspiratie van de romanticus John Ruskin. Het slechten van de klasseverschillen moest mede gebeuren door het verheffen van het handwerkvolk in mooie woningen en wijken. Sporen van deze beweging vinden we bijvoorbeeld nog terug in de Amsterdamse Staatsliedenbuurt.

Op welke wijze dan ook, het was de overtuiging dat wonen *geleerd* moest worden, onder toezicht. Wonen als een vaste start voor ordelijkheid en arbeidzaamheid. Zesde voorbeeld. Probleemwijken in steden als Maastricht, Amsterdam en Groningen werden vanaf het eind van de negentiende eeuw inzet van maatschappelijke opbouw en publieke (her)opvoeding. Op particulier en levensbeschouwelijk initiatief, gaandeweg medegefinancierd door lokale overheden en ondernemers, werden wijken gebouwd in stedelijke uitbreidingsgebieden – wijken die aangenaam en beschaafd wonen, tegen redelijke huren, verbonden met nuttige voorzieningen (scholen, bibliotheken, buurthuizen, winkels, ontspanning). Van goed wonen moest een verheffende, emancipatoire werking uitgaan. Initiatieven die in de eerste helft van de twintigste eeuw kwamen van wat tegenwoordig enigszins misprijzend het 'wethouderssocialisme' heet. De bekendste van hen, de Amsterdamse sociaaldemocraat Floor Wibaut, speelde tussen 1919 en 1931 een bepalende rol in de sociale volkshuisvesting en de ontwikkeling van die stad ('*Wie bouwt? Wibaut!*', heette het) – hij schuwde verheffingsargumenten niet. Ook daarin gold hij als de onderkoning van Amsterdam.

Voor de echte probleemgezinnen kwam in die tijd de aanduiding 'onmaatschappelijken' in zwang, die een gedwongen heropvoeding, vaak in aparte woonwijken verdienden. Deze 'inrichtingen voor het onderbrengen van toezicht vereisende gezinnen' heten soms nog 'woonscholen', zoals Zeeburgerdorp (1918) en Asterdorp (1927) in Amsterdam, Zomerhof te Den Haag (1921) en het Kerkwegcomplex in Utrecht (1925). Pas wie zich in de woonschool de kneepjes van beschaafd wonen had eigengemaakt kon zich elders min of meer vrij vestigen. De neveneffecten van woonscholen hadden soms iets van *self-fulfilling prophecies*: deze bui-

tenwijken werden vanzelf achterbuurten. ('Tuigdorpen' heten ze tegenwoordig smadelijk.) Net als in Veenhuizen. Wie daar woonde kon niet deugen.

Na de oorlog kreeg de grootschalige planning van de woningbouw sterk het karakter van de beheersing zo niet de uitbuiting van de ruimte; er werd vooral in de hoogte gebouwd. Maakbaarheid gold als ideologie, met amper uitgesproken inbegrip van de sociale maakbaarheid. Sociaalpedagogische ambities werden niet meer expliciet aangevoerd bij de bouw van grote buitenwijken als de Amsterdamse Bijlmermeer ('gescheiden wonen en werken!'), sinds de tweede helft van de jaren zestig. Sociale professionals oefenden in de jaren zestig en zeventig zelfs radicale kritiek uit op enige vorm van bevoogding. Bewoners moest niet de beschavingsles gelezen worden, maar juist in hun eigenheid gewaardeerd.

Sinds de jaren zestig diende onmaatschappelijkheidsbestrijding te wijken voor tolerantie door de omgeving. Is tegenwoordig weer de omslag ingezet: waar overlast en opgroeirisico's voor kinderen te groot worden nemen wethouders nog wel eens het initiatief tot enige 'dwang en drang' achter de voordeur. En politici met historisch besef richtten recent weer 'degradatiewoningen' (Bergen op Zoom) in, en wooncontainers (Kampen) of Skaeve Huse (Amsterdam, naar Deens voorbeeld: gesepareerd wonen onder toezicht van een woonbegeleider).

Overigens stelden de resultaten van de naoorlogse betonnen bouwdrift al na enkele decennia teleur, zodat in 2006 een selectie van veertig wijken die er op de tekentafels ooit zo mooi hadden uitgezien (ruimte, groen, gescheiden verkeer, gemengde bevolking), gesloopt en herbouwd moest worden – nu dan tot *kracht- of kansenwijken*. Mede daardoor verkeert Nederland vandaag in een herstructureringsroes die door de economische recessie wel weer in een dip terechtgekomen is. Een eeuw na de Woningwet (1901) die voor het eerst aan de overheid huisvestingsverplichtingen oplegde en een programma uit te voeren in samenwerking met de van oorsprong sterk levensbeschouwelijke woningcorporaties (katholiek, protestants, socialistisch).

Vijf hoofdzaken van de publieke woonopvoeding

Voordat we ons aan de actualiteit wagen eerst vijf conclusies uit het voorafgaande:

- de publieke opvoeding in steden werd al vrij snel een doordachte inspanning die de onderwerping aan maatschappelijke deugden en normen verbond met economisch rendement
- wonen in een overzichtelijk gezinsverband en arbeidzaamheid stonden bovenaan – teneinde dat te bereiken werd gebruik gemaakt van een scala van drang en dwang (van werkhuizen, hofjes, woonscholen, straffende leerscholen tot woningtoezicht)
- de initiatiefnemers: kerkelijk en burgerlijk particulier initiatief, emancipatiebewegingen, stedelijke overheden, wetgeving
- langzaam ging volksontwikkeling over in buurt- en wijkontwikkeling

- de professionalisering van de publieke opvoeding is een proces van lange adem geweest: sociale en pedagogische beroepen danken hun ontstaan niet zelden aan de publieke woonopvoeding en ondertoezichtstelling.

Waar zijn de probleemgezinnen gebleven, zijn ze ontdaan van openbare opvoeding en verheffing? Wekken asocialen tegenwoordig slechts sensatie in een tv-programma als *De rijdende rechter* waar een echte jurist knopen doorhakt bij fijne burenruzies, of lachlust in tv-series (*de Familie Flodder*, *de Tokkies*) en in een even tragische als hilarische roman (en film) als *De helaasheid der dingen* van Dimitri Verhulst die speelt in het Vlaamse Reetveerdegem?

Dat type vrolijkheid wijst volgens mij op de schroom om 'volkshuisvesting' expliciet te verbinden met 'openbare opvoeding'. Pedagogische bemoeienis achter de voordeur wordt vandaag slechts gerechtvaardigd in het belang van kinderen en van andere huisgenoten (en van de buurt) – en/of wanneer de tv-camera draait en politici krachtdadigheid willen uitstralen. Een gemeente als Rotterdam weet overigens met haar drang-en-dwang-aanpak over deze schroom heen te stappen.

We weten ondertussen dat de vijftiende eeuw lange pedagogische dadendrang minstens evenveel zegt over de motieven van de initiatiefnemers als over de bereikte resultaten: en zijn die laatste wel zo eenvoudig te meten? Reden genoeg om er nog eens scherp naar te kijken.

Woningcorporaties ...

De woningcorporaties in Nederland vormen de overgang van de oude woonopvoedingsidealen en -praktijken naar de aanpak van vandaag waar weinig sprake meer lijkt te zijn van opvoeding en moralisering. Ze hebben een geschiedenis van 150 jaar. Het waren sociaal bewogenen die in 1851 in Arnhem de eerste Vereniging tot het Verschaffen van Geschikte Woningen aan de Arbeidende Klasse oprichtten en bijvoorbeeld in Amsterdam de Vereniging ten behoeve van de Arbeidersklasse. Leden van deze verenigingen brachten geld in waarop zij rente kregen, en met hun geld werden huurwoningen gebouwd die zoals bij de Amsterdamse Bouwmaatschappij tot Verkrijging van Eigen Woningen na 20 jaar in eigendom aan de bewoners konden overgaan.

De Woningwet van 1901 (van het prachtig liberale kabinet-Pierson waaraan we, in hetzelfde jaar, ook de Leerplichtwet danken) stelde de toegelaten woningbouwverenigingen in de gelegenheid om overheidssteun (een zogeheten 'voorschot') te ontvangen. In de meeste gemeenten werden één of meer verzuiilde verenigingen opgericht, en er kwamen de eerste gemeentelijke woningbouwverenigingen. Die gingen voortvarend te werk en bouwden vooral arbeiderswoningen. In 1913 werd de Nationale Woningraad geïnstalleerd, een federatie van woningbouwverenigingen en gemeentelijke woningbedrijven. En er kwam een 'vestigingsbeleid': ook in de jaren twintig en dertig hadden de verenigingen daarvoor

nog opzichteressen in dienst, die de bewoners selecteerden en toezicht hielden op de bewoning.

In de eerste helft van de vorige eeuw werden een miljoen Woningwetwoningen gebouwd. In 1955 waren er bij de Woningraad ruim 700 woningbouwcorporaties aangesloten. Aanvankelijk werd alleen gebouwd voor de eigen leden. Bij de corporaties stond tot in de jaren zestig de 'geestelijke verheffing van de arbeider' voorop - later verzakelijkte die tot een huurder-verhuurder-verhouding. De relatie werd losser, het takenpakket nam toe. In het midden van de jaren tachtig was het aandeel van de woningbouwverenigingen in het totale woningbezit ongeveer een derde. (Nederland is nog altijd een typisch huurwoningenland.) Toen verstrekke de overheid geen leningen meer, de corporaties behielden wel de wettelijke plicht om voor goede en betaalbare woningen te zorgen voor lagere inkomensgroepen, zo'n 30% van alle huishoudens. In 2000 was het totale woningbezit van de corporaties bijna 2,5 miljoen.

En toen werden, in 1995, de woningcorporaties verzelfstandigd, *gebruteerd* (toekomstige subsidies weggestreep tegen uitstaande schulden). Ze verloren doorgaans hun verenigingsstatus, en werden van de overheid onafhankelijke stichtingen. Wel bleef er enig landelijk toezicht op de besteding der financiën. Een gevolg van deze verzelfstandiging was dat er minder goedkope sociale huurwoningen werden gebouwd – de huuropbrengsten wogen niet op tegen de bouwkosten, en zo kwamen er in 2005 voor elke honderd gesloopte goedkope woningen in ons land 69 duurdere terug. Een aantal corporaties maakte prestatieafspraken met de gemeenten, maar niet alle deden dat. Vanaf 1995 gingen sommige corporaties zelfs kantoren, casino's en sportcomplexen bouwen teneinde een sterkere bedrijfseconomische positie te krijgen – een vermarkting die prompt door de minister van VROM (Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieu) werd verboden.

Woningcorporaties hebben vanouds ook een specifieke taak: huisvesting bieden aan kwetsbare groepen in de samenleving. Mensen die moeilijk voor zichzelf kunnen zorgen: mensen met een handicap, ex-verslaafden en ex-gedetineerden. Drie Rotterdamse corporaties besloten bijvoorbeeld hun krachten te bundelen om juist deze groepen van dienst te zijn. Zij richtten in 2005 een aparte organisatie op, de Stichting Flexibel Wonen Rotterdam Rijnmond. Deze stichting slaat een brug tussen de vaak intensieve begeleiding van een zorginstelling naar het volledig zelfstandig wonen bij een woningcorporatie. Die aanpak blijkt een gat in de markt te vullen.

En sinds 1997 is de bevordering van leefbaarheid opgenomen als een extra prestatieveld voor de corporaties in het Besluit Beheer Sociale Huursector (BBSH).

... en integrale wijkvernieuwing in Rotterdam ...

Woningcorporaties zijn vandaag stevige partners, van gemeenten en deelgemeenten. Ze noemen zich graag ondernemers in sociale kwaliteit. Mijn vraag blijft: doen ze ook aan opvoeding? Onze kenniskring, die nogal wat pedagogen

en sociaalagogen telt, is al een jaar of acht in die vraag geïnteresseerd en werkt daarom in een aantal opzichten samen met enkele corporaties. En masterstudenten *Urban Education* en bachelorstudenten worden ingeschakeld bij innovatief onderzoek. We doen dat soort werk al ruim voordat een vorige minister voor Wonen, Wijken en Integratie (WWI) een beleid inzette om van probleemwijken prachtwijken te maken. Hoort daar ook pedagogisch werk bij, en hoe dan wel? Voor we daarop ingaan eerst enkele opmerkingen over de eerdergenoemde fse-herstructurering in Rotterdam.

Arm en achtergesteld is in het bijzonder Rotterdam-Zuid zeker, het gedeelte van de stad ten zuiden van de Maas. Hele wijken raakten daar de afgelopen decennia verpauperd. In een wijk als Carnisse vindt men tegenwoordig moeiteloos een koopwoning voor 60.000 euro. De woningen staan er dicht op elkaar, koopplakkaaten hangen vaak maandenlang op de ramen. De wijken in het oude gedeelte van Zuid zijn nu een toevluchtsoord voor mensen zonder opleiding of inkomen, onder wie veel migranten, uit Turkije, Marokko, de Antillen, Roemenië en Bulgarije. De aandacht van de politici ging decennialang vooral uit naar uitbreiding aan de noordkant van de stad of naar verbeteringen in het centrum. Niet naar herstel van de dichtbebouwde oude wijken in Charlois en Feijenoord, rond de vorige eeuwwisseling bestemd voor gastarbeiders uit Noord-Brabant en Zeeland. Ook niet naar aanpassing van de ooit met veel idealisme opgezette, zuidelijke tuinsteden als het ruime Pendrecht en Lombardijen. Zuid was ver weg.

Welnu, de gemeente Rotterdam en vier woningcorporaties (Woonstad, Woonbron, Vestia en Com.Wonen), de deelgemeenten Charlois, Feijenoord, IJsselmonde, en het Rijk maakten in 2006 bekend over een periode van tien jaar ruim een miljard euro extra te zullen investeren in Zuid. De plannen werden vastgelegd in een 'Pact op Zuid'. Het geld moest naar betere woningen gaan, mooiere buitenruimte, naar instellingen voor onderwijs, zorg en sport en naar startende ondernemers. Het gebied rond de Kuip (van de voetbalclub Feyenoord) zou een sportwijk moeten worden, de strook langs Maashaven en Rijnhaven een uitgaansgebied, de strook achter station Lombardijen een zorgboulevard en het gebied bij Ahoy het podium van Zuid. Als *spin-off* moesten deze kanskaarten veel werkgelegenheid opleveren voor de jeugd en hun ouders van Zuid. Het zou om ondersteunende dienstverlening bij de amusementsindustrie gaan, om *mid-tech* banen (als contrast met de *high-tech* van de Technische Universiteit te Delft) en werk in de zorgsector. Het draaide om werk op MBO- of op termijn HBO-niveau. Het tegengaan van de selectieve migratie van de allochtone middenklasse naar de buitenwijken zou worden ondersteund door het bouwen van meer grondgebonden woningen in de wijken die wooncarrières in het gebied mogelijk moesten maken. Duizenden particuliere woningen moesten worden verbeterd, het aantal eengezinswoningen fors uitgebreid. Doel van het Pact: het behoud van jonge gezinnen met middeninkomens en ... gelukkiger bewoners. De effecten van het Pact moesten jaarlijks worden gemeten. Op de indicatoren inkomen, woningwaarde per vierkante meter, veiligheid en sociale kwaliteit.

Na drie metingen leek de achteruitgang van Zuid tot stilstand gebracht. Zuid scoorde in 2009 nog ruim onder het Rotterdamse gemiddelde, mede doordat Rotterdam als geheel nog verder vooruitgaat. De doelstelling van het Pact is deze scores in 2016 gelijkgetrokken te hebben.

Daartoe waren aanhoudend ferme investeringen nodig in onderwijs, werk, zorg en welzijn. Investerings die ook lang zouden worden volgehouden. Daarover is het Pact op Zuid expliciet. Onderwijs scoort hoog. Scholen heten een spin te zijn in het sociale web van wijkvernieuwing. Als in een wijk 'werk' en 'opleiding' bij elkaar komen, zo gold als uitgangspunt, dan valt er veel te bereiken voor bewoners en ondernemers. Van de aanwezigheid in de wijk van instellingen voor beroepsonderwijs wordt een indirect positief effect verwacht op de wijk. Wonen, werken en leren zijn, naast veiligheid en cultuur, belangrijke ingrediënten van het Pact.

Dat laatste was niet slechts toekomstmuziek. Zo werden in de Riederbuurt, een van de negen *hot spots* in de stad, verloederde woningen aangekocht door de gemeente om opgeknapt te worden door studenten uit het (voorbereidend) middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Het is een project waarbij verschillende opleidingen, bouwbedrijven en de gemeente Rotterdam de handen ineen hebben geslagen om praktijklessen en stages te combineren met het opknappen en verkopen van woningen. Zo doen de leerlingen en studenten tijdens hun studie praktijkervaring op.

Ondernemers werden dus actief betrokken bij het vergroten van werkgelegenheid op Zuid. Hun netwerk IkZitopZuid nam de verantwoordelijkheid voor de sociaal-economische versterking van Rotterdam Zuid. Het is een initiatief van Concire, Dura Vermeer Bouw Rotterdam (die samenwerken in de Stichting Kijk op Zuid) en WSA Stedelijke Ontwikkeling. Ze vormen een beweging van ondernemers die zich voor lange termijn wil committeren aan Rotterdam Zuid. En iedereen met belang bij de economische ontwikkeling van Zuid, publiek of privaat, kan zich aansluiten bij het netwerk. Samen met de wooncorporaties, scholen, deelgemeenten en gemeente zien zij kansen in het ondersteunen van de jonge bevolking van Zuid. *"Zonder een sterk economisch perspectief blijft werkgelegenheidsontwikkeling achter, ontbreekt een toekomstperspectief voor jongeren, hebben opleidingen geen afzetmarkt, heeft sociale stijging geen basis, is er minder waarde- en vermogensontwikkeling en ontbreekt marktvraag voor kwalitatieve woonmilieus, dus is er ook geen duurzame stedelijke vernieuwing"*, aldus directeur Willem Sulsters van WSA Stedelijke Ontwikkeling.

Voor het meten van de voortgang van het Pact vroegen bestuurders onze kennisring om samen met onderzoekers van de gemeente Rotterdam een effectenmonitor te ontwikkelen, een index van variabelen als gebiedsgerichtheid, overzichtelijkheid en *smartness* – een instrument dat tevens een doeltreffende bijsturing van het Pact-programma mogelijk maakt. De index laat zien dat het Pact op Zuid behalve een fysieke en economische in belangrijke mate ook een sociale opgave is. Van immense omvang: er wonen 190.000 mensen in het Pactgebied en zeven

van de twintig wijken daar hebben de laagste sociale-index-scores van alle Rotterdamse wijken.

... met inbegrip van opvoeding

Een groot deel van de sociaal(ped)agogische specialisaties van de twintigste eeuw wortelt in de bemoeienissen met de kwaliteit van de woning en de woonomgeving: sociaal-cultureel werk, buurt- en clubhuiswerk. Ook in Rotterdam zijn er in die honderd jaar nieuwe sociale en opvoedingsprofessionals bijgekomen: straat-hoek- en jongerenwerkers, buurtregisseurs en gebiedsmanagers; zij hebben het vergroten van de kansen van jongeren op het oog, door het organiseren van betere lokale voorzieningen. En ook het Pact is vrij expliciet in zijn ambities rond beter onderwijs, betere werkgelegenheid, functionele integratie. Het vergroten van de leer- en werkkansen van de jeugd geldt als een centrale opgave van het investeringsprogramma.

Meteen bij de start van onze kenniskring hebben we ons gericht op brede-schoolvorming. Lang voordat bijvoorbeeld de splinternieuwe brede school Wereld op Zuid, in Zuidwijk, haar deuren zou openen, voorjaar 2009, zijn we met enkele docenten en enige bachelor- en masterstudenten in de weer geweest om de sociaalpedagogische weg daartoe te effenen. Samen met de scholen en de instellingen die eens onder één dak zouden komen. In de Wereld op Zuid kwamen het onderwijs van de openbare en Rooms-katholieke basisscholen Toermalijn en Christophoor onder één dak met andere maatschappelijke organisaties: de stichting Pameijer, een dagopvang voor gehandicapten, Kinderservicehotels en Charlois' Welzijn voor het peuterspeelzaal- en tienerwerk. Opvoedingsondersteuning, betrokkenheid van de ouders, kinderopparticipatie en een klimaat van zorg zijn belangrijke pijlers van het initiatief, en door de huisvesting-onder-één-dak – een multifunctionele accommodatie, kortweg een mfa – kunnen de partners én de ouders elkaar gemakkelijk bereiken. Het Wereld op Zuid-initiatief staat niet op zichzelf. Om een impuls te geven aan de mfa's adopteren de corporaties ieder minimaal één brede school. In Rotterdam Zuid zijn vijf nieuwe mfa's gepland.

Een tweede voorbeeld. Om de opwaartse mobiliteit van de jongeren van Rotterdam-Zuid te vergroten (voortdurend wordt de klassieke onderwijssociologische metafoor van 'de stad als lift' gebruikt), stelden de Pact-partijen samen met de 22 scholen voor voortgezet onderwijs en het middelbaar en hoger beroepsonderwijs de 'Norm Jeugd op Zuid' op. De norm richt zich op de sociale en individuele versterkers van potentiële talenten en luidt als volgt:

Als kind of jongere...

- haal je het maximale uit je talent via de onderwijscarrière,
- heb je recht op ouder(s) en/of verzorger(s) die meedoen. Heb je die niet, dan krijg je een coach of mentor,
- heb je een gezonde leefstijl en doe je aan sport, kunst & cultuur,
- krijg je kans op zes uur extra leertijd/ontwikkeltijd per week via de Brede School,

- heb je het goede taalniveau om op de arbeidsmarkt aan de slag te kunnen als je van het voortgezet onderwijs komt,
- doe je minstens één geslaagde maatschappelijke stage,
- krijg je de mogelijkheid om je te oriënteren op de arbeidsmarkt en een beroepsperspectief te ontwikkelen.

Het formuleren van zo'n norm is een belangrijke stap, omdat die een vertaling krijgt in concrete afspraken waardoor de ontwikkelingskansen van kinderen daadwerkelijk vergroot kunnen worden. Het onderwijs is daarmee de spin in het web van een integrale wijkvernieuwing. Een degelijke norm is bovendien van belang omdat samenwerking tussen scholen op de concurrerende lokale onderwijsmarkt geen vanzelfsprekendheid is. Die bereidheid tot samenwerking tussen de scholen op Zuid vergroot de effecten en de kenniscirculatie: *good practices* kunnen worden uitgewisseld.

Ook bij de uitvoering van de Norm op Zuid is de Hogeschool Rotterdam betrokken. Zo vervullen studenten een mentorrol voor VMBO- en MBO-leerlingen. Een actueel thema waarnaar de hogeschool onderzoek doet betreft de eerdergenoemde invoering van de maatschappelijke stage. Vanaf 2011-2012 zijn in Nederland alle leerlingen in het voortgezet onderwijs verplicht minimaal 30 uur maatschappelijke stage te lopen. Voor het zover is moeten nog heel wat ongemakken worden overwonnen – bij de leerlingen, de scholen, de maatschappelijke organisaties: het draagvlak onder docenten is gering, maatschappelijke organisaties kunnen de scholen niet voldoende stageplaatsen leveren en de leerlingen weten niet waar ze aan toe zijn. De hogeschool organiseert daarom expertmeetings en workshops over dit onderwerp en initieert een kennisplatform, waar de vragen en expertise van scholen, organisaties en de gemeente samenkomen.

Het Team Deetman/Mans¹

En toen vroeg in maart 2010 Eberhard van der Laan, de toenmalige minister van VROM/WWI (Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieu / Wonen Werken Integratie), de heren Wim Deetman en Jan Mans om de Gemeente Rotterdam nader te adviseren over de aanpak van de bovengenoemde ambities in Rotterdam-Zuid. Aanleiding tot deze vraag vormde de visite van de minister aan dit deel van de stad, in november 2009. Tijdens dit werkbezoek werd opnieuw duidelijk dat Rotterdam-Zuid te maken heeft met veel grotere en taaiere problemen dan de stad en haar partners zouden aankunnen. De opdracht die de heren van de minister meekregen luidde: *“Maak een analyse van de bijzondere situatie op Zuid en de aangrijpingspunten voor interventies en strategiebepaling. Het gaat om een integraal onderzoek waarbij het uitgangspunt is dat de problematiek wordt gekeerd door middel van een samenhangende systeemaanpak.”* Een taakstelling die ingewijden niet verbaasde: het lopende Pact op Zuid was voor de partners van

¹ Deze paragraaf werd, anderhalf jaar na mijn lezing van oktober 2009 (de tekst tot nu toe van dit hoofdstuk), medio 2011, vanwege de actualiteit toegevoegd.

2006 taai gebleken. De door het Team Deetman/Mans, begin 2011, vervolgens aanbevolen analyse en aangrijpingspunten verschilden eigenlijk niet van die van vijf jaar eerder. Zo was de gewenste sociale stijging van Zuid als geheel nog onvoldoende van de grond gekomen: *“Hoewel voorsnog sprake is van een bevolkingstoenamen op Zuid, leidt de selectieve migratie tot effecten die vergelijkbaar zijn met die in krimpregio's als Parkstad Limburg en Noordoost-Groningen.”*

Rotterdam-Zuid zou er ongetwijfeld slechter voor hebben gestaan zonder de inspanningen in de afgelopen jaren. De heren vielen hun gesprekspartners bij dat vooral de omvang en de opeenstapeling van de problematiek op Zuid ongekend is op de Nederlandse schaal en daarmee zeer hardnekkig. Daar komt bij dat een gedeelde visie voor de ontwikkeling van Zuid ontbreekt, dat er meer doorzettingsmacht in de wijken op Zuid zou moeten komen, en dat bewoners en ondernemers meer betrokken zouden moeten worden bij de ontwikkeling op wijkniveau. *Rotterdam* kan het niet alleen aan, zo heette het, *Nederland* zou zich ermee moeten bemoeien.

Drie pijlers onderscheidt het duo Deetman/Mans, in nauwe onderlinge samenhang: 1. Talentontwikkeling, 2. Economische versterking en 3. Fysieke kwaliteitsverbetering. In het perspectief van dit hoofdstuk (en dit boek...) beperk ik me tot de weergave van de aspecten van Talentontwikkeling die Deetman/Mans noemt:

Aanbevelingen pijler 1: Talentontwikkeling

Wegwerken taalachterstanden

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uitwerken maatregel vroeg- en voorschoolse educatie • Substantieel uitbreiden uren taalonderwijs op basisscholen en verlenging van de onderwijsperiode op basisscholen • Opzetten van een sluitend kindvolgsysteem • Vergroten betrokkenheid ouders bij school • Uitwerking van het programma 'Leerkracht van Nederland' | <p>Partij
OC&W</p> <p>OC&W, onderwijsinspectie, schoolbesturen</p> <p>OC&W, CJG, scholen</p> <p>Schoolbesturen</p> <p>OC&W, schoolbesturen</p> |
|--|---|

Ontwikkelen doorlopende leerlijnen

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Verbeteren aansluiting tussen de verschillende onderwijsvormen, betere beroepsoriëntatie • Voorstel voor betere matching onderwijsaanbod en arbeidsvraag • Afspraken maken over voortzetting vak-, wijk- en werkscholen en plusvoorzieningen op Zuid | <p>Schoolbesturen, bedrijfsleven</p> <p>Havenbedrijf Rotterdam, toonaangevende ondernemers, schoolbesturen</p> <p>OC&W</p> |
|--|--|

Ontwikkelen 'soft skills' beroepsbevolking

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelen 'soft skills' in opleidingen • Ontwikkelen 'soft skills' uitkeringsgerechtigden | <p>Schoolbesturen</p> <p>Gemeente Rotterdam</p> |
|--|---|

Uit: Rotterdam Zuid: Kwaliteitssprong Zuid, p. 22.

Er ligt een brede verantwoordelijkheid voor de aanpak van de opgaven op Zuid, zo heette het begin 2011. Het team onderstreept dat het gaat om een *“zaak van nationaal belang. Directe en brede betrokkenheid vanuit het Rijk is essentieel; Rotterdam kan het niet alleen. De omvang en complexiteit van de opgaven vraagt om een Nationaal Programma ‘Kwaliteitssprong Zuid’”*. Deetman/Mans adviseerde, ter overkoepeling van de pijlerpartijen, een bestuurlijke stuurgroep in te stellen die jaarlijks tenminste eenmaal bijeenkomt. Die stuurgroep is er inmiddels, ze bestaat uit het voltallige College van B&W van Rotterdam en de meest betrokken bewindspersonen bij het Rijk. De stuurgroep stuurt op de uitvoering van een meerjarenprogramma – dat in het najaar van 2011 verwoord wordt – een nationaal programma voor Rotterdam-Zuid.

Tot slot

Er zijn verrassende overeenkomsten tussen de oude publieke opvoeding in steden - tot voor vijftig, zestig jaar geleden - met haar gezinsaanpak en haar aanzet tot arbeidzaamheid, met de wijkinrichting en het wijktoezicht, waar nodig onder drang en dwang, en de bijbehorende professionalisering van (sociaal)pedagogen enerzijds, en de hedendaagse initiatieven rond fse-herstructurering die we illustreerden met Rotterdam-Zuid anderzijds, waar eveneens wordt ingezet op opvoeding(sondersteuning), op het onderwijs en zijn brede netwerken, en op contacten met en de toeleiding naar de arbeidsmarkt, en de eisen die aan nieuwe beroepskrachten worden gesteld.

Het zijn tegenwoordig niet meer het kerkelijk en burgerlijk particulier initiatief, of zuilgebonden emancipatiebewegingen, zelfs niet meer in overwegende mate de rijks- en stedelijke overheden, het zijn in de 21e eeuw goeddeels de *sociale ondernemers* waar het geld en de initiatieven vandaan komen. Zij belichamen de filosofie van het neoliberalisme die in ons land in de jaren tachtig opkwam en die haar voortzetting kreeg in de leer van de *civil society*, met daarbinnen een even impliciete als zware rol voor sociale ondernemers als ziekenhuizen, zorginstellingen en -verzekeraars, onderwijsinstellingen en corporaties. En: nieuwe sociaal(ped)-agogische beroepen danken hun ontstaan, ontwikkeling en specialisatie aan deze *weten-werken-wonen*-initiatieven.

Vooraf dat laatste dwingt me tevens tot een ander type conclusie, of laat ik het een vraag noemen, en ik beperk me tot de pedagogiek. Sluit dat vak zich niet teveel in zichzelf op en grenst het zijn domein niet te hermetisch af? Dat is riskant voor een discipline die zich, gerekend naar de aantallen beoefenaren met een wetenschappelijke of een HBO-opleiding, nergens zo breed vestigde als in Nederland. Juist in het land met de hoogste pedagogendichtheid ter wereld moeten opvoedkundigen hun veranderende positie in de sociale ketens en de bijbehorende ketenverantwoordelijkheid uiterst serieus nemen.

Misschien is het tweede ongerief nog erger. Pedagogiek in Nederland is een *leuk* vak. Zo vaak draait om ‘het’ opgroeiende kind en zijn gelukkige ouders, voor wie

het een aanhoudende uitdaging is om alles wat hun kroost aan talentenrijkdom heeft eruit te halen. De helikopterouders. De opvoedkunde als een heerlijk vak dat je tevens de wegen opent om jezelf te ontdekken. En naast deze blij variant is er de orthopedagogische tak. Daar draait het eveneens vaak om de 'uniciteit van het kind', zoals moge blijken uit de jaarlijks groeiende reeks afkortingen voor alles wat zorgelijk of uitzonderlijk is en waarvoor de farmaceutische industrie zowel de diagnoses stelt als de oplossingen biedt.

Wat 'n dromen, wat 'n idealen! Ook bij de opvoedingsprofessional kan alles wat geïdealiseerd wordt een te sterke uitwerking krijgen op het driftleven, waardoor andere, meer nuchtere interessepunten gedomineerd worden en hun aantrekkingskracht verliezen. Op de aanhoudende groeiemarkt van de pedagogiek vormt deze libidineuze bezetting een bedreiging voor het werk dat er echt toe doet. Neem nou Rotterdam.

Ik dank Rob Arnoldus, Marina Meeuwisse, Frans Spierings en Erik Trinconi voor hun kritische opmerkingen bij de eerste versie van deze bijdrage.

Literatuur

- Eindadvies Team Deetman-Mans (2011). *Rotterdam Zuid: Kwaliteitssprong Zuid: ontwikkeling vanuit kracht. Eindadvies van team Deetman-Mans over aanpak Rotterdam-Zuid*. Rotterdam: Gemeente Rotterdam, februari 2011.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Het Pact, vijf jaar later (2010) *NRC Handelsblad*, hoofdredactioneel commentaar, 23 februari 2011, 2.
- Jansen, S. (2008). *Het pauperparadijs. Een familiegeschiedenis*. Amsterdam: Balans.
- Kempfen, B.G.A., & Velzen, N. van (1988). *Werken aan wonen. 75 jaar Nationale Woningraad*. Almere: Nationale Woningraad.
- Michielse, H.C.M. (1989). *Welzijn & discipline. Van tuchthuis tot psychotherapie*. Amsterdam, Meppel: Boom.
- Notten, A.L.T. (2011). Strafpunten of prachtwijken? *Pedagogiek in Praktijk*, 17, 60, 44.
- Notten, A.L.T. (2006a). School, jeugd en maatschappij: de gemeente als regisseur van de formatieve levensfase. In A.L.T. Notten (red) e.a., *Een omgekeerd generatieconflict? De jeugd verdient de toekomst* (155-167). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Notten, A.L.T. (2006b). 'Stadspedagogiek in ontwikkeling. De masteropleiding Pedagogiek als werkplaats voor innovatie.' In: Notten (red) e.a. (2006) A.w., 185-192.
- Notten, A.L.T. (2004). *Overleven in de stad. Inleiding tot sociale kwaliteit en urban education*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Notten, A.L.T. (1994²). *Amsterdam, Historic City of Public Education*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Regt, A. de (1984). *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid. Ontwikkelingen in Nederland 1870-1940; een historisch-sociologische studie* (hoofdstukken VI-VIII). Meppel, Amsterdam: Boom.
- Spierings, F.C.P.P., & Meeuwisse, M. (2008). *Pact op Zuid*. Reisgids 2008. Utrecht: IJzer.

Spierings, F.C.P.P., & Meeuwisse, M. (2009). *Pact op Zuid*. Reisgids 2009. Utrecht: IJzer.

Verhulst, D. (2009). *De helaasheid der dingen*. Amsterdam: Contact.

Websites

www.canonsociaalwerk.nl

http://cpr.rotterdam.nl/BSD/Document/Perskamer/Advies%20DeetmanMansRdamZuid_lr.pdf

www.opgroeienindestad.nl

Opvoeden versus behandelen¹

Jo Hermanns

Er is een heftige maatschappelijke discussie gaande over de 'jeugd van tegenwoordig' en de opvoeding die deze krijgt. Problemen van kinderen worden steeds minder gezien als horend bij een (soms moeizaam) proces van opgroeien en opvoeden, en steeds meer als een signaal dat professionals moeten optreden en zo nodig ingrijpen. Zo ontstaat een toenemende 'export' van kinderen uit hun gewone leefsituatie naar professionele behandelcontexten. Ongeveer 1 op de 7 kinderen heeft op dit moment een indicatie voor speciale zorg, speciaal onderwijs of hulp in een justitieel kader. De verwachting is dat deze pedagogische professionals kinderen en/of ouders 'repareren' zodat het opgroeien en opvoeden daarna ongestoord kan verlopen. Deze ontwikkeling zal kritisch geëvalueerd worden door haar te plaatsten tegen de achtergrond van empirische kennis over opvoedingsprocessen en effectieve opvoedingsondersteuning.

Falende opvoeders?

Het opvoeden in Nederland is een onderwerp van heftige maatschappelijke discussie. Er lijkt van alles fout te gaan. Ik doe een greep uit de talloze voorbeelden. In een enquête onder een representatieve groep van ruim 600 ouders blijkt maar liefst 78% zich te ergeren aan andermans kinderen. Ze zijn te brutaal, te asociaal, te stiekem en te ongehoorzaam. Een meerderheid (64%) vindt dat er strenger opgevoed moet worden, zowel thuis als op school¹.

Nu wordt de verontrusting over de jeugd van tegenwoordig nogal eens gerelativeerd door verwijzingen naar eerdere klaagzangen over de jeugd en zijn opvoeders. Wat te denken van deze uitspraak van een rechtsgeleerde in de 16e eeuw (De Koster, 2007):

“Wy bevinden dat de kynderen van onsen jegenwoordeghen tyde snoodere ende veel erghere zijn dan de kynderen van voorleden tyden waeren (Godt betert)”.

Kritiek op de jeugd en zijn opvoeders is van alle tijden. Toch zijn er aanwijzingen dat er op dit moment misschien wat meer aan de hand is met het opvoeden in Nederland dan het gebruikelijke gemopper op de jeugd en zijn opvoeders.

Sterk toenemend zorggebruik

Nederland heeft een uitgebreid en gedifferentieerd systeem van bijzondere voorzieningen voor jeugdigen waarvan het opvoeden en opgroeien met behoorlijke problemen gepaard gaat. Dat is een goede zaak. Voor al deze vormen van bijzon-

¹ Dit is een verkorte versie van Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

dere hulp geldt dat er een sterke groei te zien is: steeds meer jongeren komen terecht in speciale voorzieningen voor hulp en onderwijs voor psychische en gedragsproblemen, opvoedproblemen of lichte ontwikkelingsachterstanden. En dit alles terwijl het aantal kinderen en jongeren in Nederland niet noemenswaardig stijgt.

De volgende tabel bevat een aantal cijfers.

Voorzieningen	Aantal kinderen in 2006 of 2007 tenzij anders vermeld	Toename	Gemiddelde toename per jaar in gemeenten periode
Aanmeldingen Bureaus Jeugdzorg ⁱⁱ	82.268	Sinds 2004: 58%	19%
Geïndiceerde Jeugdzorg ⁱⁱⁱ	77.827	Sinds 1997: 104%	10%
Contacten Advies- en Meldpunten Kindermishandeling ^{iv}	50.575	Sinds 2004: 48 %	16%
Jeugd Geestelijke Gezondheidszorg ^v	194.400	Sinds 2003: 16%	4%
Kinderen met een Jeugdbeschermingsmaatregel ^{vi}	42.864	Sinds 2004: 31%	10%
Jeugdreclasseringsmaatregel ^{vii}	20.812	Sinds 2004: 64%	21%
Geïndiceerd speciaal (basis)onderwijs ^{viii}	235.000	Sinds 2000: 14%	2%
Politiecontacten jeugdigen ^{ix}	32.237 (2005)	Sinds 2002: 35%	12%
Verblijf in Justitiële jeugdinrichting ^x	7.086	2003-2007: 11%	3%

Tabel 1. Groeicijfers specialistische zorg voor de jeugd en zijn opvoeders.

Vaak duren de trajecten jaren en voor veel kinderen volgen verschillende typen zorg elkaar op. Zo lijkt een gemiddeld jaarlijks groeipercentage van 2% (2,3% om precies te zijn) voor het Speciaal (basis)onderwijs mee te vallen. In de praktijk betekent dit echter dat 9,1% van alle leerlingen, dat wil zeggen 1 op de 11 kinderen, op dit moment geen regulier onderwijs meer volgt en dat waarschijnlijk ook nooit meer zal doen^{xi}. Nederland heeft van alle Europese landen op Tsjechië na het hoogste percentage kinderen in speciale onderwijsvoorzieningen (Smeets, 2007).

Als we het gebruik van de instellingen die feitelijk zorg verlenen optellen (dus niet de contacten met Bureau Jeugdzorg, Advies- en Meldpunten Kindermishandeling en politie), komen we op een aantal van 577.989 kinderen in speciale zorg of onderwijs. Als we de dubbelingen schatten op 15% komen we uit op 491.290 kinderen. Dat is 14% van alle 0-18 jarigen^{xii}, ofwel 1 op de 7 kinderen. Geconcludeerd kan worden dat er niet alleen een brede verontrusting is over de jeugd van tegenwoordig en de opvoeding die ze krijgen, maar dat dit ook gepaard gaat met een toenemende instroom van kinderen en jongeren in een waaier van speciale voorzieningen. Het lijkt dus echt wel iets aan de hand te zijn met de Nederlandse jeugd.

Een paradox

Dit beeld van een zorgelijke jeugd met onzekere en falende opvoeders wordt echter volledig onderuit gehaald door epidemiologische cijfers over de jeugd van Nederland en zijn opvoeders.

Het opvoeden en opgroeien in Nederland is de afgelopen 10 jaar tweemaal in grootschalige onderzoeken beschreven (Rispiens, Hermanns, & Meeus, 1996; Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp, & Reijneveld, 2005). Rispiens en collega's interviewden in de studie 'Opvoeden in Nederland', ruim 1200 kinderen tot 18 jaar en hun ouders en observeerden 219 gezinnen thuis. Zij rapporteerden dat de Nederlandse ouders voornamelijk autoritatieve in plaats van autoritaire controle- en disciplinerings technieken gebruiken. Dat wil zeggen dat vooral gebruikgemaakt wordt van uitleg en wijzen op eerdere afspraken of de gevolgen van bepaald gedrag, en minder straf, negeren en machtsuitoefening, terwijl er wel grenzen worden gesteld. De conclusie is:

"Het beeld dat wij in het bovenstaande schetsen komt overeen met wat in de internationale onderzoeksliteratuur wordt aangetroffen, en waarvan ook wordt aangegeven dat het kinderen en jongeren in een moderne samenleving goede ontwikkelingskansen biedt. Enigszins chargerend: de gezinsopvoeding in Nederland voltrekt zich volgens het boekje" (p.232).

Bijna 10 jaar later voerde het Sociaal en Cultureel Planbureau een tweede onderzoek uit, nu naar 4776 kinderen van 0-12 jaar, hun ouders en de professionals in de jeugdgezondheidszorg (de jgz: het consultatiebureau en de schoolartsendiensten) die de gezondheid en ontwikkeling van de kinderen regelmatig checken. Bijzondere aandacht werd besteed aan de deelname van Turkse, Marokkaanse en Caribische Nederlanders. Om maar met de deur in huis te vallen:

"De belangrijkste conclusie is dat het met de meeste kinderen in Nederland goed gaat. Hoogstens 5% heeft te maken met een opeenstapeling van problemen" (p.104).

En verder:

"Een minderheid tussen de 4 tot 6% van de kinderen heeft psychosociale problemen" (p.108).

Een tweede type onderzoek bestaat uit herhaalde metingen bij vergelijkbare onderzoeksgroepen, met dezelfde instrumenten en indicatoren. Tick, Ende en Verhulst (2007) namen de Child Behavior Checklist respectievelijk de Teacher's Report Form (internationaal gebruikte vragenlijsten om het vóórkomen van psychische en gedragsproblemen bij kinderen te meten) af bij ouders, respectievelijk leerkrachten van Nederlandse kinderen in 1983, 1993 en 2003. De eerste twee steekproeven (ruim 1700 kinderen) kwamen uit Zuid-Holland en de laatste (ruim 1400 kinderen) uit heel Nederland. De onderzoekers vonden bij de laatste meting 'small increases in the mean population levels of parent reported measures and in the proportion of children with serious problems'. Een toename van ernstige problemen werd alleen (in geringe mate) gezien voor internaliserende problemen, zoals angst en depressie. Voor agressie werd een (geringe) afname gerapporteerd. Leerkrachten rapporteerden in de gehele periode van 20 jaar nauwelijks veranderingen.

En als het om het schrikbeeld van de exploderende jeugdcriminaliteit gaat? Het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum van het Ministerie van Justitie (Van der Laan, 2008) volgt al jarenlang nauwgezet de ontwikkeling van de criminaliteit en komt, op basis van herhaalde metingen van zelfgerapporteerde criminaliteit, waarmee vooral de lichtere vormen van delinquentgedrag redelijk betrouwbaar gemeten kunnen worden, tot de conclusie dat er sprake is van een stabiel patroon over de afgelopen 20 jaar. Ook slachtofferenquêtes wijzen op stabiele, of zelfs dalende cijfers.

Een derde type onderzoek dat een referentiekader kan bieden voor het beoordelen van de situatie waarin de Nederlandse jeugd zich bevindt, is de internationale vergelijking. Hiervoor staan twee omvangrijke studies ter beschikking. Het eerste is het European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD, Hibell et al., 2009). In deze survey rapporteren 100.000 jongeren van 15 en 16 jaar in 35 Europese landen over zichzelf. Nederlandse jongeren scoren op of rond het Europese gemiddelde van alle vormen van alcohol- of middelengebruik, met uitzondering van cannabis, waar ze de vijfde plaats bezetten. In dit onderzoek werd ook een vergelijking gemaakt tussen 2003 en 2007. Nederland behoort op vrijwel alle indicatoren tot de landen die zich in positieve zin ontwikkelen. Het tweede vergelijkende onderzoek is van Unicef (Unicef Innocenti Research Centre, 2007). In 21 landen, waaronder alle Europese landen, maar ook Canada en de USA werd het welzijn van de kinderen aan de hand van een aantal indicatoren bekeken. De zes indicatoren hadden betrekking op materiële welvaart (met als meetpunten onder andere het ontbreken van relatieve armoede, maar ook het aanwezig zijn van boeken in het gezin), gezondheid en veiligheid (zuigelingensterfte, vaccinaties, en overlijden door ongevallen), schoolprestaties (bijvoorbeeld lezen, rekenen, schooluitval), kwaliteit van persoonlijke relaties in gezin en met leeftijdgenoten, gedragsproblemen en risico's (gezond eten, middelengebruik, vechten en pesten, tienerzwangerschappen en gebruik van condooms) en ten slotte: subjectief welbevinden (inschatting eigen gezondheid, zich prettig voelen op school, scores op de 'life satisfaction scale' en het rapporteren van negatieve

zelfbeelden). De Nederlandse jeugd prijkte op de scorelijst van een gewogen combinatie van alle indicatoren op de eerste plaats. Dit was het gevolg van zeer gunstige scores op alle indicatoren en de hoogste score op subjectief welbevinden.

Wat moeten we nu met al deze cijfers? Op al de onderzoeken in deze paragraaf is wel wat aan te merken. Wel is het zo dat met verschillende typen studies, door verschillende informatiebronnen en met verschillende onderzoeksmethoden voortdurend dezelfde bevinding komt bovendrijven. Het gaat goed met de Nederlandse jeugd en zijn opvoeding, de problemen nemen eerder af dan toe en in vergelijking met andere landen vallen we in positieve zin op.

Het opvoeden verleerd

De paradox van enerzijds een gelukkige jeugd en anderzijds een sterk toenemend beroep op specialistische zorg zou wel eens te maken kunnen hebben met de wijze waarop in de huidige samenleving opvoedproblemen en opgroeioproblemen gedefinieerd worden en kan gezien worden als een specifieke reactie op deze problemen die daaruit volgt.

In deze definitie kunnen drie dimensies onderscheiden worden: het jeugdtolerantieniveau, de psychopathologisering en de criminalisering.

De eerste dimensie, de afname van het jeugdtolerantieniveau, is al in het begin van dit stuk kort aan de orde geweest. De samenleving kan nog maar weinig hebben van zijn jeugd. Gedrag dat nog niet zo lang geleden als 'gedrag dat hoorde bij het jong zijn' werd geïnterpreteerd, wordt nu als maatschappelijke overlast gezien. Een apart thema in onze samenleving zijn de hangjongeren geworden, die, zelfs als ze nauwelijks storend gedrag of zelfs enig gedrag vertonen, al snel als gevaarlijk en bedreigend bekeken worden. Vechtpartijtjes tussen jonge pubers of een fysieke aanval van een 12-jarige wordt al snel geïnterpreteerd als gewelddadig gedrag.

U hoort mij niet zeggen dat kinderen en jongeren niet onuitstaanbaar, lastig of agressief kunnen zijn. Dat is zeker het geval. Philip Kohnstamm noemde decennia geleden de puberteit al 'de vlegeljaren' (Bigot, Kohnstamm, & Palland, 1961). En aan onacceptabel gedrag moeten grenzen gesteld worden. Lastig en baldadig zijn hoort al eeuwen bij de jeugd en is een pedagogische opdracht. Het niveau van lastigheid van de jeugd dat we nog willen tolereren is echter sterk gedaald. En als we dan last hebben van kinderen en jongeren bellen we een professional of melden wat we zien bij een van de vele meldpunten. Dat is een prima idee als het gaat om kindermishandeling, huiselijk geweld of criminaliteit, maar dat zijn nu juist de problemen die onvoldoende gemeld worden. We bellen eigenlijk vooral voor die problemen waar we zelf last van hebben. Als medeburgers van onze jeugdigen lijken we het opvoeden verleerd te zijn.

De tweede dimensie heeft te maken met het op een specifieke psychopathologische of, zo u wilt, orthopedagogische, wijze interpreteren van opvoedingsopgaven.

Zorg en goede bedoelingen worden meer dan voorheen vertaald in het inschakelen van gespecialiseerde deskundigen. Daarmee worden tal van opvoedingsproblemen vertaald in psychopathologie, ontwikkelingsstoornissen, handicaps en/of disfunctionele gezinsinteracties. Deze leiden vervolgens tot een indicatie en daarna tot een behandeling in één van de instituties voor gespecialiseerde zorg. Het ideaal van de maakbaarheid van de samenleving lijkt vervangen door het ideaal van de maakbaarheid van het individu door gedragswetenschappers.

Het spookbeeld van Marinus Langeveld, die Philip Kohnstamm opvolgde als Nederlands meest vooraanstaand pedagoog dreigt realiteit te worden. Zonder ‘integrerend, theoretisch denken over opvoeding’, bestaat volgens hem het risico dat *“de opvoedingswetenschapper wordt tot iets als een conditioneur van incidentele gedragstype...die de naam van opvoedkundige niet verdient”* (Langeveld, 1972, p 15).

Tot slot van deze paragraaf kan de dimensie van de criminalisering besproken worden. Door meerdere auteurs wordt gesignaleerd dat regelovertredend gedrag van kinderen en jongeren eerder en vaker gedefinieerd wordt als crimineel gedrag en ook als zodanig behandeld wordt, dat wil zeggen punitief en repressief (Van der Laan, 2006). Op verschillende plaatsen is dit betoog eloquent en goed onderbouwd gevoerd en ik zal er daarom niet verder op ingaan. De conclusie is echter duidelijk: er is een toegenomen aangiftebereidheid bij burgers als het gaat om problematisch gedrag van jongeren, en gedrag van kinderen en jongeren wordt door politie en het strafrechtstelsel steeds vaker beschouwd als crimineel gedrag dat moet leiden tot vervolging (Weijers, 2008).

Het gevolg van de geschetste ontwikkelingen is dat steeds meer kinderen op een vriendelijke en professionele wijze verpakt, maar toch, impliciet de boodschap krijgen dat ‘er iets met ze is’, dat ‘ze niet gewoon met de anderen mee kunnen doen’, dat ‘ze onacceptabel zijn voor de andere burgers’. Voor een deel is die boodschap te verdedigen en leidt deze tot hulp. Maar de sterke groei van de verwijzingen naar speciale circuits en het strafrecht roept de vraag op of deze boodschap wel altijd terecht is.

Het gevolg is in ieder geval dat de direct verantwoordelijke opvoeders en andere burgers in gezinnen, in scholen en in het publieke domein niet meer bereid zijn of in staat zijn om de problemen te lijf te gaan die nu eenmaal inherent aan het opvoeden verbonden zijn en ook binnen die opvoeding hanteerbaar gemaakt kunnen worden.

Terug naar de opvoeding

Het mooie aan het opvoeden is nu juist dat het vanzelf gaat. Opvoeden is een zelfregulatief, coregulatief en adaptief proces (Hermanns, 2007; Sameroff, &

Fiese, 2000). Dat wil zeggen dat verreweg de meeste ouders genetisch en sociaal voldoende toegerust zijn om opvoeder te kunnen worden, dat kinderen in en door hun ontwikkeling vanuit zichzelf voortdurend de goede opvoedingsvragen stellen, en dat ouders en kinderen in het proces van wederkerige beïnvloeding dat zo ontstaat, ervoor zorgen dat ze zich aanpassen aan de context waarin ze leven. Niet dat het opvoeden niet erg moeilijk kan zijn, maar bijvoorbeeld conflicten met kinderen of andere problemen kunnen juist geconcentreerde leersituaties bieden. Het is ook niet zo dat ouders het altijd met z'n tweeën of alleen kunnen klaren: steun en inzet van naasten en anderen is essentieel en wordt veelvuldig gezocht. Daarom gaat het meestal ook wel goed, al zal perfectie nooit bereikt kunnen worden.

Moeten we dan al die gespecialiseerde hulp overboord zetten?

Dat zou echter te gemakkelijk zijn, al past het helemaal in de beleidsbeweging van de overheid om de 'bal weer terug bij de burger te leggen'. Het is ook van belang nogmaals vast te stellen dat grote groepen kinderen en hun opvoeders veel hebben aan gespecialiseerde hulp, zorg, behandeling en/of onderwijs. Een pleidooi om dat type voorzieningen af te schaffen zou een rechtstreekse aanval op onze beschaving zijn. Aandacht voor het opvoeden en opgroeien in individuele gezinnen zal altijd nodig zijn. Maar misschien anders dan nu.

Community based werken

Community based werken betekent werken met concrete opvoedings- en opgroeidoelen en proberen die te realiseren in samenwerking met ouders, leerkrachten, verpleegkundigen, politieagenten, jongerenwerkers en anderen die dagelijks vanuit een pedagogische perspectief bezig zijn met kinderen, jongeren en ouders. Men zou kunnen stellen - een recente boektitel parafraserend van de emeritus hoogleraar Ter Horst (2006) - dat men werkt aan het 'herstel van het gewone leven' door in dat gewone leven met gewone opvoeders systematisch toe te werken naar de door hen gewenste situatie. Professionals zijn daarbij tijdelijke en deskundige partners die hun expertise ten dienste stellen van kinderen, jongeren en hun opvoeders, zonder dat ze meteen de regie overnemen. Men zou kunnen zeggen dat met deze aanpak deskundigen geïmporteerd worden in de opvoeding in plaats van dat kinderen geëxporteerd worden naar voorzieningen.

Een stap verder in de goede richting gaat het als de community niet alleen de locatie is waar gewerkt wordt, maar de mogelijkheden die de community zelf biedt ook (mee) actief worden ingezet. Dit was wat een van de weinige pedagogen wiens naam iedereen wel kent, Fröbel, in 1845 al voorstelde: organiseer groepen ouders die elkaar kunnen helpen (Van Crombrugge, 2006). Een specifieke en soms bijzonder effectieve vorm van elkaar helpen is vrijwilligerswerk. Zo is Big Brothers Big Sisters een zeer effectief programma voor jonge delinquenten, dat door niet-professionele mentoren wordt uitgevoerd (Rhodes, & DuBois, 2006).

Home-Start is een programma dat beoogt gezinnen met jonge kinderen door een moeilijke fase heen te helpen en werkt eveneens met vrijwilligers. Uit eigen onderzoek blijkt zo effectieve opvoedingsondersteuning gegeven te kunnen worden aan gezinnen die voor een groot deel anders op jeugdzorg zouden zijn aangewezen (Asscher, Deković, Prinzie, & Hermanns, 2008; Asscher, Hermanns, & Deković, 2008).

Steeds meer auteurs pleiten voor een community based aanpak, waarbij een integrale aanpak van niet alleen de preventie maar ook de 'curatie' van opvoeden en opgroei problemen op lokaal niveau én door investeringen in de opvoeding zelf ontworpen wordt. Ook relatief ernstige problemen kunnen vaak nog het best met 'gewone' niet-gespecialiseerde opvoedingsondersteuning aangepakt worden. Specifieke en gespecialiseerde interventies kunnen heel goed een onderdeel van dit type programma's zijn, maar vallen er niet mee samen. Kortom, pedagogen horen in wijken en scholen te werken en niet in instellingen.

Literatuur

- Asscher, J., Deković, M., Prinzie, P., & Hermanns, J. (2008). Assessing Change in Families Following the Home-Start Parenting Program: Clinical Significance and Predictors of Change. *Family Relations*, 57(3), 354-361.
- Asscher, J., Hermanns, J., & Deković, M. (2008). Effectiveness of the Home-Start Parenting Support Program: Behavioral Outcomes for Parents and Children, *Infant Mental Health Journal*, 29(2), 95-113.
- Bigot, L., Kohnstamm, P., & Palland, B. (1961). *Beknopt leerboek der psychologie*. Zevende druk door drs. B.G. Palland en J. Jonges. Groningen: Wolters.
- Blom, M., & Laan, A. v. d. (2007). Monitor Jeugd terecht 2007. Den Haag: WODC.
- Crombrugge, H. (2006). Pedagogisch denken: een Trojaans paard voor de algemene preventieve opvoedingsondersteuning. In J. Decoene, F. Myny, T. Vanthuyne & G. Verschelden (Eds.), *Samen op een hobbelpaard. Over preventie en ondersteuning van opvoedingssituaties*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hermanns, J. (2007). Opvoeden en opgroeien: een visie achter het beleid. In P. v. Lieshout, M. v. d. Meij & J. d. Pree (Eds.), *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid* (pp. 21-49). Amsterdam: Wetenschappelijke Raad voor het Jeugdbeleid/Amsterdam, University Press.
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., et al. (2009). *The 2007 ESPAD Report Substance Use Among Students in 35 European Countries*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN).
- Horst ter, W. (2006). *Het herstel van het gewone leven*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.
- Koster De, M. (2007). Jongeren en criminaliteit: terug van nooit weg geweest. Een wandeling door de tijd. *Welwijs. Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk*, 18(2), 23-29.
- Laan, P. van der (2006). *Jeugd, criminaliteit, politie en justitie. Recente ontwikkelingen nader beschouwd*. Den Haag: WRR.
- Laan, P. van der (2008). De meeste jongeren zijn niet crimineel. *Jeugdbeleid*, 2(1), 75-85.
- Land, H. van 't, Grolleman, J., Mutsaers, K., & Smits, C. (2008). *Trendrapportage GGZ 2008. Deel 2: Toegang en zorggebruik*. Utrecht: Trimbos Instituut.

- Langeveld, M. (1972). *Opvoedingshulp als groeiende wetenschap*. Amsterdam/Brussel: Agon Elsevier.
- Rhodes, J., & DuBois, D. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report, SRCD, XX(III)*, 3-19.
- Rispens, J., Hermanns, J., & Meeus, W. (Eds.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smeets, E. (2007). *Speciaal of apart. Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en ander Europese landen*. Nijmegen: ITS.
- Tick, N., Ende, J. v. d., & Verhulst, F. (2007). Twenty-year trends in emotional and behavioral problems of Dutch children in a changing society. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 116, 473-448.
- Unicef Innocenti Research Centre. (2007). *An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Florence.
- Weijers, I. (2008). Het gaat niet slecht met de Nederlandse jeugd. *Justitiële verkenningen*, 3(8), 38-48.
- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag/Leiden: Sociaal en Cultureel Planbureau - TNO Kwaliteit van Leven.

i J/M Ouderonderzoek (2007). Wat voor ouders zijn wij? J/M Pubers, Jubileumnummer, september 2007, pag. 44-58.

ii MOGroep (2008). Inzet MOgroep jeugdzorg (versie voor de pers). Begrotingsbehandeling Jeugd en Gezin 2008.

iii Idem.

iv Nji. Adviezen en Meldingen over Kindermishandeling 2000 en MOgroep Adviezen en Meldingen over Kindermishandeling 2007.

v Land van 't, Grolleman, Mutsaers, & Smits, 2008.

vi MOGroep (2008). Inzet MOgroep jeugdzorg (versie voor de pers). Begrotingsbehandeling Jeugd en Gezin 2008.

vii Idem.

viii Nji. Onderwijs en jeugdzorg/LCOJ (2007). Nieuwsbrief nummer 18. Het betreft speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs.

ix Blom & Van der Laan, 2007.

x Website Ministerie van Justitie, Dienst Justitiële Inrichtingen.

xi Nji. Onderwijs en jeugdzorg/LCOJ (2007). Nieuwsbrief nummer 18. Het betreft speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs.

xii Van de ruim van 3,5 miljoen 0-18 jarigen.

Goed geregelde jeugdzorg?¹

Het Wraparound Care Model als alternatief

Jo Hermanns

Onophoudelijk blijkt dat ons uitgebreide en vaak sterk gespecialiseerde aanbod van voorzieningen, ondersteuning, begeleiding, onderwijs, hulp, zorg en behandeling moeilijk tot positieve effecten te brengen is als het gaat om gezinnen met meerdere problemen. Wraparound Care is een werkwijze die deze problemen probeert aan te pakken.

Een aanloop

Door de opkomst van gedragswetenschappen zoals psychologie, psychiatrie en later de orthopedagogiek in de eerste helft van de vorige eeuw werden problemen van kinderen gaandeweg geherdefinieerd. Kinderen die niet wilden deugen werden nu bijvoorbeeld kinderen met problematische emotionele bindingen, intrapsychische reacties op inadequaat relationeel gedrag van opvoeders, een onveilige hechting aan volwassenen of kinderen met een aangeboren gedragsstoornis. Deze begrippen klinken in ieder geval veel kindvriendelijker dan lui, dom of slecht. En dat was vooruitgang. Het probleem was echter dat in deze visie deze problemen niet zomaar opgelost konden worden door het kind beter, dat wil zeggen met meer liefde en begrip, meer aandacht, een betere structuur en meer toezicht, te gaan opvoeden. Om echt geholpen te kunnen worden moest het individuele kind of de adolescent door een gespecialiseerde behandelaar behandeld worden. De oplossing lag bij specialistische deskundigen. De groei van de opleidingen in de professionele psychiatrie, psychologie en orthopedagogiek maakte deze preventieve, maar vooral de curatieve aanpak volgens velen ook feitelijk mogelijk. De groei van de verzorgingsstaat zorgde voor de instituties die behandelingen ook zonder hoge financiële drempels konden aanbieden. Vele voorzieningen in de sfeer van de kinderbescherming en jeugdhulpverlening die tot dan toe heropvoedinginstellingen waren met vaak onderwijs (vakopleidingen) als belangrijk deel van hun werk, vormden zich om tot behandelinstellingen. Tot op de dag van vandaag worden nieuwe voorzieningen voor nieuwe diagnostische doelgroepen ontwikkeld.

Nu is het niet zo dat dit stelsel onzinnig of helemaal achterhaald is. Kinderen, jongeren en ouders kunnen veel baat hebben bij de inzet van goed opgeleide professionals die specialistische kennis hebben als er sprake is van psychische stoornissen, gedragsproblemen en ernstige gezinsproblemen. De vraag is echter

¹ Dit is een verkorte versie van Hermanns, J. (2010). Goed geregelde jeugdzorg? In H. Pijnenburg (Red), *Zorgen dat het werkt. Werkzame factoren in de zorg voor de jeugd* (61-79) Amsterdam: SWP.

of dit stelsel niet te eenzijdig op één zorgparadigma gebaseerd is, of de problemen die doorgaans in de jeugdzorg terecht komen wel passen bij het karakter van het zorgstelsel.

Voor wie is jeugdzorg eigenlijk bedoeld?

In de huidige Wet op de Jeugdzorg (van kracht sinds 2005) is de aard van de problemen omschreven als 'psychosociale, psychische of gedragsproblemen' dan wel het (door opvoeders in het gezin) 'niet het hoofd kunnen bieden' aan deze problemen. In de toelichting op de Wet wordt de ernst van de problematiek gerelateerd aan de principes draagkracht en draaglast.

Bij het beantwoorden van de vraag of opgroei- en opvoedingsproblemen zo ernstig zijn dat zij moeten leiden tot een aanspraak op jeugdzorg (en bij het bepalen van de intensiteit en duur van de benodigde zorg) is derhalve niet de specifieke aard van het probleem, de concrete diagnose, of het manifeste symptoom van doorslaggevend belang, maar de mate waarin het probleemoplossend vermogen (de draagkracht) overschreden is en ouders de greep op de opvoeding kwijt zijn, dan wel het kind belemmerd wordt in het opgroeien. Opvoeden en opgroeien zijn hierbij uiteraard zeer sterk in elkaar vervlochten processen.

ADHD is in dit kader een mooi voorbeeld. Verreweg de meeste kinderen met ADHD-kenmerken (beweeglijk, ondernemend, impulsief en snel van aandachtsfocus wisselend) groeien zonder professionele hulp gelukkig op (Campbell, 1990) en kunnen soms juist door hun aangeboren karakter excellente maatschappelijke carrières doormaken. Het hangt er dan wel van af of hun opvoeders in staat zijn adequaat te reageren op hun dynamiek en daar de nodige steun bij krijgen van andere opvoeders. Dat wil zeggen: kan het kind onvoorwaardelijke genegenheid ervaren van zijn opvoeders, wordt het geaccepteerd zoals het is, wordt er structuur en rust in de situatie gebracht, is er duidelijkheid over wat mag en niet mag, wordt het gedrag zo nodig gecorrigeerd, maar niet het kind. Als er niet adequaat op hen gereageerd wordt en hun gedrag geproblematiseerd wordt door er met ongeduld, met afwijzing, met straf en met wanhoop op te reageren, kunnen er grote problemen ontstaan. Daarmee is ADHD gedefinieerd als een opvoedingsprobleem, of, beter gezegd, kinderen die van nature beweeglijk, ondernemend en impulsief zijn, vormen een opvoedingsuitdaging.

Het niet in evenwicht zijn van draaglast en draagkracht in het gezin is daarmee de kern van de aanspraak op jeugdzorg. In dit hoofdstuk wordt de verstoring van draagkracht en draaglast 'ontregeling' genoemd, dat wil zeggen dat opvoeden en opgroeien niet meer 'vanzelf' verlopen, en ouders de greep op het kind verliezen. De ingebouwde regulatiesystemen functioneren niet meer (Sameroff, & Fiese, 2000). Per definitie zullen de problemen zich dan op meerdere levensterreinen voordoen: het psychisch functioneren en gedrag van de ouders, gedrag van het kind thuis, in school en op straat. Jeugdzorg is niet bedoeld voor enkelvoudige

problemen. Er moet behoorlijk wat mis zijn in het opvoeden en opgroeien voordat jeugdzorg in actie komt of in ieder geval in actie zou moeten komen.

Daarin verschilt de jeugdzorg van een aantal andere sectoren van geïndiceerde zorg zoals de GGZ en de Zorg voor kinderen en jongeren met een verstandelijke handicap. In die sectoren is een enkelvoudige diagnose voldoende voor een behandel- of begeleidingsaanbod. Het aanbod kan in die gevallen ook enkelvoudig, en vaak beperkt in omvang zijn.

Het huidige stelsel en hoe het (niet) werkt

In principe lijkt er dus weinig mis met het huidige stelsel en de manier waarop het georganiseerd is. Voor kinderen, jongeren en hun opvoeders zijn er vele deskundige jeugdzorginstellingen die ambulant, in de vorm van daghulp, in 24-uurszorg of in het kader van een pleegzorgplaatsing hulp bieden bij hun problemen. Het doel van de hulp is steeds de verhouding tussen draagkracht en draaglast zo te herstellen dat het gewone leven weer voortgezet kan worden.

Er zijn echter nogal wat problemen met het stelsel. De kern van de jeugdzorg (en overigens ook de behandeling in het jeugdstrafrecht) bestaat nog steeds voornamelijk uit (al dan niet ‘gesloten’) instellingen die kindgericht werken. Dat wil zeggen dat ze de oplossingen van de aangemelde problemen zoeken in een combinatie van behandeling, begeleiding en/of hulp voor de kinderen en jongeren zelf. Het gaat om veranderingen ‘tussen de oren’ en om vaardigheden. Opvoeders buiten de instelling worden soms wel en soms niet begeleid, worden soms wel of niet bij de behandeling betrokken, maar de kern blijft toch het werken aan de ontwikkeling en het gedrag van kinderen en jongeren zelf. Het kind wordt gedecontextualiseerd, ‘gerepareerd’ en teruggeplaatst. De opvoeders moeten het eventueel met enige begeleiding dan weer aankunnen.

De instituutsbehandelingen zijn in de internationale wetenschappelijke wereld onderwerp van veel kritiek. Voor kinderen van verschillende leeftijden gelden hiervoor verschillende argumenten. Altijd geldt dat het aangaan van een opvoedingsrelatie in een tehuis moeilijk is, omdat het doorgaans gaat om meerdere professionele opvoeders, die in roosterdiensten contact met het kind hebben. Daarnaast treedt er in situaties waarin er meerdere kinderen met moeilijk gedrag samenleven vaak ‘deviancy training’ op, het overnemen van ongewenst antisociaal gedrag van elkaar (Dodge, Dishion, & Lansford, 2006). Uit een grote overzichtsstudie van Dodge en collega’s naar effecten van groepsgewijze interventies bij jongeren blijkt dat de negatieve effecten van deviancy training vaak de positieve effecten van de interventie als zodanig overstijgen.

Residentiële zorg laat vaak positieve veranderingen zien in concrete gedragsproblemen en psychische problemen, maar onbekend is wat de effecten op de lange termijn zijn (Harder, & Knorth, 2009). Empirisch onderzoek naar de effecten van tehuisopvoeding in vergelijking met opvoeding in (pleeg)gezinnen is nauwelijks gedaan. Het weinige onderzoek dat er is, wijst op de risico’s van de tehuisop-

voeding (Roy, & Rutter, 2006; Roy, Rutter, & Pickles, 2000, 2004). Deze auteurs vergeleken een groep schoolkinderen van een jaar of 6 die vanaf hun babytijd in een tehuis opgroeide met een groep die in een pleeggezin opgroeide. Beide groepen waren zorgvuldig gematcht op hun gezinsachtergronden, psychopathologie, drugs- en alcoholgebruik en sociale marginalisatie van de ouders, mishandeling en verwaarlozing van het kind, en geslacht en leeftijd van het kind. Hun jeugdzorgindicaties werden door onafhankelijke beoordelaars 'blind' gescoord. Er bleken op dat moment geen verschillen in de aard van de problematiek van de kinderen of de ouders te bestaan. De tehuis kinderen bleken in school relatief vaak aandachtsstoornissen en hyperactiviteit te vertonen, lieten vaker een gebrek aan selectieve gehechtheid aan hun uiteindelijke verzorgers zien en (vooral de jongens) bleken vaker niet selectief te zijn in hun vriendschappen. Daarnaast bleken de tehuis kinderen vaker leesachterstanden te hebben (gemiddelde achterstand zes maanden) ten opzichte van de pleegkinderen.

Ondanks deze kritische geluiden is de residentiële capaciteit in de afgelopen 10 jaar nauwelijks verminderd. Waar er wellicht wat plaatsen zijn verdwenen, zijn die ruimschoots gecompenseerd in de justitiële sector. In dezelfde periode is er weliswaar een omvangrijke uitbreiding van het ambulante, gezinsgerichte werken waargenomen, maar dit groeide naast de 'vaste kern' van residentiële en semi-residentiële behandeling, waar nog steeds de meeste middelen aan besteed worden. De ambulante hulp was bovendien gericht op de relatief lichte problemen, die in toenemende mate, vooral door het ontbreken van adequate voorzieningen in de niet-geïndiceerde zorg, in de jeugdzorg terechtkwamen. De jeugdzorg heeft door de uitbreiding van de ambulante hulp deze toenemende instroom van deze lichtere problemen kunnen opvangen.

In een aantal provincies en door een aantal jeugdzorgaanbieders wordt er gelukkig inmiddels hard gewerkt aan een aanbod dat voldoet aan de Wet op de Jeugdzorg: door te werken met kinderen, jongeren én opvoeders, de verhouding tussen draagkracht en draaglast zo te herstellen dat het gewone leven weer voortgezet kan worden. Dit betekent niet dat 24-uurszorg daarbij overbodig wordt. Voor time-outs, crisisopvang, tijdelijke opvang of bescherming van het kind tegen zichzelf of anderen tegen een jongere, kan zo een verblijf nodig zijn. Fundamentele veranderingen in het opvoeden en opgroeien, mag men er echter niet van verwachten. Argumentaties die men wel hoort, blijken steeds gelogenstraft te worden door de 'evidence'. Een van de redeneringen is dat kinderen met hechtingsstoornissen in een instelling behandeld moeten worden voor ze in een gezin kunnen opgroeien. Het internationaal (mede door Nederlandse hoogleraren opgestelde) behandelprotocol voor hechtingsstoornissen bij kinderen en adolescenten schrijft echter juist voor dat er één dagelijkse, stabiele en betrouwbare opvoeder moet zijn om de specialistische behandeling daarnaast een kans te kunnen geven (AACAP Official Action, 2005). Een kind kan zich alleen leren hechten in de relatie met een concrete persoon.

Een ander vaak gehoord argument is dat sommige kinderen te moeilijk zijn om in een gezin te kunnen opgroeien. Steeds duidelijker wordt dat de grenzen van problemen die pleeggezinnen aankunnen, verder weg liggen dan eerder werd aangenomen. Een bekend voorbeeld van een effectieve vorm van pleegzorgbegeleiding is de Multimodal Treatment Foster Care (Leve, & Chamberlain, 2005) voor delinquente gedragsmoeilijke jongeren die tot de categorie veelplegers behoren. Noodzakelijk is dan wel een intensieve en soms langdurige steun aan het pleeggezin en coaching van de jongere. Dit roept de vraag op welke informatie ons de 'evidence' nog meer oplevert als we zoeken naar een werkzame jeugdzorg.

Wat werkt eigenlijk wel?

In de afgelopen 15 jaar is er een hausse geweest aan wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van interventies die bedoeld zijn om te helpen bij het opvoeden en opgroeien. Er zijn standaarden aangelegd voor het onderzoek naar effectiviteit (Van Yperen, 2003) en er zijn databases aangelegd waarin men informatie vindt over de werkzaamheid van programma's voor bepaalde problemen bij bepaalde doelgroepen.

Een goed voorbeeld van zo'n database van effectieve preventieve interventies, waarin alleen die programma's worden opgenomen die effecten op de lange termijn hebben laten zien én een gunstige kosten-baten-analyse kunnen overleggen na onderzoek dat aan de strengste eisen voldoet, is de database van de Center for the Study and Prevention of Violence van de Colorado University in de USA. Daar is een lijst te vinden van programma's die bewezen effectief zijn in het voorkomen van ernstige problemen op het terrein van antisociaal gedrag, criminaliteit (en recidive daarvan), schooluitval en alcohol en middelengebruik: <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/overview.html>

Voor een deel zijn dit programma's die zich richten op individuele gezinnen en kinderen ('indicated prevention') en voor een deel richten ze zich op risicogroepen ('selective prevention') en voor een deel op groepen met zeer grote problemen ('clinical interventions'). Het eerste wat opvalt is dat deze modelprogramma's, ongeacht de doelgroep, en ook alle (niet hier genoemde) veelbelovende programma's community based zijn, dat wil zeggen in gezinnen, scholen en wijken worden uitgevoerd. Dat geldt ook voor de 'clinical interventions' voor de moeilijkste doelgroepen.

Voor dit hoofdstuk is het niet zo relevant om welke interventie het precies gaat. Interessanter dan de vraag *welk* programma effectief is, is hier de vraag *waardoor* een dergelijk programma effectief is. Dit is de vraag naar de werkzame bestanddelen van effectieve interventies.

In de onderzoeksliteratuur op het terrein van interventies die bedoeld zijn om opvoeden en opgroeien te verbeteren tekenen zich enkele algemene effectiviteitskenmerken. Deze kenmerken gelden zowel voor preventieve als curatieve inter-

venties. Hermanns, Schrijvers, & Öry (2005) komen tot de conclusie dat een interventie effectiever zal zijn:

1. naarmate deze beter doordacht, gestructureerd, gestandaardiseerd en geëvalueerd en dus 'erkend' is;
2. naarmate er een beter evenwicht bestaat tussen de omvang van de problematiek en de intensiteit van de beschikbare inzet;
3. naarmate deze beter aansluit bij de wijze waarop ouders, kinderen en jongeren hun problemen ervaren;
4. naarmate deze beter gericht is op het weer greep krijgen op het eigen leven van ouders, kinderen en jongeren;
5. naarmate deze beter beschikbaar is in de verschillende leefsituaties van ouders, kinderen en jongeren;
6. naarmate deze meer werkt met overeengekomen concrete doelen;
7. naarmate deze sociale netwerken rond ouders, kinderen en jongeren meer activeert.

Opvallend is dat vijf van de kenmerken (3 t/m 7) geïnterpreteerd kunnen worden als een pleidooi voor een vraaggestuurde, contextuele benadering, waarbij het herstel van zelfregulatie en het activeren van netwerken essentiële onderdelen zijn. Een voorbeeld. Recidive na ernstige jeugddelinquentie wordt het best voorkomen door een individuele en intensieve coaching van de jongere en relevante anderen in de verschillende levensdomeinen: gezin, school, werk, vriendenkring, sport en vrije tijd, waarbij zowel met de jongere als met de opvoeders en andere personen in die contexten gewerkt wordt aan reïntegratie en participatie (Multi-systeemtherapie). Effectieve hulp betekent dat de opvoeders en kinderen of jongeren intensief en langdurig gesteund worden om door henzelf gekozen concrete doelen te bereiken, waardoor zij zelf weer greep krijgen op hun eigen leven. Duidelijk is ook dat het hier om een aanpak gaat die breed, intensief en soms langdurig is.

Wat betekent dat nu voor de inrichting van de jeugdzorg? Een organisatie-model van jeugdzorg waarin de werkzame kenmerken van effectieve programma's ook effectief in stelling gebracht worden voor de doelgroep van de jeugdzorg is het 'Wraparound Care Model'.

Het Wraparound Care model

In de jeugdzorg in de USA is het Wraparound model in de laatste jaren zeer sterk gegroeid. In vrijwel alle staten wordt het jaarlijks bij miljoenen kinderen en jongeren in jeugdzorg en jeugdbescherming toegepast (Bruns, Suter, & Leverentz-Brady, 2006; Bruns et al., 2004; Carney, & Buttell, 2003; Eber, Nelson, & Miles, 1997; Stambaugh et al., 2007). In Nederland is het nagenoeg onbekend. Wraparound is oorspronkelijk ontworpen als een casemanagementmodel om de hulp aan cliëntsystemen met complexe problemen beter te organiseren. Wraparound is inmiddels meer dan een vorm van casemanagement. Werkenderwijs ontstond

er ook een inhoudelijke visie op het bewerkstelligen van veranderingen in levens van mensen die ernstig en chronisch problematisch gedrag vertoonden (Malysiak, 1997; VanDenBerg, & Grealish, 1996). The National Wraparound Initiative Group onder leiding van Bruns formuleerde een aantal principes die inmiddels ook tot de kwaliteits- en integriteitscriteria behoren die aan de hand van gestandaardiseerde observatieschalen getoetst kunnen worden (Bruns et al., 2006; Epstein et al., 1998; Nordess, & Epstein, 2003).

De belangrijkste elementen in de inhoudelijke visie achter Wraparound zijn dat duurzame veranderingen in cliëntsystemen alleen kunnen plaatsvinden als interventies a) passen in een plan dat door een team van professionals en personen uit het eigen netwerk samen met het cliëntstelsel is ontworpen, b) dit plan concrete doelen betreft in de eigen leefsituatie van het cliëntstelsel, c) de activiteiten die nodig zijn door een casemanager en de cliënt samen worden aangestuurd, d) de noodzakelijke interventies zowel van sociale netwerken als van professionele instellingen uit meerdere sectoren van hulp, zorg en ondersteuning kunnen worden ingezet, en e) de uitvoering plaatsvindt in de omgeving die in de gegeven omstandigheden het minst restrictief is, dus bij voorkeur in de eigen leefsituatie.

Het Wraparound model werkt aldus aan wat hierboven als het centrale doel van de jeugdzorg beschreven is: het herstel van het gewone leven van jeugdigen en hun opvoeders. Voor een groot deel gaat het om alledaagse, maar uit de hand gelopen kwesties die te maken hebben met communicatie, conflicthantering, structuur en gezag. Vaak gaat het ook om materiële en sociale randvoorwaarden voor de opvoeding: huisvesting, financiën, sociale isolatie, conflicten met instanties en met andere burgers. Specialistische kennis wordt gebruikt als dat in het plan past. Die expertise wordt zoveel mogelijk 'geïmporteerd' in het leven van de gezinnen. Zo kunnen vele evidence based interventies zoals agressieregulatietrainingen, angstbehandeling, posttraumatische stress enzovoorts ingezet worden als dat voor de uitvoering van het plan nodig is. Versnippering en verkokering van deze interventies over verschillende instellingen is in principe geen probleem en soms zelfs een voordeel. Het gezin gebruikt wat het nodig heeft en waarvoor het verzekerd is, waar het recht op heeft, maakt gebruik van bestaande subsidie-regelingen en begeleidingstrajecten. Het gezamenlijke plan van de 'expert van het gewone leven' en het gezin zorgt voor samenhang en structuur en stuurt het veranderingsproces. Het 'exporteren' van kinderen via specialistische ketens wordt echter tot het uiterste vermeden. Risicotaxaties, anticiperen op crises en nauwkeurige monitoring van doelbereik zijn tot slot vaste onderdelen van het werken in het Wraparound model.

Een belangrijk element in het Wraparound model is de overtuiging dat het cliëntstelsel zelf mede probleemeigenaar is en dat veranderingen niet zonder intrinsieke motivatie van de cliënt mogelijk zijn. Daarom is de cliënt (of zijn de cliënten als het om een gezin gaat) altijd lid van het wraparound team. Dit lijkt in eerste instantie op gespannen voet te staan met het gegeven dat het Wraparound model vaak wordt toegepast in situaties waarin er sprake is van een gedwongen kader

zoals jeugdstrafrecht en kinderscherming. In de praktijk blijken dwang en hulp vaak echter goed te combineren (Hermanns, 2004; Hermanns, & Kloosterman, 2008).

Er is enige empirische evidentie over de werkzaamheid van deze aanpak. In een randomized controlled trial (RCT) vonden Carney en Buttell (2003) dat een groep jonge delinquenten die volgens het Wraparound model begeleid werden tijdens en vlak na het programma minder van huis wegliep, minder spijbelde, minder vaak van school geschorst werd, minder vaak geweld pleegde, minder vaak door de politie werd opgepakt en vaker een baan had dan een controlegroep voor wie de conventionele aanpak van justitie gold (een casemanager die de jongere verwees naar een aantal losstaande interventies). De recidive was voor beide groepen in de korte meetperiode van enkele maanden na het programma erg laag en verschilde niet. In een RCT met gedragsmoeilijke kinderen in pleeggezinnen (Clark et al., 1996) bleek het aantal kinderen dat wegliep aanzienlijk teruggebracht te worden en bleken de pleeggezinplaatsingen stabiel. In een aantal studies met vóór en nametingen bleken gedragsproblemen van kinderen te verminderen en werd uithuisplaatsing vaak voorkomen (Bruns, Burchard, & Yoe, 1995; Anderson et al., 2003). In een recente meta-analyse (Suter, & Bruns, 2009) bleek de gemiddelde effectgrootte, afhankelijk van de uitkomstmaat te variëren tussen de 0.44 en .21 (gemiddeld 0.33).

Op dit moment vinden in Nederland wraparound pilots plaats in een aantal instellingen en gemeenten. Daarbij zal niet alleen de methodische aanpak geëvalueerd worden, maar ook de bestuurlijke en organisatorische voorwaarden waaronder dit model in Nederland kan functioneren.

Literatuur

- AACAP Official Action (2005). Practice Parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with reactive attachment disorder on infancy and early childhood. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 1206-1219.
- Anderson, J., Wright, E., Kooreman, H., Mohr, W., & Russell, L. (2003). The Dawn Project: a model for responding to the needs of children with emotional and behavioral challenges and their families. *Community Mental Health Journal*, 39(1), 63-74.
- Bruns, E., Burchard, J., & Yoe, J. (1995). Evaluating the Vermont system of care: outcomes associated with community-based wraparound services. *Journal of Child and Family Studies*, 4(3), 321-339.
- Bruns, E., Suter, J., & Leverentz-Brady, K. (2006). Relations between program and system variables and fidelity to the wraparound process for children and families. *Psychiatric Services*, 57(11), 1586-1593.
- Campbell, S. (1990). The socialization and social development of hyperactive children. In M. Lewis, & S. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*.
- Carney, M., & Buttell, F. (2003). Reducing juvenile recidivism: evaluating the Wraparound Services Model. *Research on Social Work Practice*, 13(5), 551-568.

- Clark, H., Lee, B., Prange, M., & McDonald, B. (1996). Children lost within foster care system: can wraparound service strategies improve placement outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 5(1), 39-54.
- Dodge, K., Dishion, T., & Lansford, J. (2006). Deviant peer Influences in Intervention and public policy for youth. *SRCD, Social Policy Report*, XX(1), 20.
- Eber, L., Nelson, C.M., & Miles, P. (1987). School-based wraparound for students with emotional and behavioral challenges. *Exceptional Children*, 63(4), 539-555.
- Epstein, M., Jayanti, M., McKelvey, J., Frankenberry, E., Hardy, R., Dennis, K., et al. (1998). Reliability of the wraparound observation form: an instrument to measure the wrap-around process. *Journal of Child and Family Studies*, 7(2), 161-170.
- Harder, A., & Knorth, E. (2009). 2.345 Jeugdigen (z)onder dak. *Kind en Adolescent*, 30, 4, 210-230.
- Hermanns, J. (2004). Effectieve hulp in het kader van een dwangmaatregel. In H. Baartman, D. Graas, R. de Groot, & T. Zandberg (Eds.), *Wie maakt de dienst uit. Macht en onmacht in opvoeding en hulpverlening* (105-114). Utrecht: Agiel.
- Hermanns, J., & Kloosterman, M. (2008). De overheid achter de voordeur. Een nieuwe koers en de reacties van burgers. In T. Notten (Ed.), *De lerende stad. Het laboratorium Rotterdam* (163-173). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hermanns, J., Mordang, H., & Mulder, L. (2002). *Jeugdhulp thuis. Een alternatief voor uithuisplaatsing*. Amsterdam: SWP.
- Hermanns, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoeden en opgroei problemen*. Utrecht: Julius Centrum.
- Leve, L., & Chamberlain, P. (2005). Association with delinquent peers. Intervention effects for youth in the juvenile justice system. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 339-347.
- Malysiak, R. (1997). Exploring the theory and paradigm base for wraparound. *Journal of Child and Family Studies*, 6(4), 399-408.
- Nordess, P., & Epstein, M. (2003). Reliability of the Wraparound Observation Form- Second Version: an instrument designed to assess the fidelity of the wraparound approach. *Mental Health Services Review*, 5(2), 89-96.
- Roy, P., & Rutter, M. (2006). Institutional care: associations between inattention and early reading performance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 480-487.
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2000). Institutional care: risk from family background or pattern of rearing? *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 41, 139-149.
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2004). Institutional care: associations between over-activity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 866-873.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stambaugh, L., Mustillo, S., Burns, B., Stephens, R., Baxter, B., Edwards, D., et al. (2007). Outcomes from wraparound and multisystemic therapy in a center for mental health services system-of-care demonstration site. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 143-155.

- Suter, J., & Bruns, E. (2009). Effectiveness of the wraparound process for children with emotional and behavioral disorders: a meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 12, 336-351.
- VanDenBerg, J., & Grealish, M. (1996). Individualized services and supports through the wraparound proces: philosophy and procedures. *Journal of Child and Family Studies*, 5(1), 7-21.
- Yperen, T. van (2003). *Resultaten in de jeugdzorg: begrippen, maatstaven en methoden*. Utrecht: NIZW.

Ja, ik wil.....!

Wat beweegt ouders van peuters om deel te nemen aan opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting

Coby Onderwaater

Onder deze titel deed ik in het kader van mijn studie Master Ecologische Pedagogiek een kwalitatief beschrijvend onderzoek bij de Stichting Kindercentra Zeewolde. Ik wilde achterhalen wat ouders van kinderen van 2-4 jaar te Zeewolde beweegt om deel te nemen aan opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting en welke betekenis de ondersteuning heeft voor de opvoeders. Uit het onderzoek blijkt dat de beweegredenen om deel te nemen voor een groot deel bepaald worden door diverse persoonlijke en contextuele factoren. Ook het beeld dat ouders hebben van de groepsvoorlichting en de beleving ervan zijn van grote invloed. Op basis van de bevindingen kom ik tot een aantal aanbevelingen welke kunnen leiden tot een flexibeler en meer op de vragen van de ouders afgestemd aanbod.

Aanleiding, doelstelling en thema

Voor ouders organiseert de Stichting Kindercentra Zeewolde opvoedingsondersteuning in de vorm van groepsvoorlichting. Het uitgangspunt is dat opvoeden van kinderen soms lastig is en dat het vanzelfsprekend is dat ouders hierbij ondersteuning nodig kunnen hebben (Sanders, 1999). Als freelance pedagoog geef ik die ondersteuning sinds jaren met veel plezier. Het uitgangspunt van de directie, de leiding en mijzelf is, dat als we weten wat ouders beweegt om deel te nemen, we goed kunnen aansluiten bij de behoeften. Zo kunnen we deelname aan de groepsvoorlichting stimuleren. Dat bevordert de competentie van de ouders als opvoeders. En dat werkt weer positief en bevestigend naar het kind en voorkomt opvoedingsproblemen.

Ik stelde mij ten doel een beeld te geven over wat ouders van kinderen van 2-4 jaar, beweegt om deel te nemen aan opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting en te achterhalen welke betekenis de ondersteuning voor hen heeft. Achterliggend doel was aanbevelingen voor de Stichting te formuleren om tot een betere afstemming van het huidige (preventieve) aanbod op de doelgroep te komen. Door antwoorden te vinden op deze vraagstellingen kan ook het gemeentelijk beleid en aanbod ten aanzien van de opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting afgestemd worden op de ouders. De reikwijdte van de opvoedingspreventie wordt zo vergroot; een maatschappelijk belangrijke doelstelling.

Er is voor een kwalitatief onderzoek gekozen, waarin het zelfvertelde verhaal van ouders over hun ervaringen met de groepsvoorlichting centraal staat. Zo construeren ouders zelf een gezamenlijke werkelijkheid over groepsvoorlichting (Boeije, 2006). Vanuit contextueel en ecologische perspectief; alles is fundamenteel met elkaar verbonden, onderling afhankelijk en beïnvloedt elkaar (Jansen, 2005), bie-

den de verhalen van de ouders informatie over hoe professionals bij hen kunnen aansluiten en hoe deelname aan de opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting gestimuleerd en verhoogd kan worden.

Het onderzoek richtte zich op de keuzen die ouders van peuters maken om deel te nemen aan groepsvoorlichting. Daarbij werd onderzocht welke factoren van invloed zijn op die keuzen en de wijze waarop die factoren in transactie staan met het kind en diens omgeving (context).

Samenvatting theorie in relatie met de onderzoeksvraag

Om de vraagstelling te beantwoorden wordt ervan uitgegaan dat opvoedingsondersteuning, opvoeder en opvoeding onlosmakelijk met elkaar, de omgeving en context verbonden zijn én met elkaar interacteren (Jansen, 2005). Opvoeding en dus ook opvoedingsondersteuning kunnen gepositioneerd worden vanuit drie tijdsgebonden en maatschappelijke achtergronden (Hermanns, 2001).

Allereerst de invloedrijke preventietraditie met de achterliggende visie dat problemen te voorkomen zijn en het kind maakbaar is. Dit impliceert dat ouders de opvoeding van hun kinderen zelf voor een groot gedeelte in de hand hebben en hun kind kunnen sturen en vormen.

Ten tweede de verandering van de positie van het kind in de samenleving en een veranderd ouderschap. Dit laatste uit zich in een grote betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en een daaraan gekoppelde behoefte aan informatie (Van Lieshout, 1993). De wetenschap (evidence based) vormt een belangrijke leidraad.

Ten derde de normen en waarden discussie. Door bezorgdheid over de 'moderne' opvoeding bepleiten politici en media een betere sturing en begeleiding van ouders. Ervan uitgaande dat dit ten goede zal komen aan maatschappelijke doelen, zoals het verhogen van het morele niveau in de samenleving (Hermanns, 2001). Wanneer de ouder-kind relatie als uitgangspunt genomen wordt kan opvoeding vanuit drie heersende theoretische 'pedagogische' modellen benaderd worden die, zij het vaak in mengvorm, alle herkenbaar zijn in de praktijk (Heyting, 1997).

- *Het assimilatiemodel:* kinderen en jongeren moeten zich denkkaders van de ouderen eigen maken en zich er naar gedragen. Hierbij past de autoritaire opvoedingsstijl, waarvan de opvoedingskenmerken zijn: hoge eisen, veel regels, controle (eenrichtingsverkeer) en weinig emotionele ondersteuning. Wanneer er wel emotionele betrokkenheid is, wordt er gesproken van een beschermende opvoedingsstijl (Baumrind, 1973; Bakker, Blokland, & Wijnen, 2005).
- *Het emancipatiemodel:* kinderen en jongeren krijgen veel vrijheid om individuele kwaliteiten te ontwikkelen, zichzelf te ontplooien en tot autonome persoonlijkheden op te groeien. Dit past bij de permissieve opvoedingsstijl gekenmerkt door: lage eisen, weinig regels en controle, grote ouderlijke emotionele ondersteuning. Wanneer er ook weinig emotionele ondersteuning is, spreekt men van een afwezige (laissez faire) opvoedingsstijl (Baumrind, 1973; Blokland, 2007).
- *Het participatiemodel:* populair vanaf begin van de 21e eeuw: kinderen en jongeren worden als volwaardige en gelijkwaardige medeburgers gezien. Opvoeders

scheppen voorwaarden waardoor meedoen aan de eigen opvoeding en de samenleving mogelijk is. Dit betekent dat jongeren en kinderen niet alleen plichten maar ook rechten hebben. Het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind is er een voorbeeld van (Hermanns, 2001). Hierbij past de democratische of autoritatieve (ondersteunende) opvoedingsstijl gekenmerkt door: eisen en regels afgestemd op de leeftijd en de behoeften van het kind (onderhandelen), emotionele betrokkenheid en ondersteuning (Baumrind, 1973; Blokland, 2007). Vanuit de socialisatietheorieën wordt het evenwicht tussen ondersteunen en structureren als een belangrijk kenmerk voor effectief ouderschap genoemd, dat kinderen de beste ontwikkelingskansen biedt (Maccoby, 1994).

In de praktijk van de opvoedingsondersteuning wordt opvoeden als een transactioneel proces gezien dat zich grotendeels vanzelf regelt (Bakker, Blokland & Wijnen, 2005). Hieraan ten grondslag ligt het transactioneel denken, dat de wederkerigheid van ouder- kindinteracties en de actieve rol die kinderen zelf spelen in hun eigen ontwikkelingsproces (Sameroff, 1975; Vasta, 1999) benadrukt. Het kind participeert in de eigen opvoeding en heeft daarbij te maken met zijn ouders, maar ook met allerlei andere sociale systemen en contexten: de 'global village' (Hermanns, 2001). Deze benadering is ook te vinden in het levensloopmodel (Riksen-Walraven, 1989) en de ecologische theorie van Bronfenbrenner (1992).

Gedurende de ontwikkeling en opvoeding is er een voortdurende wisselwerking tussen kindfactoren zoals aanleg, groei, rijping (nativisme of 'nature'-opvatting) en omgevingsfactoren die vanuit ouders en omgeving worden ingebracht ('nurture'-opvatting). De Amerikaanse psychologe Judith Rich Harris belicht dat naast aanleg, met name leeftijdsgenoten bepalen hoe een kind zich ontwikkelt en dat de ouderlijke inbreng binnen het gebied van omgevingsfactoren klein is (Harris, 1995).

Bij de opvoedingsondersteuning vormt de balanstheorie een belangrijk uitgangspunt (Bakker, Bakker, Van Dijke, & Terpstra, 1998). Problemen ontstaan als het gebruikelijke evenwicht tussen cumulerende risico- en stressfactoren en protectieve, compenserende factoren verstoord wordt. Een van de protectieve factoren die een stevige buffer kan vormen tegen risicocumulatie (Rutter, 1987), die de ontwikkeling van het kind bedreigt, is 'sociale ondersteuning' (Webster-Stratton, 1997; Van der Pas, 2005). Hermanns scherpst de definitie van opvoedingsondersteuning aan: *"Opvoedingsondersteuning kan gezien worden als een professioneel aangeboden systeem van sociale support of sociale ondersteuning"* (Hermanns, 2001).

In dit kwalitatief onderzoek wordt ook uitgegaan van het transactionele denken. Daarbij maakt de onderzoeker deel uit van de omgeving, en staat in een wederzijdse interactie met de onderzochte.

Vraagstelling

Na bestudering van de theorie werd de kernvraag:

“Welke overwegingen geven ouders van kinderen van 2-4 jaar aan om deel te nemen aan opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting en wat is de betekenis van de ondersteuning voor hen?”

gesplitst in drie deelvragen:

1. Hoe ervaren ouders zichzelf als opvoeders, en hoe staan ze in de opvoeding?
 2. Welke factoren beïnvloeden de keuze om wel of niet deel te nemen aan de groepsvoorlichting?
 3. Hoe ervaren ouders opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting?
- Aan de deelvragen zijn de belangrijke begrippen uit de theorie gekoppeld, die in de vorm van gespreksonderwerpen, topics, meegenomen werden tijdens de gesprekken.

Methodologie

Onderzoeksgroep

Het onderzoek richtte zich op de groep ‘gewone ouders’ die, gezien de leeftijdsfase van hun kind, vragen hebben over ontwikkeling en groei. Tijdelijk kan de balans van risico- en beschermende factoren in de opvoeding uit evenwicht raken (Rutter, 1987; Blokland, 2005).

In het totaal werden 13 door de peuterleidsters uitgenodigde ouders geïnterviewd in een voor hen bekende context, namelijk bij de respondenten thuis. Er is gekozen voor geplande open interviews met één startvraag en een aantal topics (gespreksonderwerpen) dienend als wegwijzers, geformuleerd vanuit attendeerende begrippen uit de theorie (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005) en door inventariserende vraaggesprekken met de directie, leidsters en ouders. Sturing werd hierdoor zoveel als mogelijk voorkomen. Met behulp van een digitale voice-recorder werden de interviews opgenomen waardoor de context zo minimaal mogelijk verstoord werd en selectiviteit van de onderzoeker zoveel mogelijk werd voorkomen. Dat werkt betrouwbaarheidverhogend en heeft een gunstige invloed op de interactie met de respondent. Het interview verliep in dialoogvorm. Dit schiep een bepaalde mate van betrokkenheid, die aansloot bij het doel van het onderzoek: namelijk achterhalen wat de ouders beweegt om deel te nemen en wat hen bezighoudt (Boeije, 2005).

Werkwijze

Na fragmentatie van de letterlijk uitgewerkte tekst, kregen deze een inhoudelijk label. Sommige fragmenten leverden meerdere labels op. Al deze labels van de eerste fase van de analyse werden geordend; het zogenaamde axiaal coderen. De labels en sublabels van de individuele interviews werden stap voor stap samengevoegd tot een gezamenlijke lijst. Vervolgens werden de labels geordend en gestructureerd en kregen positie ten opzichte van elkaar: het selectief code-

ren. Van hieruit werden de (kern) thema's benoemd van waaruit de vraagstelling beantwoord kon worden. Deze kernthema's zijn: persoonlijke factoren van de opvoeder, contextuele factoren, beeld van ouders over opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting en betekenis en beleving van de groepsvoorlichting.

Verantwoording

De betrouwbaarheid in dit onderzoek is verder nagestreefd door registratie van methodologische memo's en de persoonlijke interpretaties en observaties in een logboek. Deze werden, direct na het afnemen van het interview uitgewerkt om eigen inkleuring van de onderzoeker zoveel mogelijk te voorkomen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Er was sprake van benadering vanuit meerdere invalshoeken (triangulatie). Gegevens uit evaluaties van bijeenkomsten, ervaring, inzicht en deskundigheid van directie en werkers binnen de Stichting en de verschillende theoretische gezichtspunten van het fenomeen opvoeding- en opvoedingsondersteuning, die bestudeerd zijn, werden met elkaar vergeleken. Dit om de topics zoveel mogelijk te laten aansluiten bij de ouders in Zeewolde en hun situatie en om zoveel mogelijk verschillende relevante aspecten ten aanzien van de groepsvoorlichting met de ouders te kunnen bespreken. Tevens zijn er notities gemaakt van de observaties tijdens het gesprek. De combinatie van menselijke zelfwaarneming en apparatuur wordt als het meest gunstig beschreven in de literatuur (Maso, & Smaling, 1998). Door dataverzameling en data-analyse steeds af te wisselen werd ervoor gewaakt dat waarnemingen werden gerepliceerd (betrouwbaar) en dat tussentijdse interpretaties in het vervolg van het onderzoek steeds werden getoetst (validiteit). De gesprekken zijn allemaal woordelijk uitgewerkt om blinde vlekken te voorkomen. Door een gecombineerde werkwijze werden de kwaliteit van de informatie en daarmee de resultaten van de analyse verbeterd (Maso, & Smaling, 1998). Betrouwbaarheid is nagestreefd door member checking (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005), welke weinig tot geen aanvullende informatie opleverde. Het kreeg de vorm van member validation. Tijdens de interviews is de kwaliteit bewaakt middels toegepaste gesprekstechnieken, met name door samenvatten op inhouds- en gevoelsniveau. In de fase van de labeling zijn de fragmenten van de helft van de interviews door derden gecodeerd door middel van peer-checking (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). Dit leverde nagenoeg dezelfde labels of codes op. Het was verrijkend omdat eenieder eigen woorden koos voor onderwerpen met dezelfde inhoud. Op deze wijze werd een grote mate van intersubjectiviteit of betrouwbaarheid vastgesteld (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). Na afsluiting van de dataverzameling en analyse is geverifieerd of het labelingsschema dekkend voor de 13 interviews, ook gold voor een grotere groep van 15 ouders van dezelfde onderzoekseenheid. Hun namen zijn blind van de ledenlijst geprikt na toestemming van de directie en het bestuur. Dit laatste om zorgvuldig om te gaan met privacygegevens van ouders. Het leverde geen nieuwe labels op. Als de gegevens met elkaar in overeenstemming zijn, is dit een indicatie voor validiteit (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005)

Conclusies

Aan de hand van de kernvraag en de daarvan afgeleide deelvragen en de kernthema's puntsgewijs besproken (zie ook tabel 1).

Hoofdthema

Beïnvloedende factoren die de keuze bepalen van ouders van kinderen van 2-4 jaar te Zeewolde om deel te nemen aan de opvoedingsondersteunende groepsvoorzichting

Kernthema 1: Persoonlijke factoren opvoeder

Thema 1.1: Ouderkenmerken

- Wat betreft het zelfbeeld van de ouders valt te zeggen dat zij zichzelf benoemen als veeleisend, perfectionistisch en precies. Zij geven aan snel gestrest en prikkelbaar te zijn op momenten dat zij de opvoedingslast als zwaar ervaren en de controle dreigen te verliezen. Hierdoor ontstaat vaak het gevoel van falen, waardoor weer een schuldgevoel wordt ontwikkeld. Dit alles werkt wissel op het zeker voelen als opvoeder en daarmee op de manier van opvoeden (opvoedingsstijl).
- Ook de eigen opvoedingsgeschiedenis transacteert met de wijze van opvoeden. Opmerkelijk was dat het merendeel van de geïnterviewden anders wilden opvoeden dan hun ouders deden, terwijl ze tegelijkertijd, na enige reflectie bemerken, veel zaken hetzelfde aan te pakken.
- Er wordt duidelijk een koppeling gemaakt met de eigen draagkracht. Fysieke en geestelijke moeheid en overbelasting worden als factoren genoemd.
- Als persoonlijke factoren worden genoemd: geen ruimte voor persoonlijke ontwikkeling, onzekerheidsgevoelens, het moeten loslaten van de eigen ideeën en spanningen in de relationele(partner, ouders, familie, vrienden) sfeer. Ook het hebben van een kind dat extra zorg en begeleiding vraagt, vergroot de draaglast. Het competentiegevoel daalt en behoefte aan steun en bevestiging groeit.
- Beschermende factoren zijn genietmomenten in de opvoeding. Als belangrijkste wordt hierin de interactie met het kind genoemd. Het volgen van een groepsvoorzichting werkte bij enkelen competentieversterkend: *"Dan voel ik me gesteund en bekijk het weer eens door de ogen van mijn kind"*. Dit gevoel werkt positief door op de opvoedingsaanpak en het empowerment van de ouder.

Thema 1.2: Plaatsbepaling van ouder in de opvoeding

- Als eerste opvoedingsdoel noemen ouders dat ze willen dat hun kind gelukkig is. *"Ik vind het belangrijk dat mijn kind gelukkig is, op zijn plek zit, het maakt me niet uit of hij later hoog of laag eindigt...."*. Verder streven ouders naar zelfstandigheid, en zelfvertrouwen voor hun kind. Enkelen noemen ook status en carrière: *"Ik vind het belangrijk om er alles uit te halen wat erin zit en ze daarin zoveel als mogelijk te stimuleren, zodat ze zich erin gesteund voelen"*.

<i>Vraagstelling: Welke overwegingen geven ouders van kinderen van 2-4 jaar aan als ze willen deelnemen aan opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting en wat is de betekenis van de ondersteuning voor hen?</i> Hoofdthema: factoren die keuze om deel te nemen aan voorlichting beïnvloeden		
Kernthema	Thema	Label
1. Persoonlijke factoren opvoeder	1.1 Ouder-kenmerken	Zelfbeeld/zelfvertrouwen Interactie/communicatie Eigen opvoedingsgeschiedenis Competentiegevoel ouder Manier van leren Behoeftedeelname groepsvoorlichting
	1.3. Plaatsbepaling van de opvoeder in de opvoeding	Opvoedingsdoel Opvoedingsstijl Opvoedingsverantwoordelijkheid Rol en taken opvoeder Waarden/normen Lastige momenten/risicofactoren Genietmomenten/beschermende factoren Balans: draaglast versus draagkracht
2. Contextuele factoren	2.1 Stimulerende factoren	Relatie ouder kind Delen van kennis en informatie Zoeken van bevestiging en steun Opstap sociaal netwerk Laagdrempeligheid
	2.2 Belemmerende factoren	Praktische redenen Persoonlijke -en fysieke redenen Status peuterspeelzaal Groepsnorm
	2.3 Sociale steun	Plaatsbepaling van groepsvoorlichting in context opvoeder Emotionele, praktische en informele support
3. Beeld opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting		Werving Verwachting avond Voorwaarden avond Inhoud avonden Werkvorm Leiding Opbrengst voorlichting voor de ouder
4. Beleving en betekenis van de groepsbijeenkomst	4.1 Ervaringen en gevoelens	Invloed op de opvoeding

Tabel 1: Selectief coderen gezamenlijke factoren.

- Overdracht van waarden en normen wordt als waardevol genoemd. Sociale betrokkenheid, openheid en wederkerigheid in het contact, respect, betrouwbaarheid en een gezonde leefwijze worden eveneens genoemd. Voor ongeveer de helft van de ouders speelde overdracht van geloofswaarden een rol.
- De opvoedingsstijl wordt voornamelijk als democratisch benoemd. Twee ouders geven aan, afhankelijk van de situatie, soms meer tegen de autoritaire stijl aan te hangen. Kinderen krijgen zoveel mogelijk ontwikkelingskansen en inspraak en ouders willen 'alles geven' om hun kind blij en gelukkig te zien en ze in niets tekort te doen. Merkbaar is dat de gekozen vorm van opvoeden weinig concrete handelingsvoorschriften biedt. Alle ouders noemen het grenzen stellen, consequent en duidelijk zijn als een belangrijke peiler van de opvoeding, maar vinden dit in de praktijk moeilijk om te doen. Dit maakt onzeker en vergroot de behoefte aan 'een steuntje in de rug'. Het traditionele opvoedingsmodel, aansluitend bij het in de theorie besproken assimilatiemodel lijkt weggefallen. In de praktijk blijken kenmerken van de verschillende opvoedingsstijlen, afhankelijk van kind-, ouder-, opvoed- en omgevingsfactoren, voortdurend samen en afwisselend aanwezig zijn. De telefonisch geïnterviewde ouders onderstrepen deze uitkomsten.
- In de draaglast van de ouder spelen stressoren gelegen in de context (op alle niveaus) een rol: tijdstip van de dag, verschil van opvoedaanpak van opvoeders onderling, ervaren van de opvoeding als continu proces.

Kernthema 2: Contextuele factoren

Thema 2.1: Stimulerende factoren

- De sterkste motivator van ouders om te participeren is gekoppeld aan grote betrokkenheid op het kind en goed te willen opvoeden. Ouders willen informatie, advies, tips en zijn nieuwsgierig en geïnteresseerd in de ontwikkeling van hun kind. Ze wilden graag antwoord op de daaraan gekoppelde gedragsvragen.
- De behoefte aan steun wordt sterk beïnvloed door wat ouders in het hier en nu in de eigen context en interacties met hun sociale leefmilieu en in relatie met hun kind ervaren.
- Het deelnemen aan een groep moet wel passen bij de persoonlijkheid van de ouder.
- Enkele ouders, met name zij die kort in Zeewolde wonen, geven aan de groepsvoorlichting te zien als opstap voor een sociaal netwerk.
- Ouders zijn eerder geneigd te gaan naar de groepsvoorlichting georganiseerd vanuit de peuterspeelzaal, die als laagdrempelig en steunend ervaren wordt, dan naar een andere instantie. Als redenen geven zij: de omgeving is bekend, de leiders zijn bekend en deze kennen hun kind persoonlijk, het ontmoeten van veelal bekende ouders.
- Bij ouders met eerste en tweede kinderen is de behoefte om te participeren het hoogst. Een belangrijke motivator om deel te nemen is dat ouders bevestiging en steun ervaren bij elkaar. Ze horen hoe het anderen vergaat in vergelijkbare situaties. Het merken dat men niet de enige is met vragen over de opvoeding wordt als een opluchting ervaren en verlicht de opvoedingslast.

- Ook ontspanning en gezelligheid, er 'even tussenuit' wordt genoemd, met name door ouders met meerder kinderen.
- Een enkeling wilde kennis verwerven en eigen kennis checken bij die van een deskundige.
- De herkenbaarheid van de inhoud van de avonden vergroot de betrokkenheid.

Thema 2.2: Belemmerende factoren

- Praktische redenen spelen een belangrijke rol: het hebben van avondwerk, vaste afspraken in de sociale of kerkelijke gemeenschap, het niet kunnen organiseren van een oppas. Ook de ervaring niet goed te kunnen zitten wordt als remmend ervaren.
- Belangrijk wordt gevonden om de groepsvoorlichting vroegtijdig aan te kondigen in verband met het regelen van de oppas en het eventueel samen kunnen gaan met de partner of het op tijd thuis zijn van de man die in de meeste gevallen op de kinderen past.
- Persoonlijke redenen die een rol spelen zoals negatieve ervaringen met een oppas of gelijksoortige groepsvoorlichting elders, het niet aansluiten bij de leerstijl van de ouder, werken drempelverhogend.
- Een positieve motivatie om niet te participeren is dat de ouder zich competent voelt en weinig tot geen vragen heeft, wat onder andere bepaald wordt door kennis en ervaring en de plaats in de kinderrij van de peuter.
- Door enkelen werd aangegeven dat hun partner onder andere niet meekwam, omdat de status van een peuterspeelzaal niet hoog lag: *"Hij denkt dat je minder opvoedkundige vaardigheden nodig hebt op deze leeftijd"*.
- Persoonlijke factoren die een rol speelden waren: een innerlijke weerstand om in een groep te participeren en zich niet kwetsbaar durven opstellen in de groep. Eigen opvoedgeschiedenis en persoonlijkheid speelden hierin een duidelijke rol.
- Voor sommige ouders speelde de norm; 'vuile was hang je niet buiten' mee in de beslissing wel of niet te komen. Voor een aantal ouders belemmert ook angst om af te wijken van de norm (namelijk dat het goed gaat met je kind) de deelname. Het feit dat de bijeenkomsten veelal door moeders bezocht worden, werkte voor sommige vaders belemmerend.
- Moe zijn en geen fut meer hebben worden ook als reden gegeven om niet naar de groepsvoorlichting te komen: *"Mijn dag is dan klaar zeg maar voor mij, ik zou best graag willen, maar als het dan 19.30 is dan ben ik zo moe, ik denk dan: Ik doe geen stap meer buiten de deur"*. Dit gold vooral voor moeders met meerdere kinderen.
- Bovengenoemde factoren wegen zwaarder naarmate de behoefte aan ondersteuning en advies minder prominent aanwezig is en het onderwerp van de groepsvoorlichting minder aansluit bij de beleving van de ouders op dat moment.

Thema 2.3: Sociale steun

- De meeste ouders benoemen de partner als de grootste bron van steun bij de opvoeding.
- De eigen ouders worden niet vaak geraadpleegd voor opvoedkundige adviezen. Het generatieverschil wordt hierbij vaak als reden genoemd.

- Grootouders passen wel vaak op en worden wel steeds vaker medeopvoeders. Dit wordt zeker als praktische support ervaren.
- Als het merendeel aangeeft van de partner veel steun te ondervinden, is de conclusie dat er aanzienlijk steunervaring wordt gemist bij alleenstaanden, maar ook bij hen die problemen ervaren in de relationele sfeer.
- Een betaalde oppas speelt een relatief kleine rol in de opvoeding bij de groep geïnterviewden: *“De oppas en ik, we proberen de opvoeding zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen, maar dat lukt niet altijd; het gaat niet altijd zoals jij als moeder dat graag zou willen”*.
- De buurt waarin de ouders wonen, speelt ook een ondersteunende rol bij ongeveer de helft van de ouders. Als belangrijk wordt benoemd dat er veilig gespeeld kan worden en ook dat er een ‘back-up’ is waar ouders indien nodig op terug kunnen vallen. Als dit er niet is, wordt dit gemist. Een ouder verwoordde het zo: *“Ja, bij elkaar binnenlopen, zo waren we dat thuis vroeger zo gewend, met elkaar voedde je de kinderen op en dat is nu niet meer zo, tenminste in deze buurt niet, laat ik het zo zeggen”*.
- De plaatselijke ‘cultuur’ wordt door een andere ouder benoemd als blokkerend voor het delen van opvoedvragen: *“Je mooier voordoen dan je bent; net of opvoeden allemaal zo makkelijk gaat; ik heb daar wel moeite mee”*.
- Moeders uit de klas, vriendinnen, kennissen en werkcontacten zijn ook informele praat- en steunbronnen voor moeders. In die informele kring nemen zeker de contacten met leden van de kerk een belangrijke plaats in. Door elkaar frequent te ontmoeten ontstaat een hecht sociaal netwerk. De behoefte aan steun kan wisselen per dag, per kind en per leeftijdsfase.
- Ouders geven ook aan bij de pedagogisch medewerkers (leidsters) hun verhaal kwijt te kunnen mocht dat nodig zijn. Als de drempel hoog is naar professionele hulp en er toch vragen zijn dan wordt deze ondersteuning genoemd als een mooie laagdrempelige voorziening voor een eerste stap naar verdere hulp.
- Relatief weinig informeren moeders zichzelf door lezen of internetten, tijdschriften en opvoedprogramma’s op de tv. In de drukte van het leven komt dit er niet vaak van. Vaders van de doelgroep lijken dit vaker te doen. Ongewenste en ongevraagde hulp ervaren ouders van familie, maar ook van mensen die verder van de ouders af staan: *“Ik werd op een gegeven moment gek van al die mensen met hun adviezen, de één zei dit, de andere dat, daar word je onzeker van”*.
- Groepsvoorlichting ervaren ouders als gevraagd, gewenst advies en dat steunt: *“Als ik naar een groep ga, kies ik ervoor de discussie aan te gaan over iets, misschien hoor je dan wel dingen die je niet zo graag wilt horen maar dan ben je erop ingesteld”*.

Kernthema 3:

Beeld van ouders over opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting

- De werving kan een goed beeld geven van de groepsvoorlichting en zo een stimulerende factor zijn voor ouders om te komen. Een kleurrijke, opvallende poster met prikkelende tekst, een persoonlijke uitnodiging samen met een schriftelijke uitnodiging. Als aanvullende strategieën benoemen de ouders; de krant, persoon-

lijke e-mailbenadering, een flyer. De vraag en behoefte van de ouder bepaalt uiteindelijk de deelname en in die zin heeft werving weer weinig invloed op het participeren

- De inhoud van de avonden moeten praktisch, duidelijk en concreet zijn en moet aansluiten bij vraag en behoefte. Ouders willen geïnformeerd worden over de peutertijd en het gedrag dat daaruit voortvloeit. Het dwarse gedrag staat met stip bovenaan, gevolgd door druk gedrag, eigenwijsheid, drammen, verzet en niet willen luisteren. Met name ouders die niet participeerden gaven aan zich meer aangetrokken te voelen tot praktische onderwerpen zoals EHBO of op informele manier contact met andere moeders hebben, bijvoorbeeld middels knutselen. Een enkele ouder had behoefte aan het onderwerp alleenstaand ouderschap en 'Hoe stel ik mijzelf reële eisen als opvoeder?'.
- Zonder uitzondering geven ouders aan dat de inleider een ervaringsdeskundige moet zijn. Dat wordt belangrijker geacht dan opleiding of titel. Informatie verkregen tijdens een groepsbijeenkomst ervaren sommige ouders als diepgaander dan het lezen van een blad of internetten. Interactie met elkaar en de inleider speelt hierbij een grote rol.
- Een bekende locatie en bekende ouders vergroten het gevoel van veiligheid en daarmee de winst van de steunervaringen.
- De vraag naar groepsvoorlichting wisselt en hangt samen met onder andere de ontwikkelingsfase, aanleg en temperament van het kind, persoonskenmerken en mogelijkheden van de ouder, de situatie en welke vragen er op dát moment spelen.
- Ouders van meerdere kinderen komen in het algemeen met andere verwachtingen naar de groepsbijeenkomsten (ontspanning, oprispen van kennis), maar geven expliciet aan dat de avond ze meer opgeleverd heeft dan ze hadden verwacht: *"Ik ben blij dat ik gegaan ben, ook voor de andere kinderen had ik er iets aan"*.
- Ouders hadden het beeld dat er college gegeven zou worden, waarin hun eigen inbreng minimaal zou zijn. De veelzijdigheid van de inhoud van de thema's verastten de ouders.
- Als opbrengst van de avonden wordt genoemd de sociale support wat doorwerkte in een 'wij' en 'ik doe het goed gevoel'.
- De groepsvoorlichting biedt een kans op het leggen van sociale contacten en het opbouwen van een sociaal netwerk
- Opvoedingsondersteuning zette bij sommige ouders aan tot reflectie en evaluatie van de opvoeding. Bij een enkeling was het een initiatie tot het zoeken van meer hulp. De voorlichting dient dan als gevoelsmatige drempelverlager.

Kernthema 4: Betekenis en beleving van de groepsvoorlichting

- Beleving van de groepsvoorlichting is niet overdraagbaar aan medeopvoeders. De inhoud wel. Dit geeft groepsgerichte avonden een extra dimensie en betekenis.
- Op belevingsniveau kan er geconcludeerd worden dat de beweegredenen om wel of niet deel te nemen aan de groepsvoorlichting zeer individueel en divers gekleurd is.

- Ouders ervaren tijdens de groepsvoorlichting erkenning en bevestiging van elkaar. Dit verstevigt het empowerment en het zelfvertrouwen van de opvoeder. Een enkeling geeft aan eens lekker stoom te hebben kunnen afblazen. De groepsvoorlichting leert relativeren en met een andere blik naar het kind kijken.
- Behoeftte aan groepsvoorlichting is prominent aanwezig bij de opvoeder die de meeste tijd met het kind doorbrengt en betrokken is. De rolverdeling in de gezinnen waar de interviews zijn afgenomen is traditioneel van aard en sekse gebonden. Waarschijnlijk wordt daarom participeren aan een opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting voornamelijk als een vrouwenzaak gezien.
- Bij doorvragen kwam bij de beleving naar voren dat bij meerdere moeders de opvoedingstaak soms als zwaar en pittig ervaren werd en dat zij zich niet altijd op waarde geschat voelden door de omgeving.
- Het maakbaarheids idee is bij ouders volop aanwezig, waardoor ouders zich individueel zeer verantwoordelijk voelen voor de opvoeding van hun kind en ze erg hoge eisen aan zichzelf en het kind stellen. Het is een bron voor groeiend schuld- en faalgevoel.
- Met betrekking tot de opvoedverantwoordelijkheid voelden beide partners zich verantwoordelijk. Samen praten is helpend.
- De interactie met de anderen maakt de avond aansprekend en levendig. Ouders die niet participeerden vanwege praktische motieven verwoordden een gevoel van spijt. Spijt om het gemist hebben van uitwisseling van ervaringen met anderen. Bij een enkeling ook spijt om niet samen gegaan te zijn met de partner.
- Alle ouders, vooral die van eerste en tweede kinderen, gaven aan dat de bijeenkomsten een steunegend gevoel had gegeven en ook een gevoel van opluchting en geruststelling.
- Als reden om niet te participeren werd de vrees genoemd de avonden te confronterend te vinden. Er spelen dingen als: *"Mijn kind is zo anders, is dat wel normaal?"* Participeren aan groepsvoorlichting en zo verkrijgen van nieuwe informatie kan onmacht- en onzekerheidsgevoelens vergroten.
- Opmerkelijk is dat meer dan de helft van de vrouwen aangeeft een 'korte concentratie' te hebben. Concrete, praktisch en duidelijke informatie gecombineerd met uitwisseling vonden de ouders ook om die reden goed bij hen aansluiten.

Conclusies en discussie

Groepsgerichte opvoedingsondersteuning kan zeker een persoonlijke ondersteunende factor zijn in de opvoeding en kan aanzetten tot evaluatie en reflectie op de eigen opvoedingsaanpak. Beleving van de groepsvoorlichting, het ervaren van emotionele support is niet overdraagbaar. Dit geeft groepsgerichte voorlichting een extra dimensie en betekenis (deelvraag 1). Groepsgerichte opvoedingsondersteuning is een vorm van professionele sociale support. Het biedt kans voor het leggen van sociale contacten en opbouwen en/ of versterken van een sociaal netwerk. Dit werkt als een protectiefactor in het ervaren van evenwicht tussen draaglast en draagkracht van de ouder (deelvraag 2).

Verder wordt het belang onderstreept dat groepsgerichte opvoedingsondersteu-

ning laagdrempelig moet zijn en veilig moet voelen voor ouders om ervaringen van steun te vergroten. Ouders verwachten kennis over de ontwikkeling en peutergedrag op te doen en ideeën over hoe ermee om te gaan. Problematiseren (geassocieerd met onmacht en falen) moet vooral voorkomen worden. Ouders zoeken, vooral op gelijkwaardig niveau, bevestiging van eigen kunnen door een inleider (met kennis en praktijkervaring) en door uitwisseling met medeouders op informele wijze (deelvraag 3);

De conclusies zijn alle terug te voeren naar de attenderende begrippen vanuit de literatuur en worden zo door de theorie bevestigd. Persoonlijke- en contextuele factoren, alsmede het beeld dat ouders hebben van groepsvoorlichting én de beleving ervan spelen een belangrijke rol in de overweging wel of niet deel te nemen aan groepsvoorlichting.

Deze factoren staan in voortdurende interactie en transactie met elkaar en beïnvloeden en sturen elkaar wederzijds. Zij bepalen voor een groot gedeelte de behoefte van de ouder om te participeren. De graad van de behoefte, nauw samenhangend met voornoemde factoren, bepaalt uiteindelijk of de ouder wel of niet participeert. Hoe aantrekkelijk het aanbod van de professional ook is.

Voor de professionele opvoedingsondersteunende groepsvoorlichter is het dan ook goed om te realiseren dat hij slechts één kleine factor is in het complex van factoren dat invloed heeft op de behoefte van ouders aan steun in de opvoeding. Hij is slechts één stimulerende dan wel beschermende factor in de totale context waarin de ouder leeft. Hij is een klein onderdeel van het groter geheel en kan de opkomst dus slechts voor een klein deel beïnvloeden. Dit geeft meteen de reden aan waarom het zo lastig is een juist en aansluitend aanbod aan te bieden en opkomst bij groepsvoorlichtingen en opvoedcursussen te verhogen. Echter uitgaande van de gedachte dat iets kleins iets groots in beweging kan zetten (Jansen, 2005), mag geconcludeerd worden dat de groepsgerichte opvoedingsondersteuning er zeker toedoet. Het meekijken vanuit het perspectief van de ouder is een eerste waardevolle stap naar een goede afstemming.

De visie dat er niet één werkelijkheid is, maar dat de werkelijkheid steeds wisselt, wordt door de uitkomst van het onderzoek duidelijk onderschreven (Jansen, 2005).

Als kritisch aandachtspunt kan genoemd worden, dat de resultaten zijn gebaseerd op uitkomsten van interviews die tijd, situatie en moment gebonden zijn en onderzoeker afhankelijk. De literatuur en onderzoeken op andere locaties in het land die ook over opvoedingsondersteuning gaan (Beerens, 2005; Aussems, 2007) bevestigen de conclusies. De telefonisch geïnterviewde mensen te Zeewolde onderstreepten dit ook nog eens. Daarom verwacht ik dat de meeste conclusies bij eenzelfde soort onderzoek overeind blijven.

Aanbevelingen

De aanbevelingen richten zich op een flexibeler en meer op de (individuele)vragen van de ouders afgestemd aanbod. Dat betekent: een gevarieerd aanbod betreffende de aanvangstijden, dagdelen, locaties, maar wel met een bepaalde regel-

maat. Dat vergroot de voorspelbaarheid en transparantie van het aanbod en maakt inplannen van de groepsvoorlichting in de volle agenda's van ouders mogelijk. Vraaggericht zou gewerkt kunnen worden door inventarisering van de vragen van ouders voorafgaande aan de groepsvoorlichting.

Door de groepsvoorlichting laagdrempelig aan te bieden in een voor ouders bekende locatie, waar ze al frequent komen en andere ouders kennen, wordt de toegankelijkheid verhoogd en neemt het vertrouwen en het veiligheidsgevoel van ouders toe, wat de opkomst zal doen vergroten.

Een belangrijke aanbeveling is om naast een doorlopend aanbod van laagdrempelige groepsvoorlichting, tevens individuele persoonlijke opvoedingsondersteuning aan te bieden om zo een grotere groep ouders te bereiken en zo het empowerment te verstevigen.

Wat de werving betreft, is een duidelijke en vroegtijdige communicatie (website, aankondigend bericht in de krant) met de doelgroep een vereiste. Duidelijke informatie over het onderwerp, inhoud van de avond en spreker stellen ouders op prijs. Het strekt tot aanbeveling deze te laten volgen door een persoonlijke uitnodiging, door middel van de eigen pedagogisch medewerker en vrijwilligers. Zij kennen de ouders en kunnen zodoende beter afstemmen op de individuele ouders en hen motiveren tot deelname. Deze persoonlijke uitnodiging moet samengaan met een poster met prikkelende tekst, vrolijk en aansprekend qua lay-out. Deze dient als concrete geheugensteun in een druk bezet leven.

Het aanbod moet bestaan uit een continu aanbod van een diversiteit aan in leeftijd fase ontwikkelingsgebonden thema's, met mogelijkheden van inbreng van de persoonlijke vragen. Op diverse manieren gepresenteerd om zo aan te sluiten bij de verschillende leerstijlen van ouders.

Een aanbod aanbieden voor en samen met het sociale netwerk van ouders (op-pas, opa's, oma's) strekt zeker ook tot aanbeveling evenals de bijeenkomsten opzetten binnen een andere organisatie structuur (bijvoorbeeld huiskamerbijeenkomsten). Creëren van oppas mogelijkheden, bijvoorbeeld door ouders te ondersteunen in het opzetten van een eigen oppasnetwerk, zou een positieve invloed kunnen hebben op de opkomst. Hierdoor wordt tevens het sociale netwerk verstevigd en hiermee wordt een impuls gegeven aan alternatieve laagdrempelige informele ontmoetingsmogelijkheden voor ouders.

Voor de pedagogische professional is het van belang goed te luisteren naar verhalen en vragen die ouders, tijdens de bijeenkomsten inbrengen, met betrekking tot hun kind. Veelal liggen er diepere betekenissen achter, die inzichten bieden over de opvoedingspraktijk: *“Wat is de betekenis van het verhaal of de vraag van de ouder, wat zijn de drijfveren, welke beleving is eraan gekoppeld, vanuit welk perspectief wordt er gecommuniceerd”*.

Aanbeveling is om bij de inhoudelijke invulling van groepsondersteunende groepsvoorlichting met deze betekenisvolle informatie rekening te houden om zo optimaal mogelijk af te kunnen stemmen op de vraag en behoefte van de opvoeders. Op deze wijze wordt ook de kwaliteit van de groepsvoorlichting gewaarborgd.

Bijvoorbeeld: ouders geven aan dat hun behoeften liggen bij meer advies over hoe om te gaan met dwars peutergedrag. Een afgestemd aanbod betekent dan niet alleen dit thema inhoudelijk aan te bieden, maar dit ook op zo'n manier te doen dat het afgestemd is op de leerstijl, het belevingsniveau en de contextuele omstandigheden van die ouder, op dat moment, in die situatie. Dit kan zeer uiteenlopend, divers en zeer complex zijn.

Het goed afstemmen vereist dan ook kennis en inzicht van de professional, alsmede sociale- en communicatieve vaardigheden en kwaliteiten. Ook responsiviteit, pedagogische sensitiviteit en ervaringsdeskundigheid onder andere in het kunnen verbinden van betekenisvolle informatie van ouders binnen een oudergroep waardoor ouders gevoelens van herkenning en erkenning ervaren. Ouders verwachten een professional die ruimte biedt voor eigen inbreng en ideeën. Die mogelijkheden creëert om onderling met elkaar opvoedingservaringen te kunnen uitwisselen en delen. Dit alles vraagt een open, eerlijke, nieuwsgierige en betrokken attitude van de professional met in de praktijk verworven leef- en werkkwaliteiten, die instaat is kritisch te reflecteren op het eigen functioneren en op de interactie met de groep.

Reflectie en afsluiting

Uit het onderzoek blijkt dat de beweegredenen om deel te nemen bepaald worden door diverse persoonlijke en contextuele factoren. De invloed van professionele opvoedingsondersteuners op de opkomst bij groepsbijeenkomsten is beperkt, en het effect van hun inspanningen op de opkomst is maar deels voorspelbaar. Een moeilijk te accepteren gegeven in een tijd waarin bijna alles met harde cijfers en gegevens controleerbaar aangetoond en verantwoord dient te worden. Toch mag geconcludeerd worden dat een flexibeler en meer op de (individuele) vragen van de ouders afgestemd aanbod zal leiden tot een groter bereik van de doelgroep ouders van kinderen van 2-4 jaar te Zeewolde.

Literatuur

- Aussems, S.(2007). *Opvoedingsondersteuning onderzocht*. Amsterdam: SWP.
- Baarda, D., Goede, M. de, & Teunissen, J.(2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek; handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bakker, I., Blokland, G., & Wijnen, H. (2005). *Samen delen; methodiekboek voor opvoedingsondersteuning in groepen*. Amsterdam: SWP.
- Bakker, I., Bakker, K., Dijke, A. van, & Terpstra, L. (1998). *O&O in perspectief*. Utrecht: NIZW.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 7, 3-46. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Beerens, S. (2005). *De behoefte aan opvoedondersteuning? Een onderzoek naar achtergronden van behoeften aan opvoedingsondersteuning van ouders van jonge kinderen*.

- Scriptie begeleid door Jessica Asscher en Jo Hermanns. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Blokland, G. (2007). *Over opvoeden gesproken; methodieboek pedagogisch adviseren*. Amsterdam: SWP.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek; denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Harris, J. (1999). *Het misverstand opvoeding; over de invloed van ouders op kinderen*. Amsterdam: Contact.
- Hermanns, J. (2001). *Kijken naar opvoeding; opstellen over jeugd, jeugdbeleid en jeugdzorg*. Amsterdam: SWP.
- Heyting, F. (1997). *Het vanzelfsprekende en het discutabele*. Amsterdam: SWP.
- Jansen, H. (red.) (2005). *Levend leren; ontwikkeling onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Agiel.
- Lieshout, I. van (1993). *Deskundigen en ouders van nu; binding in een probleemcultuur*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Maccoby, E. (1994). De rol van ouders in de socialisatie van kinderen. In: *Bijblijven, literatuurselectie van Kinderen en Adolescenten*, 1, nr. 2, 218-248. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Maso, I., Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek; praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Pas, A. van der (2005). *Eert uw Vaders en uw Moeders; handboek methodische ouderbegeleiding, deel. 3*. Amsterdam: SWP.
- Riksen-Walraven, J. M. A. (1989). Meten in perspectief; een levensloopmodel als achtergrond bij het meten en beïnvloeden van gedrag en interacties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, jrg. 28, 12-33.
- Rutter, M. (1978). Early sources of security and competence. In J. Bruner & A. Garton (Eds), *Human Growth and Development*. Oxford: Clarendon press.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P - Positive Parenting Program: towards an empirically validated multilevel parenting and familysupport strategy for prevention of behaviour problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
- Webster-Stratton, C. (1997). From parent training to community building. Families in Society. *The Journal of Contemporary Human Services*, jrg.78, nr. 20, 156-171.

Aanbevolen literatuur

- Barendrecht, J., Winter, M. de, Beek, K. van, & Wijk, B. van (2008). *Versterking van de village; preadvies over gezinnen en hun sociale omgeving*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-724.
- Delfos, M. (2006). *Het maakbare kind; opvoeding als (ver)gissing*. Amsterdam: SWP.
- Hermanns, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder sneller en bete. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoeden en opgroei problemen*. Utrecht: Inventgroep.
- Janssens, J. M. A. M. (1998). Opvoedingshulp: doel, methoden en effecten. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 37, 133-147.

- JSO (2005). *Alle ouders hebben vragen! Onderzoek naar bereik en behoefte aan opvoedingsondersteuning van specifieke groepen ouders*. JSO expertisecentrum voor jeugd Samenleving en opvoeding. In opdracht van de provincie Zuid-Holland.
- Lodewijks-Frencken, E. (1999). *Op opvoeding aangewezen; een kritiek op de wijze van omgaan met kinderen in onze cultuur*. Baarn: Nelissen.
- Maccoby, E.E., Martin, J.A.(1983). Socialisation in the context of the family; parent-child interaction. In: Mussen, P.H.(red), *Handbook of Child psychology; socialization, personality, and social development, vol.4*,1-101. New York: Wiley.
- NIZW (2007). *Ouders en hun behoeften aan opvoedingsondersteuning*. Factsheet.
- Peeters, M., & Hermanns, J.(1993). *Opvoedingsvoorlichting in de Jeugdgezondheidszorg; het perspectief van de ouders*. Utrecht: SWP.
- Rispens, J., Hermanns, J., & Meeus, W. (Eds) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Slot, N.W., & Spanjaard, H.J.M. (1996). Ontwikkelingstaken voor ouders van jonge kinderen. Het competentiemodel en gezinsgerichte hulpverlening. *Jeugd en samenleving*, 1, 3-19.
- Stege, H. van der (1997). *Ideeën van ouders*. Amsterdam: Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen.
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (1999). *Child Psychology, the modern science*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Winter, M. de (1995). *Kinderen als medeburgers*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Zeijl, E., Keuzenkamp, S., Crone, M., Wiefferink, K., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag/Leiden: SCP/TNO.

Morele dilemma's en morele oordeelsvorming in de jeugdzorg¹

Lia van Doorn

Voor veel werkers in de jeugdzorg is het omgaan met morele dilemma's dagelijkse praktijk. Dat zal zich steeds vaker voordoen nu de jeugdzorg steeds vaker achter de voordeur komt. Deze professionals zoeken naar antwoorden op ethische vragen waar de samenleving mee worstelt, zonder dat die samenleving hun concrete handreikingen biedt als antwoord op de vragen hoe te handelen. Zij zien zich gesteld voor vrijwel onoplosbare dilemma's waar de samenleving geen weet van heeft. Maar daar komt nog iets bij: uitvoerend werkers zijn doeners, de praktijk vraagt om snel handelen. Ze zien een probleem en zoeken meteen een oplossing. Er is weinig bedenktijd. Lia van Doorn beschrijft niet alleen de valkuilen, maar geeft gelukkig ook suggesties hoe de morele oordeelsvorming zorgvuldiger en transparanter kan verlopen. Professionals staan nu moreel in de kou. Werk aan de winkel dus voor beleidsmakers, bestuurders en managers.

Werkers in de jeugdzorg worden in het contact met cliënten veelvuldig voor dilemma's gesteld waarbij ze afwegingen en keuzes moeten maken. Dan valt het besluit om iets te doen of niets te doen, om in te grijpen of niet in te grijpen. De keuzes die zijn gemaakt in de Savannah-zaak of rond baby Hendrikus zijn in de media breed uitgemeten en bekritiseerd. Deze zaken zijn een topje van de ijsberg. Binnen de jeugdzorg zijn er doorlopend complexe zaken met ingewikkelde dilemma's. Daarbij maken werkers hun afwegingen buiten het zicht van de media en worden er in relatieve stilte besluiten genomen. Dikwijls staan werkers er dan alleen voor. De verantwoordelijkheid voor de morele oordeelsvorming wordt te vaak op het bordje van individuele professionals gelegd.

Dit artikel is een pleidooi om die verantwoordelijkheid breder te trekken, want het omgaan met morele dilemma's en de oordeelsvorming daarover is tegelijkertijd ook een instellingszaak en een samenlevingszaak. Door er op organisatieniveau meer aandacht aan te besteden en werkers er beter in te ondersteunen, kan binnen de jeugdzorg een fundament worden gelegd om het proces van morele oordeelsvorming nog zorgvuldiger te laten verlopen. Dan kunnen de gemaakte afwegingen en keuzes ook beter worden verantwoord naar de cliënt, naar collega's in de organisatie en naar de buitenwereld.

Morele oordeelsvorming

Het werk van sociale professionals is allesbehalve waardevrij. De contacten die werkers onderhouden met hun cliënten zijn complex, onvoorspelbaar, normatief geladen, beladen met waardeconflicten. In het professionele handelen liggen

¹ Artikel werd eerder gepubliceerd in 'Jeugdbeleid', nr. 3, 2009.

waarden besloten die betrekking hebben op het verwezenlijken van het goede leven. Die zijn moreel van aard. En ze zijn paradoxaal: want het is onduidelijk wie bepaalt wat het goede leven is. Zijn daarbij de waarden en normen van de samenleving richtinggevend, of de normen van het individu - de cliënt - of de normen van het sociale netwerk rondom de cliënt? En in hoeverre spelen de eigen normen van professionals een rol? Ook het werk in de jeugdzorg is sterk normatief beladen. Dit wordt geïllustreerd met twee praktijkvoorbeelden.

Verwaarlozing

Het eerste voorbeeld gaat over de vraag wat verwaarlozing is. Werkers in de jeugdzorg richten zich op kinderen of jongeren die problemen hebben met opgroeien en op ouders die problemen hebben met opvoeden. Hoe maken zij hun inschattingen als het gaat over die opvoeding? Wat is goed opvoeden? En wat is verwaarlozing?

In de Wet op de Jeugdzorg is de definitie van kindermishandeling verruimd: kindermishandeling is niet langer beperkt tot fysiek geweld - dat je kunt bewijzen via forensisch onderzoek of een doktersattest - maar strekt zich uit tot de vage categorie van 'verwaarlozing'. Wanneer is er sprake van verwaarlozing? De wettekst is er niet duidelijk over en de meningen verschillen. Autochtone Nederlanders sturen hun kinderen meestal vroeg naar bed. In veel andere culturen is dat niet gebruikelijk. Maar is er sprake van verwaarlozing als kinderen om half twaalf 's nachts buiten spelen? Wie het weet, mag het zeggen. Maar we verwachten wel van werkers in de jeugdzorg dat zij er een opvatting over hebben en dat ze een gefundeerd besluit nemen over wel of niet ingrijpen.

Radicalisering

Het tweede voorbeeld heeft betrekking op de normatieve kaders in de multiculturele samenleving. Hoe gaan professionals die met jongeren werken om met radicalisering? Bijvoorbeeld als ze contact leggen met autochtone Lonsdale-jongeren of met radicaliserende moslimjongeren? Als ze zich op dit terrein begeven en het gesprek aangaan met deze jongeren, dan begeven ze zich automatisch op het terrein van de overtuigingen. Dat werk is moreel beladen en raakt aan hun eigen emoties. Hoe moeten ze zich ten opzichte van deze jongeren opstellen? Hoe moeten ze handelen?

Ze krijgen daarin in de regel weinig sturing vanuit hun organisatie of vanuit de samenleving. Ook de politiek geeft er geen richting aan, of zij biedt tegenstrijdige richtingen, zoals onlangs in Slotervaart. Daar ontstond commotie over de straatcoaches die in opdracht van de gemeente contacten onderhouden met mensen uit orthodox-islamitische milieus. Vanwege hun geloofsovertuiging weigerden de straatcoaches om vrouwen een hand te geven bij de begroeting. Verschillende politici spraken zich over deze kwestie uit. De opvattingen van deze politici stonden echter lijnrecht tegenover elkaar. Dat bood de straatcoaches geen enkel hou-

vast. Zo worden onoplosbare politieke tegenstellingen via ambivalent of inconsistent beleid afgewenteld op de uitvoeringspraktijk.

Onoplosbare dilemma's

Voor veel werkers in de jeugdzorg is het omgaan met zulke dilemma's dagelijkse praktijk. Daarnaast krijgt hun werk een steeds hogere dilemmadichtheid omdat ze steeds vaker achter de voordeur komen. Inmenging in het privédomein is een precare aangelegenheid. Deze professionals gaan deze uitdaging aan. Ze snijden de heikele onderwerpen aan, ze zoeken naar antwoorden op ethische vragen waar de samenleving mee worstelt, zonder dat die samenleving hun concrete handreikingen biedt als antwoord op de vragen hoe te handelen en vanuit welk moreel kader. Ze zien zich gesteld voor vrijwel onoplosbare dilemma's waar de samenleving geen weet van heeft. Ze gaan de confrontatie met deze dilemma's aan, maar ze ervaren ook veel twijfels en onzekerheden en de wijze waarop zij de dilemma's oplossen levert hun vaak frustraties op.

Doeners

Werkers in de jeugdzorg koersen - net als andere sociale professionals - vooral op eigen intuïtie en ervaringen. Moraliseren is daardoor willekeurig en weinig reflectief en controleerbaar. Ze kunnen ook maar weinig op routine handelen. Elke situatie is uniek en er zijn weinig blauwdrukken voor 'hoe te handelen' (Tonkens e.a. 2006). De routines moeten langzaam worden ontwikkeld en dat gebeurt in relatieve stilte. Tenzij het mis gaat en er doden vallen. Dan worden professionals die zich in wespennesten hebben gewaagd aan de schandpaal genageld, voor de rechter gedaagd en persoonlijk aansprakelijk gesteld. De angst om in een volgende Savannahzaak terecht te komen kan gemakkelijk leiden tot handelingsverlegenheid. Als werkers bij hun morele oordeelsvorming onvoldoende worden ondersteund, bestaat het risico dat ze uit zelfbehoud, uit vrees om uit te glijden en op het schavot te belanden, eerder zullen weggijken van problemen dan erop af te gaan, dat ze de moeilijkste cliënten en de lastigste dilemma's links laten liggen. Daar komt bij dat uitvoerend werkers over het algemeen doeners zijn. De praktijk vraagt om snel handelen. Ze zien een probleem en zoeken meteen een oplossing. Er is weinig bedenktijd. De fase van het analyseren schiet er dan gemakkelijk bij in. Die slagvaardigheid is hun kracht, maar het is ook een valkuil als het gaat om het ethische aspect van hun werk. Want vaak is dan juist reflectie nodig, een moment van bezinning, van afwegen van de belangen, overdenken van de keuzes die gemaakt kunnen worden. Een moment om weloverwogen besluiten te nemen en deze te beargumenteren en te verantwoorden, voor zichzelf, voor de cliënt en zijn of haar sociale omgeving, binnen de eigen organisatie en tegenover de buitenwereld.

Van binnenuit

De noodzaak om aandacht te besteden aan ethische kwesties en morele oordeelsvorming, zal de komende jaren vermoedelijk verder toenemen. Het is niet voor niets dat normen en waarden momenteel steeds sterker in de belangstelling staan. We zijn de bodem eronder kwijtgeraakt. Traditionele normatieve kaders brokkelen langzaam af. Met de ontzuiling zijn oude referentiekaders verdwenen (WRR, 2003). Allesomvattende wereldbeschouwingen worden losgelaten en er komen nieuwe bij. In de multiculturele samenleving worden nieuwe waardesystemen zoals de islamitische traditie vervlochten met onze oude joods-christelijke traditie. Het wordt ook steeds minder duidelijk wie ons in moreel opzicht de weg wijst. De oude gezagsdragers - zoals artsen, politieagenten en onderwijzers - hebben hun autoriteit verloren en er zijn weinig nieuwe gezagsdragers voor in de plaats gekomen. Ook de landelijke overheid trekt zich steeds verder terug.

Moreel gezag wordt steeds minder van bovenaf opgelegd. Opvattingen over wat het goede leven is, moeten nu van binnenuit komen en ontleend worden aan de innerlijke overtuigingen van ieder mens afzonderlijk. Gevolg is dat mensen steeds meer denkwerk moeten verzetten om hun eigen leven vorm te geven: ze moeten reflecteren, morele standpunten innemen en keuzes maken. Dat geldt voor alle burgers en des te meer voor sociale professionals omdat die zich ook in het sociale leven van cliënten mengen.

Ondergeschoven kindje

Dit overziend is het verwonderlijk dat het thema van de morele oordeelsvorming binnen de jeugdzorg - en ook in andere zorg- en welzijnssectoren - tot op heden zo weinig aandacht krijgt. Het is een ondergeschoven kindje. Zo is er op organisatieniveau weinig oog voor. Managers worden vaak in beslag genomen door interne regelgeving, fusies, reorganisaties, financieringsproblemen of personeelstekorten. Ze hebben vaak amper tijd om zich te verdiepen in de manier waarop hun medewerkers hun beroep nu precies uitoefenen. Bovendien beschouwen managers het omgaan met morele dilemma's vaak als een onderdeel van het professionele handelen waar de professional zelf verantwoordelijk voor is. Voor zover er op organisatieniveau al aandacht is voor ethische kwesties, krijgt dit meestal vorm via gedragsregels en klachtenreglementen. Er worden vooral technisch-instrumentele oplossingen voor aangedragen. Daarmee wordt voorbijgegaan aan de kern van de professionaliteit. Want morele oordeelsvorming zit in zaken die niet zo gemakkelijk op de geijkte manieren te managen zijn. Het zit verscholen in de zachtere kanten van het werk. Tevens is het complex: het aanspreken van ouders op de opvoeding van hun kinderen laat zich meestal niet vatten in één gedragsregel. Bij het omgaan met dilemma's komt het er vooral op aan dat sociale professionals een reflectieve grondhouding hebben en verder ontwikkelen. Dat ze ruimte krijgen om hun dilemma's te articuleren, te expliciteren en aan reflectie te onderwerpen. Echter, in de praktijk wordt daar meestal weinig tijd voor vrijgemaakt. Over het geheel genomen lijkt het domein van de morele oordeelsvorming uit het

blikveld van instellingen verdwenen. Misschien omdat we er zo weinig raad mee weten. Professionals staan moreel in de kou. Het is dan ook van belang om vanuit de organisatie professionals meer te ondersteunen bij hun opdracht om zich een weg te banen in het oerwoud van morele kwesties.

Niet door hen pasklare antwoorden aan te reiken voor dilemma's, want die zijn er niet, maar met het doel om de reflectieve grondhouding van professionals te versterken en om hun handvatten te bieden om tot een zorgvuldige morele oordeelsvorming te komen.

Suggesties ter oplossing van de moreel-dilemma problemen

- *Binnen organisaties meer ruimte creëren voor reflectie, bijvoorbeeld tijdens intervisie en supervisiebijeenkomsten.*
- *'Moresprudentie' verzamelen.*
- *Normenstelsel of kernwaarden formuleren in een organisatiecode.*
- *Dilemma's wereldkundig maken waardoor het maatschappelijk debat aangejaagd wordt.*

In de schijnwerpers

Hierna volgen enkele suggesties om de morele dilemma's meer in de schijnwerpers te zetten en om het proces van morele oordeelsvorming zorgvuldiger en transparanter te laten verlopen.

In de eerste plaats is er winst te behalen door binnen organisaties meer ruimte te creëren voor reflectie. Omdat sociale professionals in de regel doeners zijn, is het van belang dat ze door hun leidinggevend worden aangemoedigd om te reflecteren op hun handelen, om dat methodisch en controleerbaar te doen en om het betwistbaar te maken. Bijvoorbeeld door morele dilemma's en de wijze van oordeelsvorming aan de orde te stellen tijdens intervisie en supervisie bijeenkomsten en om ze bespreekbaar te maken via socratische gespreksvoering of andere methoden van moreel beraad (Manschot, & Van Dartel, 2003).

In de tweede plaats kan - analoog aan de traditie binnen het recht om jurisprudentie te verzamelen - binnen de jeugdzorg een traditie worden ontwikkeld om moresprudentie te verzamelen (mores staat voor moraal). Daarbij kunnen op instellingsniveau of sectorbreed veelvoorkomende ethische dilemma's worden verzameld met de standpunten die daarbij zijn ingenomen. Daarmee kan een bodem worden gelegd onder het ethisch handelen en het biedt de gelegenheid om te 'leren van gevallen' (Van der Laan, 1996). Wellicht kan het verzamelen van moresprudentie ook bijdragen aan een cultuur binnen de sector waarin aandacht is voor de normatieve aspecten van professionaliteit.

In de derde plaats kan wellicht inspiratie worden geput uit de wijze waarop het bedrijfsleven omgaat met morele dilemma's. Zo nemen multinationals die zaken doen in Afrika of Azië op organisatieniveau standpunten in over ethisch beladen zaken zoals omgaan met steekpenningen, mensenrechten, kinderarbeid of behoud van het milieu. Ze formuleren de waarden die het bedrijf nastreeft en vertalen die naar normen en gedragscodes voor hun medewerkers. Deze bedrijfscodes bieden de medewerkers houvast als ze beslissingen moeten nemen. Ze creëren eenduidigheden helpen om normvervaging te voorkomen. Analooq daaraan zouden managers binnen de jeugdzorg hun werkers kunnen ondersteunen door op organisatieniveau standpunten in te nemen. Door een normenstelsel of kernwaarden te formuleren en werkers zo kaders te bieden voor hun handelen bij morele kwesties. Ten slotte kunnen werkers in de jeugdzorg wellicht de morele dilemma's waar zij op stuiten aanwenden om een bijdrage te leveren in het zoeken naar oplossingen voor heikele maatschappelijke vraagstukken. Want werkers beschikken over cruciale kennis: in het contact met hun cliënten signaleren ze nieuwe morele vraagstukken en zoeken wegen in ethisch beladen situaties die nog zo nieuw zijn dat er nog geen maatschappelijk debat over is gevoerd. Ze zijn als het ware de voorlopers van ons gedeelde ethisch besef. In hun dagelijkse werk ontwikkelen ze opvattingen over onontgonnen morele gebieden. Met die kennis hebben ze goud in handen. We kunnen van hen leren. Ze zouden de dilemma's waar zij mee worstelen meer kunnen delen met beleidsmakers. Door de dilemma's waar zij op stuiten meer wereldkundig te maken, kunnen ze het maatschappelijk debat daarover aanjagen en in de buitenwereld wellicht ook meer begrip kweken voor de complexiteit en delicaatheid van hun werk.

Literatuur

- Doorn, L. van (2008). *Sociale professionals en morele oordeelvorming*. Openbare les, juni 2008. Lectoraat Innovatieve Maatschappelijke Dienstverlening. Hogeschool Utrecht.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP.
- Laan, G. van der (1996). *Leren van gevallen. Over het nut van de reconstructie van casuïstiek voor praktijk en wetenschap*. Amsterdam: SWP.
- Manschot, H., & Dartel, J. van (red.) (2003). *In gesprek over goede zorg. Overlegmethoden voor ethiek in de praktijk*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Tonkens, E., Uitermark, J., & Ham, M. (red.) (2006). *Handboek moraliseren. Burgerschap en ongedeelde moraal. Jaarboek TSS*. Amsterdam: Van Gennep.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last*. Den Haag: WRR.

Opvoeding, participatie en burgerschap

De inspirerende visie van Janusz Korczak

Joop Berding

In dit hoofdstuk staat een van de grondleggers van participatieve opvoeding, de Pools-joodse arts, schrijver en pedagoog Janusz Korczak (1878-1942) centraal. Gedurende zijn meer dan dertigjarige betrokkenheid bij de opvoeding van (wees)kinderen, ontwikkelde Korczak zijn pedagogiek van het respect. Reeds in zijn eigen tijd werd hij erkend als een voorvechter van de rechten van het kind. In het Verdrag over de Rechten van het Kind (1989) zijn de sporen van Korczaks denken duidelijk te herkennen. Hij introduceerde in het weeshuis onder andere een parlement en een kinderrechtbank om zijn ideeën in de praktijk vorm te geven. Eerst komen de historische wortels van Korczaks participatiepedagogiek aan de orde. Vervolgens presenteer ik een drietal kernbegrippen uit Korczaks omvangrijke werk: respect, rechtvaardigheid en participatie. Afsluitend plaats ik enkele kanttekeningen bij de huidige praktijk van burgerschapsopvoeding in het basisonderwijs. Ik pleit voor de bevordering van binnenschoolse participatie waarvan Korczak een inspirerend voorbeeld is.

Grenzeloze opvoeding

Het motto van de conferentie waar deze bijdrage in beknopte vorm werd gepresenteerd - 'Grenzeloze opvoeding' - is bijzonder van toepassing op het onderwerp ervan. Als er één pedagoog is wiens werk met recht van internationale allure mag worden genoemd dan is het wel Janusz Korczak (1878-1942). Letterlijk over de hele wereld, niet alleen in vele landen van Europa maar ook in Afrika, Noord-Amerika en Azië worden opvoeders geïnspireerd door Korczaks 'pedagogiek van het respect'. Over de grenzen van culturen, geloofsovertuigingen en politieke ideologieën heen herkennen mensen de authentieke stem van deze opvoeder, wiens leven en werk in het teken stond van het opkomen voor de rechten van kinderen. Tegelijk - en dat is een aardige paradox - stond Korczak beslist geen 'grenzeloze' opvoeding voor, geen pedagogiek van 'laat maar waaien' of 'ze zoeken het zelf wel uit'. Geen pedagogiek van de verheerlijking van het kind maar wel een van de erkenning van het kind als mens in al zijn facetten. In dit hoofdstuk houd ik me bezig met de actualiteit van Korczaks denken en van de door hem geïnstitueerde pedagogische praktijken. Het gaat mij vooral om die aanzetten in zijn werk op het gebied van participatie en burgerschapsopvoeding die ons vandaag de dag kunnen inspireren. Hierbij gaat het er niet om Korczak in directe zin 'na te volgen' maar om diens pedagogische concepten te vatten en een eigentijdse invulling te geven.

Na een introductie op leven en werk van Korczak laat ik aan de hand van een drietal kernbegrippen zien waar Korczak pedagogisch gesproken voor staat.

Aansluitend ga ik in op de vraag hoe we in onze hedendaagse pedagogische praktijken van deze inzichten zouden kunnen profiteren, als respons op de vragen van onze tijd. In dat kader plaats ik enkele kritische kanttekeningen bij de vigerende aanpak van participatie en burgerschapsopvoeding in ons (basis)onderwijs.

Janusz Korczak¹

‘Janusz Korczak’ was de ‘nom de plume’ van de in 1878 in een geassimileerd Pools-joods middenklassengezin geboren Henryk Golszmidt. Hij nam zijn pseudoniem aan ter gelegenheid van een schrijfwedstrijd. Na een door ziekte en afzondering getekend leven, besloot de jonge Henryk zich aan de geneeskunde te wijden. Hij volgde een opleiding tot arts en was daarna maatschappelijk en politiek actief in zijn vaderland dat toen nog onder het grote Russische tsaristische rijk viel. Aansluitend volgde hij de opleiding tot kinderarts die hem onder andere in Londen en Parijs bracht waar de ‘state of the art’ op dit gebied werd gedoceerd. Hij vestigde zich als huisarts in Warschau waar hij de gewoonte ontwikkelde de rijke families flink te laten betalen zodat hij de arme gratis kon helpen. Korczaks wetenschappelijke en empirische vorming tot arts heeft een grote invloed op zijn kijk op de opvoeding en op zijn praktisch handelen gehad. Hij observeerde kinderen van alle leeftijden intens en legde zijn waarnemingen vast in honderden ‘portretten’.

Zijn eerste pedagogische ervaringen deed Korczak op als groepsbegeleider in de jaren 1904 tot 1908. Hij begeleidde groepen Warschause ‘bleekneusjes’ bij hun zomervakantie van een maand op het platteland. Zijn ervaringen beschreef hij in het derde deel van zijn magnum opus ‘Hoe houd je van een kind’ uit 1919/1920 (geschreven tijdens de Pools-Russische oorlog waarin hij aan het front als arts-soldaat diende). In dat deel, ‘Vakantiekolonies’, beschrijft Korczak (1986, p. 179-201) met een zichzelf niet ontziende eerlijkheid hoe hij in eerste instantie mislukte als groepsopvoeder. Voor dieper inzicht in wat het betekent om ‘opvoeder’ te zijn is deze lectuur van onschatbare waarde. Korczak legt de oorzaak van de mislukkingen en de teleurstellingen niet bij de kinderen maar bij zijn eigen gebrek aan seriositeit, aan verantwoordelijkheidsbesef en aan zijn onvermogen zich werkelijk in de kinderen in te leven. Pas toen een gewelddadig incident dreigde, greep hij in en arrangeerde een gesprek met de kinderen. Op dat moment sprak hij, zoals hij zelf zegt, niet langer tegen de kinderen maar met hen: ‘ik praatte niet over hoe ik wilde dat zij zouden zijn, maar over hoe zij willen en kunnen zijn’ (Korczak, 1986, p. 188). Men zou kunnen zeggen dat op dat moment de kinderp participatie werd geboren. De dialoog nam de plaats in van de monoloog, opvoeder en kinderen namen een duidelijke eigen positie ten opzichte van elkaar in en het was aan iedereen duidelijk onder welke condities men aan het vakantiecamp deelnam.

¹ Deze paragraaf is gebaseerd op Berding, 2005; 2010; Berding, & Pols, 2009; Lifton, 1988; Görtzen, 2007b; 2010; en Waaldijk, 1999.

Voor Korczak betekende het dat hij zijn in wezen onverschillige en niet-verantwoordelijke houding van 'ze zoeken het zelf wel uit' losliet en daadwerkelijk verantwoordelijkheid op zich nam als volwassene en als opvoeder. Zijn pedagogische 'interventie' zoals we zijn ingrijpen nu zouden noemen, was erop gericht tot een respectvolle, rechtvaardige en allen rechtdoende manier van samenleven en samenwerken te komen. Met deze ervaringen en deze kijk op de opvoeding werd Korczak in 1912 aangesteld als arts-directeur van het nieuw opgerichte 'Huis der Wezen' (Dom Sierot) in Warschau. Het was een samenraapsel van meer dan 100 kinderen uit andere tehuizen. De pupillen waren wezen, halfwezen en verwaarloosde kinderen. Het bestuur van het weeshuis wilde er, en Korczak was het daarmee eens, een 'model'-institutie van maken. Buiten zijn vaste medewerkster Stefa Wilczynska die de dagelijkse leiding op zich nam, bestond de staf uit een enkele medewerker en uit studenten. Korczak meende vanaf het begin dat de kinderen een beslissende stem moesten hebben in het reilen en zeilen van het weeshuis. De maatregelen die hij daartoe initieerde (en die hij uitvoerig beschrijft in de andere delen van 'Hoe houd je van een kind' en in ander werk) zijn ook vandaag de dag nog radicaal te noemen. Zo was er een uit kinderen bestaande rechtbank die zich boog over klachten die de pupillen over elkaar - of over de leiding - konden indienen. Zij hoorde klager en aangeklaagde en deed uitspraak op basis van een door Korczak geschreven wetboek. Hierin stond niet straf maar vergeving centraal, hoewel bij herhaald wangedrag zeker sancties werden uitgedeeld. De zwaarste straf, permanente verwijdering uit het weeshuis, is in zijn 30-jarige geschiedenis slechts een enkele maal uitgedeeld. Korczak stond voor de opgave een grote groep deels beschadigde en onhandelbare kinderen tot een gemeenschap te vormen. Zijn primaire idee betrof rechtvaardig samenleven en dat was de basis van zijn instituties, zoals de rechtbank en ook van het kinderparlement en van vele andere maatregelen. Het weeshuis kreeg de naam 'kinderrepubliek' en dat is gezien in het licht van de rol die de kinderen hadden in het besturen ervan goed getroffen.

In de jaren '20 en '30 werd de situatie in Polen voor joden zoals Korczak, zijn medewerkers en kinderen nijpend door het groeiende antisemitisme. Toch lukte het hem tal van initiatieven te ontplooiën: de oprichting van een tweede weeshuis (Nash Dom, Ons huis), het houden van wekelijkse radiotoespraken als 'de oude dokter', veel werk als getuige-deskundige in de (jeugd)rechtspraak, lesgeven aan de opleiding tot kinderarts en het oprichten van de eerste kinderkrant ter wereld, 'De Kleine Revue', met een kinderredactie en honderden correspondenten over heel Polen. In 1939 werd Polen bezet door nazi-Duitsland en werd de situatie zeer precair, zeker toen de joden en met hen Korczaks weeshuis bijeen werden gedreven in het getto van Warschau. Begin augustus 1942 kwam het einde. Als onderdeel van een grote operatie werden ook Korczak, de resterende medewerkers en alle kinderen via de Umschlagplatz op transport gesteld naar het vernietigingskamp Treblinka waar zij na aankomst werden vergast. Daarmee kwam een einde aan een leven in dienst van het kind of wellicht beter gezegd als advocaat en als radicale verdediger van de rechten van het kind. Bij het opstellen

van eerst de Declaratie en vooral van het latere, nu vigerende Verdrag over de Rechten van het Kind (1989) is de invloed van Korczak onmiskenbaar aanwezig. Al aan het begin van de jaren '20 formuleerde Korczak zijn 'grondwet' van de rechten van het kind. Vandaag de dag worstelen we nog steeds met de implementatie van wat inmiddels internationale wetgeving is. Korczaks nalatenschap bestaat niet uit een systematische opvoedingstheorie maar uit tientallen boeken pedagogisch werk, kinderboeken, bundels met essays – en de verhalen van hen, de weinigen, die het konden navertellen. De receptie van Korczaks pedagogiek begon al in de jaren '50 en '60 in Duitsland en werd daarna in vele landen waaronder Nederland voortgezet. Na een in eerste instantie vooral biografische benadering ligt de laatste jaren het accent op de pedagogische inhoud en op de vraag wat wij daar vandaag mee kunnen in de verschillende opvoedingsdomeinen, zoals de kinderopvang, het onderwijs en de jeugdzorg. In het navolgende concentreer ik me op de betekenis voor het basisonderwijs. Uit Korczaks werk is een aantal kernbegrippen te destilleren dat de visie op en de activiteiten in het kader van burgerschapsopvoeding kan helpen verduidelijken en accentueren. Daarover buig ik me in de volgende paragraaf.

Kernbegrippen

Bij het presenteren van deze kernbegrippen maak ik het volgende voorbehoud. Korczak was geen theoreticus die zijn (denk)werk structureerde rondom kernbegrippen. Hij was in de eerste en misschien wel enige plaats iemand die het moest hebben van de actuele 'levende' ervaring van de omgang met kinderen. Voor zijn gedachten (en -spinsels) vormen deze ervaringen dan ook de vruchtbare bodem. Het is riskant om daar vervolgens allerlei concepten 'uit te halen' die Korczak zelf er - in elk geval niet in theoretische, systematische of methodische zin - niet heeft ingestopt. Toch meen ik dat een drietal begrippen het best representeert waar Korczak pedagogisch gesproken voor staat, namelijk respect, rechtvaardigheid en participatie. Ik bespreek deze achtereenvolgens.

Bijna een eeuw geschiedenis heeft een dikke deken gelegd over het begrip 'respect'. Anno 2011 is het een platitude; een van de meest ge- en misbruikte woorden in ons professionele jargon dat zoveel kan betekenen dat het bijna betekenisloos is geworden. Laten we terug gaan naar de bron: 're-spicere', naar elkaar omkijken, acht op elkaar slaan. Korczak zegt er het volgende over: *"Een kind heeft het recht respect te eisen voor zijn verdriet, al betrof het maar het verlies van een steentje. ... Je zult kinderen nooit leren kennen als je hun klachten niet serieus neemt"* (Korczak, 1986, p. 142, 151). Voor wie dit niet radicaal genoeg is, citeer ik enkele andere uitspraken uit 'Het recht van het kind op respect' uit 1928/1929, het geschrift waarin Korczak zich op zijn scherpst toont over de manier waarop de samenleving met kinderen omgaat:

"Vanaf onze prille kindertijd groeien wij op met het gevoel dat het grote belangrijker is dan het kleine. (...) Respect en bewondering wekt datgene wat groot is en meer plaats inneemt. Klein - dat betekent alledaags en weinig interessant. (...) ...

wie zal zo naïef zijn het kind naar zijn mening te vragen of proberen zijn goedkeuring te verkrijgen; en wat kan het trouwens te zeggen hebben? (...) We doen alleen iets voor het kind als het zich schikt, alles moet het met goed gedrag verdienen; vragen moet het ons, door vleien iets van ons gedaan krijgen, als het maar geen eisen stelt. Het kan nergens aanspraak op maken, wij geven het hem als het ons belieft. (...) Wij achten het kind gering omdat het nog niets weet, niets vermoedt, niets voorziet. (...) We geringschatten het kind omdat zijn vele levensuren nog voor hem liggen. Een snotneus, een kind slechts, een toekomstig mens, nu nog niet. Eigenlijk moet het nog een mens worden. Het kind is een vreemdeling die de taal niet kent en de weg niet weet. Laten we zijn onwetendheid respecteren! Laten we zijn arbeid om kennis te verwerven respecteren! Laten we zijn mislukkingen en tranen respecteren! Laten we respect hebben voor de geheimen en schommelingen van de zware groeiarbeid!” (Korczak, 2007, passim)

Korczaks radicaliteit neemt afscheid van sentimenteel respect: voor dingen die ons bevallen in anderen is het immers niet zo moeilijk respect te hebben. Maar hoe zit het met ‘afwijkend’ gedrag, met het kind dat ‘anders’ is, met het kind dat zich niets gelegen laat liggen aan zijn opvoeders? Om Korczak nog eenmaal te citeren: *“Laten we het bedrieglijke verlangen naar perfecte kinderen afzweren”* (2007, p. 168).

Een tweede kernbegrip is ‘rechtvaardigheid’ en het is hier dat we Korczak niet alleen als opvoeder zien maar ook politiek zeer bewuste burger. Het belang van zijn maatschappelijke en politieke ervaringen voor zijn kijk als opvoeder kan nauwelijks worden overschat. Korczak maakte drie oorlogen mee waarin hij aan of achter het front diende als arts. Hij nam deel aan verschillende politieke bewegingen en burgerinitiatieven zoals de ‘vliegende universiteit’. Hij kende het verschil tussen armoede en rijkdom, ziekte en gezondheid, onderdrukking en vrijheid vanuit zijn artspraktijk. Hij zag hoe uit de oppervlakkig gezien ‘beschaafde’ mens diens ware aard als ‘homo rapax’, de roofzuchtige mens (Korczak, 2007, p. 168) kon breken als de omstandigheden ernaar waren. Het vreedzaam en geduldig samenleven van mensen is geen gegeven, er is geen enkele garantie op een rechtvaardige democratische samenleving. Het is een manier van leven die steeds weer moeten veroverd op de natuurlijke instincten van de mens. Ondanks zijn over het geheel genomen sombere levensstemming (vgl. Görtzen, 2007a), was hij in bepaald opzicht toch een opvoedingsoptimist. Hij meende dat kinderen door te oefenen zich rechtvaardige en democratische manieren van samenleven konden aanwennen en hij vond dat zij daarbij de volle steun van de volwassenen nodig hebben en ook verdienen. Maar heel realistisch zag Korczak ook in hoe broos dit allemaal is en hoe moeilijk het soms is om elkaar in het anders-zijn te verdragen. Korczak is er daarom diep van overtuigd dat het samenleven - in ieder geval van de kinderen en de opvoeders in zijn weeshuis - gegrondvest moet zijn op een wet. In feite is dit de grondwet van het respect die ik al besprak. Het is de wet die de ruimte creëert voor eenieder om te zijn zoals hij is. Deze wet is een ‘con’-stitutie die door middel van een ‘in’-stitutie, de rechtbank, wordt gehandhaafd. In beschaafde samenlevingen waar niet het zogenaamde recht van de sterkste geldt, is

dit de manier waarop burgers hun onderlinge conflicten pacificeren. De rechtbank is een onafhankelijke 'derde' die partijen hoort en op basis van een door allen onderschreven document uitspraak doet. Het enorme waagstuk dat Korczak aanging om te proberen door middel van rationele deliberatie geweld uit zijn kinderrepubliek te bannen, roept vandaag de dag zowel irritatie als bewondering op. Irritatie omdat inmiddels tot ons pedagogisch standaard-denken het idee behoort dat 'de kinderen het zelf wel oplossen', wat niets anders is dan het weglopen voor opvoedingsverantwoordelijkheid en als voornaamste gevolg heeft dat het altijd de fysiek of mentaal sterksten zijn die winnen en hun zin doordrijven. Bewondering toch ook omdat er in onze tijd meer dan ooit behoefte is aan momenten van rust en bezinning op waarden en belangen en Korczaks aanpak in dat opzicht paradigmatisch is.

Ten slotte als derde begrip 'participatie', evenals respect veelgebruikt in debatten en literatuur over jeugd en jeugdbeleid. Zoals het voorbeeld uit de vakantiekolonies laat zien, ging het Korczak om werkelijke betrokkenheid en zeggenschap over het reilen en zeilen in hun dagelijkse leefomgeving. Het ging hem om twee aspecten: het betrekken van kinderen bij allerlei klusjes en karweitjes die nu eenmaal in een groep dienen te worden gedaan en het gesprek, de dialoog over zaken die in het dagelijkse samenleven van kinderen en opvoeders van belang zijn. De categorie karweitjes was voor Korczak niet zozeer een noodzakelijk kwaad maar vormde voor de kinderen en overigens ook voor hem zelf een kwestie van eervol werk met de handen doen. Uit de verhalen uit het weeshuis is bekend dat er wachtlijsten waren om bepaalde taken te mogen doen Het gesprek, men zou kunnen zeggen: de vergadering, neemt in Korczaks pedagogiek een centrale plaats in: het is, met een klassieke term, zijn belangrijkste opvoedingsmiddel. Als taalkunstenaar-pedagoog is Korczak ongeëvenaard, waarvan niet alleen zijn eigen teksten getuigen maar ook de vele teksten die uit de pennen van de kinderen vloeiden. Korczak was ervan doordrongen dat gesproken en geschreven taal het bij uitstek menselijke communicatiemiddel is en hij spoorde zichzelf en de kinderen aan er zoveel mogelijk gebruik van te maken. Wie taal gebruikt, participeert aan een gemeenschap. Korczaks pedagogische geschriften lezen alsof er iemand hardopdenkend en reflecterend aan het woord is; zijn kinderboeken kwamen al vertellend tot stand.

Respect, rechtvaardigheid en participatie: drie begrippen en een wereld van praktijken daarachter. Begrippen die in Korczaks tijd en wereld een specifieke invulling en concretisering vonden. Een 'een-mans'-pedagogiek en een interessant historisch voorbeeld of toch meer dan dat?

Actualiteit

Participatie, burgerschap, respect zijn begrippen die het in het huidige onderwijs goed doen en overigens niet alleen daar. Het hele sociale domein is doordrenkt van deze noties. Activiteiten en initiatieven, vaak in de vorm van 'projecten', wisselen elkaar snel af, om niet te zeggen dat de ene hype op de andere volgt. Het

onderwijs wordt al langere tijd overladen met steeds weer nieuwe educaties die er veelal op gericht zijn de leerlingen voor te bereiden op hun toekomstig gedrag: als verkeersdeelnemer, als verantwoordelijk gebruiker van de natuur, als verstandig consument, als veilige vrijer en, sinds 2006 toen burgerschapsvorming een officiële positie kreeg in de 'Wet op het Primair Onderwijs', als actief en 'goed' burger. Niet zelden is er sprake van politieke retoriek zoals de invoering van burgerschap in het basisonderwijs laat zien (vgl. Berding, & Pols, 2009, p. 308-310). Wat opvalt in al deze educaties is de externe gerichtheid van de activiteiten, zoals deelnemen aan het verkeer buiten de school, genieten van de natuur buiten diezelfde school en ook 'goed burgerschap', lijkt vooral verbonden te zijn met 'later' en opnieuw buiten de school. Op het niveau van lessen en activiteiten zien we eenzelfde 'vermethodieking' als bij vele andere schoolvakken is opgetreden. In de plaats van het levendige gesprek, het delen van ervaringen en het daarop reflecteren is 'de methode' gekomen die de leraar - en met hem de kinderen - duidelijk maakt dat burgerschap iets is dat zich op dinsdagmiddag tussen 14 en 14.30 uur afspeelt op bladzijde 34 van het schoolboek. Dat is één kant. Het is opvoeding of vorming die vooral gaat over burgerschap maar die met het handelen als burger weinig of niets te maken heeft. De andere kant is de wijze waarop de al genoemde externe gerichtheid wordt geconcretiseerd in activiteiten als het schoonvegen van de buurt, het verwijderen van graffiti, het bezoeken van bejaarden of het koken voor zwervers. In de meeste gevallen ligt het initiatief niet bij de kinderen maar bij de school die het kennelijk tot haar taak rekent die zaken op te pakken die de werkelijk verantwoordelijken nogal gemakkelijk laten liggen (vgl. Biesta, 2006).

De vraag is wat de school vermag en het is hier dat de inspiratie van Korczak meer dan welkom is. Ik pleit voor een terughoudender optreden van de school waar het gaat om het uitvoeren van extern gerichte activiteiten en juist voor een veel actievere inzet waar het gaat om het oefenen van burgerschap binnen haar muren. Het is merkwaardig dat juist aangaande het dagelijkse reilen en zeilen in de klas en in de school zo weinig van de leerlingen wordt gevraagd, terwijl hun inzet voor buitenschools burgerschap als vanzelfsprekend wordt gezien en als een bijna regulier onderdeel van het curriculum. Het zou eerder andersom moeten: scholen, leraren moeten kinderen binnen de veilige muren de kans geven te oefenen met actieve betrokkenheid (vgl. De Bas, 2008 voor een scala aan ideeën). Daarvoor hebben we (nieuwe) instituties nodig: de klassenvergadering natuurlijk en op schoolniveau de leerlingenraad. Scholen die dit serieus oppakken werken met klassencommissies die activiteiten organiseren en daarvoor de verantwoordelijkheid (en soms ook een budget) krijgen; ze werken met actieve werkvormen waarin kinderen de ruimte krijgen zelf informatie te verzamelen en met ondersteuning van de leraar te ordenen en op waarde te schatten; ze zijn geen slaven van de methode maar bezien beredeneerd wat deze kinderen nodig hebben en maken keuzes die ze verantwoorden; het zijn scholen en leraren die inzicht hebben in de verschillen tussen kinderen en daar op een constructieve manier gebruik van maken en niet snel een leerling labelen als 'probleem'-kind; het zijn scholen die

open staan voor de interesses en initiatieven van kinderen maar deze niet tot alfa & omega van de opvoeding uitroepen, omdat in de opvoeding en evenmin in het onderwijs 'het kind' centraal staat maar de interactie tussen kind en cultuur (vgl. Berding & Pols, 2009). Het zijn kortom scholen die op een hedendaagse manier belangrijke aspecten van de erfenis van de reformpedagogiek levend proberen te houden.

Pedagogisch en didactisch gezien past Korczak daar naadloos in. Op een aantal punten echter zet Korczak een radicale stap verder. Hij was een scherp criticaster van wat de onuitroeibare kindonvriendelijkheid van de samenleving lijkt. Zijn visie op de manier waarop volwassenen omgaan met kinderen is niet al te positief. Is het overdreven hier te verwijzen naar de tientallen kinderen die per jaar in Nederland aan de gevolgen van mishandeling overlijden en de duizenden die voor het leven getekend zijn? Of hoe het zit met het collectieve maatschappelijke en politieke onvermogen om daar adequaat op te reageren? (Vgl. Onderzoeksraad voor Veiligheid, 2011). Nederland overtreedt in weerwil van onze handtekening onder het Verdrag over de Rechten van het Kind stelselmatig een aantal bepalingen, waarvoor ons land jaar op jaar op de vingers wordt getikt door het VN Comité dat de handhaving 'monitort'. En dan zijn wij toch een van de meest geciviliseerde landen ter wereld waar het overgrote deel van de bevolking inclusief de kinderen bij elk onderzoek weer verklaart 'gelukkig' te zijn. In vele scholen wordt hard gewerkt aan het realiseren van een goed en gezond pedagogisch klimaat en dit dient allesbehalve te worden gediskwalificeerd. Tegelijk zien we dat de maatschappelijke en politieke verwachtingen en eisen van wat de school allemaal zou moeten doen een bijna niet meer te hanteren spanning in de school teweegbrengen. Elders hebben Pols en ik gepleit voor een positie van het (basis)onderwijs in een zekere 'luwte' (Berding, & Pols, 2009, p. 311-313; Pols, & Berding, 2010, p. 78-81) zodat er op een wat meer ontspannen manier kan worden gewerkt. Het kind heeft recht op de dag van vandaag, stelde Korczak in zijn 'Magna Charta Libertatis', zijn grondwet over de rechten van het kind. Het kind heeft het recht te zijn wie het is, zei hij ook; volwassenen moeten eens af van de opvatting dat opvoeden kneden en modelleren is naar dat idee van de ideale volwassene waarmee ze kennelijk rondlopen. Maar hij zei ook dat kinderen recht hebben op opvoeders die zich voor hen verantwoordelijk verklaren en die hen betrekken in zinvolle activiteiten.

Pedagogisch gesproken valt er met Korczak nog een wereld te winnen als we samen met de kinderen de dag van vandaag weten te waarderen en weten te gebruiken in pedagogische instituties. Dat kan alleen als volwassenen zich garant stellen voor de wet van het respect.

Literatuur

- Bas, J. de (2008). Jong gedaan, oud geleerd. Burgerschapsvorming, visies en instrumenten. In *JSW-boek 3*. Baarn: Bekadidact.
- Berding, J. (2005). *In de ban van het kind. Pedagogisch handelen in de kinderopvang*. Assen: Van Gorcum.

- Berding, J. (2010). Participatie, burgerschap en gemeenschap: de radicale visie van Janusz Korczak. In H. Brouwers & Th. Cappon (red.), *Jaarboek 2010: Kinderen zijn al burgers. Waar leren kinderen en jongeren actieve betrokkenheid en burgerschap?* (11-20). Amsterdam: Janusz Korczak Stichting.
- Berding, J., & W. Pols (2009, 2^e druk). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Noordhoff.
- Berding, J., & Cappon, Th. (red.) (2006). Scholen voor het leven. De inspirerende visie van Janusz Korczak. In *Jaarboek 2006*. Amsterdam: Janusz Korczak Stichting.
- Biesta, G. (2006). Waar wordt democratie geleerd? In M. De Winter, T. Schillemans en R. Janssens (red.), *Opvoeding in democratie* (51-62). Amsterdam: SWP.
- Görtzen, R. (red.) (2007a). De mens Janusz Korczak. (Auto)biografische momenten – droefheid en eenzaamheid in leven en werk. In *Jaarboek 2007*. Amsterdam: Janusz Korczak Stichting.
- Görtzen, R. (2007b). De tover van het opvoedingswerk: Korczak en de zomerkolonie (1904-1908). In: J. Korczak, *Het recht van het kind op respect; Reeks Korczakiana 2* (12-63). Amsterdam: SWP.
- Görtzen, R. (2010). Korczak, de Grote Oorlog en Hoe houd je van een kind. In: J. Korczak, In *Reeks Korczakiana 5, Hoe houd je van een kind, Deel I. Het kind in het gezin* (161-246). Amsterdam: SWP.
- Janusz Korczak Stichting (red.) (1997). *De ongehoorde rechten van het kind*. Amsterdam: JKS.
- Korczak, J. (1986). *Hoe houd je van een kind*. Utrecht: Bijleveld.
- Korczak, J. (1985). *Als ik weer klein ben*. Utrecht: Bijleveld.
- Korczak, J. (2007). *Het recht van het kind op respect*. Amsterdam: SWP.
- Lifton, B.J. (1988). *The King of Children*. London: Pan Books.
- Onderzoeksraad voor Veiligheid (2011). *Over de fysieke veiligheid van het jonge kind*. Den Haag: OvV.
- Pols, W., & Berding, J. (2010). Een soort 'amfibie'. Opvoeden in de tussenruimte van de school. In S. Ramaekers et al. (red.), *De publieke betekenis van pedagogisch denken en handelen* (74-82). Amsterdam: SWP.
- Waldijk, K. (1999). Janusz Korczak. *Over klein zijn en groot worden*. Utrecht: SWP.

Een waardevolle samenleving

Veranderende waarden van orthodox protestants-christelijke ouders en jongeren in vergelijking met islamitische gezinnen

Marry Biemond, Elly van der Gouwe-Dingemanse & Gerrit van der Meulen

De laatste jaren wordt in Nederland regelmatig onderzoek gedaan naar morele vorming in het algemeen en waardeoriëntaties in het bijzonder. Deze waardeoriëntaties worden veelal ingedeeld in vier categorieën: autonomie, conformiteit, prestatie en sociaal gevoel. Als het gaat om de belangrijkste waardeoriëntaties in Nederland, blijkt er een duidelijk verschil te zijn tussen Nederlandse en allochtone ouders c.q. jongeren. Voor Nederlandse ouders/jongeren staan meestal autonomie en sociaal gevoel op de eerste plaats. Allochtone ouders/jongeren kiezen juist vaker conformiteit en prestatie als belangrijkste waarden. Uit dit onderzoek bleek dat de gekozen waardeoriëntaties afhankelijk zijn van de mate van emancipatie en participatie in de samenleving. In hoeverre dit ook geldt voor de orthodox protestants-christelijke groep ouders en jongeren is de vraag van dit artikel. Qua keuze voor waardeoriëntaties blijken zij nauwelijks af te wijken van autochtone Nederlandse ouders en jongeren.

Inleiding

De laatste jaren is er in Nederland veel onderzoek gedaan naar doel- of waardeoriëntaties van ouders en jongeren. Doel- of waardeoriëntaties van opvoeders worden ook wel ‘opvoedingsdoelen’ genoemd. Wij gebruiken in het vervolg alleen de term ‘waardeoriëntaties’, dat wil zeggen algemene achterliggende criteria aan de hand waarvan opvoeders keuzen maken en waardoor zij zich laten leiden in hun handelen richting hun kinderen (Pels, 2000). Ze worden veelal ingedeeld in vier categorieën (zie o.a. Pels, 2000; Herweyer, & Vogels, 2004; De Munnik, & Vreugdenhil, 2007):

- *Autonomie*, de gerichtheid op zelfstandigheid en de eigen individualiteit, zelfstandig en kritisch oordelen, verantwoordelijkheidsgevoel hebben;
- *Conformiteit*, de gerichtheid op externe regels, het volgen van gezag, respect voor ouderen, goede manieren hebben;
- *Prestatie* ofwel de gerichtheid op het bereiken van eigen welvaart; ijver, ambitie en slim zijn, goede schoolresultaten behalen;
- *Sociaal gevoel*, het gericht zijn op belangen van anderen, de harmonie met anderen, aandacht voor eigen en andermans gevoelens, verdraagzaamheid en behulpzaamheid.

In dit artikel bespreken we in hoeverre allochtone en in het bijzonder orthodox protestants-christelijke (gereformeerde en reformatorische) ouders en jongeren overeenkomen dan wel verschillen in opvattingen ten aanzien van deze vier

waardeoriëntaties in vergelijking met het algemene beeld van autochtone opvoeders in Nederland hieromtrent. Verder gaan we na in hoeverre verschuivingen in opvattingen bij de genoemde groepen te maken heeft met emancipatie en participatie in de Nederlandse samenleving.

Waardeoriëntaties in de opvoeding van allochtone (islamitische) ouders

In een onderzoek van Pels (2000) is aan grote groepen ouders uit verschillende culturen een sorteertaak voorgelegd, waarmee ze de doelen autonomie, conformiteit, prestatie en sociaal gevoel voor hun kinderen rangschikten. Wat betreft de belangrijkste doelen in de opvoeding in Nederland bleek er een duidelijk verschil te zijn tussen Nederlandse en allochtone ouders. Voor de eerste groep staan meestal autonomie en sociaal gevoel op de hoogste plaats, bij allochtone ouders is dat juist andersom: zij kiezen vaak voor conformiteit en prestatie als belangrijkste waarden in de opvoeding. In Tabel 1 is te zien hoe ouders van diverse allochtone groeperingen in ons land de vier belangrijkste opvoedingsdoelen uit de huidige pedagogiek waarderen, vergeleken met Nederlandse ouders. Ook allochtone jongeren blijken doelen op het vlak van conformiteit en presteren in de maatschappij het hoogst te waarderen.

	Nederlands	Turks	Antilliaans	Chinees	Marokkaans
Autonomie	1	3	1	4	4
Sociaal gevoel	2	4	4	3	3
Conformiteit	3	2	3	1	2
Prestatie	4	1	2	2	1

Tabel 1: Rangorde van waardeoriëntaties van ouders uit verschillende culturele groepen (Pels, 2000).

Samenhang met emancipatie en participatie?

Een interessante vraag voor onze multiculturele samenleving is of deze waardeoriëntaties van ouders samenhangen met de mate van integratie en emancipatie, ofwel: kunnen deze opvoedingsdoelen ook veranderen door het participeren in een andere samenleving? Om deze vraag te beantwoorden zijn 43 moeders¹ in Rotterdam geïnterviewd, van wie 26 met een Marokkaanse, 14 met een Antilliaanse achtergrond en drie Surinaamse vrouwen. Door hun te vragen naar hun houding tegenover de eigen en de Nederlandse cultuur werd de mate van accul-

¹ Het was moeilijk om voor dit onderzoek ook vaders betrokken te krijgen. Ook in de SCP-publicatie (2004) blijkt dit het geval te zijn. De verhoudingen tussen de diverse opvoedingsoriëntaties zijn daar echter niet significant door veranderd.

turatie of integratie gemeten (Berry, 2006). Emancipatie werd gedefinieerd als participatie in de samenleving en keuzevrijheid. Net als in Pels' onderzoek werd de moeders gevraagd 12 items over opvoedingsdoelen te sorteren op volgorde van belangrijkheid. Voorbeelden van items zijn 'Goede schoolresultaten halen', 'Zelfstandig oordelen', 'Ouders gehoorzamen' en 'Behulpzaam zijn'.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat Marokkaanse en Antilliaanse moeders de meeste waarde hechten aan conformiteit- en prestatie-items, met autonomie en sociaal gevoel op de derde en vierde plaats. Deze uitkomsten komen overeen met het onderzoek van Pels.

	Oriëntatie op Nederlandse samenleving	
	<i>Minst</i>	<i>Meest</i>
1	Goede schoolresultaten	Ouders gehoorzamen
2	Ouders gehoorzamen	Respect voor ouderen
3	Respect voor ouderen	Goede schoolresultaten
4	Slim zijn	Goed omgaan met anderen
5	Goed omgaan met anderen	Het rechte pad volgen

Tabel 2: Top-5 van opvoedingsdoelen naar de mate van oriëntatie op de Nederlandse samenleving.

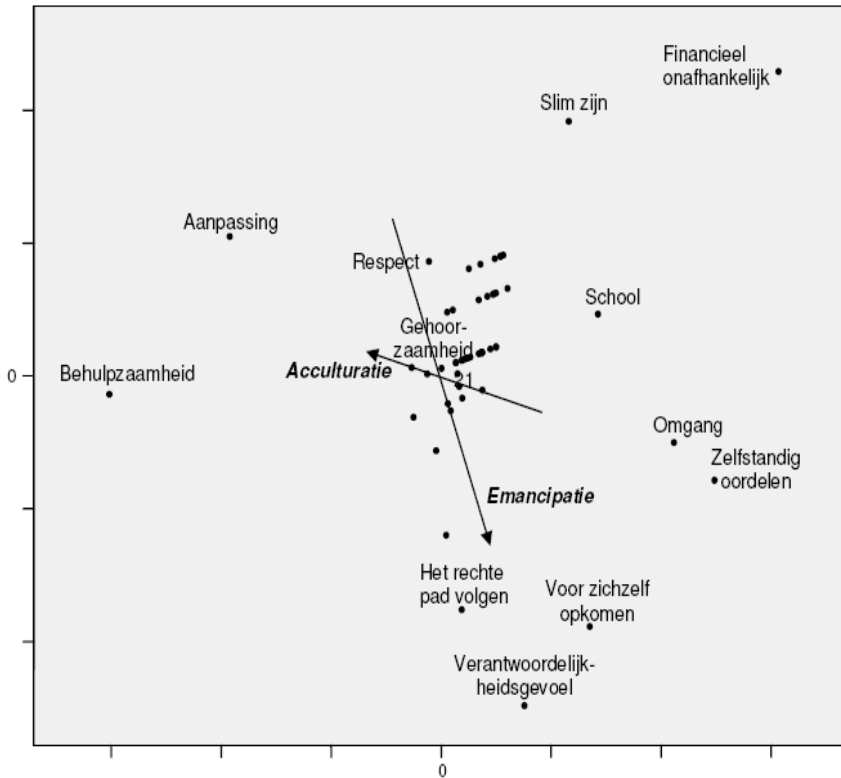
Als de top-5 van opvoedingsdoelen van de moeders die meer of minder gericht zijn op de Nederlandse samenleving vergeleken worden, valt op dat prestatie voor meer op de eigen cultuur gerichte moeders een belangrijker plaats inneemt (zie Tabel 2). 'Goede schoolresultaten' staat bij deze moeders bovenaan en ook 'slim zijn' komt in de top-5 voor. Conformiteit wordt echter door geen van de moeders losgelaten, gezien plaatsen voor 'ouders gehoorzamen' en 'respect voor ouderen' in de top-3.

Met behulp van de nieuwe 'multidimensional unfolding-analysetechniek' (Busing, Groenen, & Heiser, 2005) zijn de moeders en hun rangordes van opvoedingsdoelen in een gemeenschappelijke ruimte geprojecteerd. De twee pijlen geven de onafhankelijke variabelen acculturatie en emancipatie weer (zie Figuur 1). De relatieve afstanden van de items ten opzichte van de respondenten (zwarte stipjes) geven de rangorde weer. Doelen die verder van de moeders af staan in de figuur, zijn voor hen minder belangrijk.

Zo is te zien dat voor vrijwel alle moeders de conformiteititems 'gehoorzaamheid' en 'respect voor ouderen' centrale doelen blijven, hoewel 'respect voor ouderen' belangrijker is voor minder geëmancipeerde moeders. De prestatie-items en met name 'goede schoolresultaten halen' zijn belangrijker voor moeders met lagere acculturatie- en emancipatiescores, wat in de andere analyses ook naar voren kwam. De sociale doelen 'behulpzaamheid' en 'rekening houden met anderen (aanpassing)' zijn belangrijker als er sprake is van meer acculturatie en met meer

emancipatie zijn 'verantwoordelijkheidsgevoel hebben' en 'voor zichzelf opkomen' belangrijker in de opvoeding.

Concluderend kan gesteld worden dat opvoedingsideeën van niet-Nederlandse moeders samenhangen met hun oriëntatie op en deelname aan de Nederlandse samenleving. Moeders die zelf meer bereikt hebben, gaan voor hun kinderen andere dingen belangrijk vinden.



Figuur 1: De gemeenschappelijke ruimte waarin moeders en hun score op de acculturatie- en emancipatieschalen met hun opvoedingsdoelen geprojecteerd zijn.

Hoewel vanwege het correlatieve onderzoeksdesign niets gezegd kan worden over een mogelijk causaal verband, is het plausibel dat deze opvoedingsideeën, die in zekere mate cultuurgebonden zijn, veranderen door individuele ervaringen (Goodnow, 1988). Ook onderwijs kan hier een rol in spelen, wat ons meer op het terrein van de jongeren brengt.

Waardeoriëntaties bij christelijke ouders en jongeren

Volgens onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2004) speelt de geloofsovertuiging van ouders een rol bij de waardering van opvoedingsdoelen, zoals die in de voornoemde vier waardeoriëntaties naar voren komen. Ouders zonder geloofsovertuiging zouden bijvoorbeeld meer aan autonomie hechten dan aan conformiteit, terwijl bij protestants-christelijke ouders conformiteit juist hoger genoteerd staat dan autonomie. Bij rooms-katholieke ouders worden beide waardeoriëntaties even belangrijk geacht.

In een onderzoek, uitgevoerd door Biemond en Van der Meulen vanuit het lectoraat Morele vorming van de Gereformeerde Hogeschool Zwolle in samenwerking met Driestar Educatief Gouda (2009) onder jongeren van 14 tot 16 jaar en hun ouders, is onderzocht of er binnen het belijdend protestantisme nuanceverschillen in waardeoriëntaties zijn en in hoeverre er sprake is van generatieverschillen. De onderzochte ouders bestonden voornamelijk uit moeders uit gereformeerde c.q. reformatorische gezinnen, de onderzochte jongeren zaten in klas 3 of 4 van het VMBO (GT) op een gereformeerde c.q. reformatorische scholengemeenschap voor Voortgezet Onderwijs.

Met een vragenlijst en in interviews is aan ouders gevraagd naar wat zij belangrijk vinden in de opvoeding van hun kinderen. Welke waarden willen zij hun kinderen graag meegeven? Deze vragen zijn eveneens aan hun kinderen (de leerlingen uit bovengenoemde klassen) voorgelegd.

Gereformeerd en reformatorisch

Binnen het protestantisme zijn diverse stromingen te onderscheiden. In dit onderzoek zijn jongeren van twee orthodox protestants-christelijke scholen van verschillende denominaties onderzocht op hun visie ten aanzien van deze waardeoriëntaties. Deze twee denominaties worden in eigen kring onderscheiden als Gereformeerd (vrijgemaakt) c.q. Reformatorisch. Deze beide bij het protestantisme onder te brengen groeperingen hebben een grondslag en een belijdenis die ervan uitgaat dat de mens (en ook het kind) tot allerlei zonde en kwaad geneigd is, maar dat er een omkeer mogelijk is door het geloof in een drie-enige God. God is daarbij niet alleen de Almachtig en Heilige Schepper van alles, maar ook de Genadige, bij Wie de zondige mens vergeving kan ontvangen door het geloof in Jezus Christus, waarna deze mens door de Heilige Geest wordt vernieuwd tot een nieuw leven dat voortaan op de eer van God gericht is.

Er is wel een bepaald onderscheid in de uitwerking van dit geloof bij beide groepen. De gereformeerde school kan qua opvoeding als volgt kort getypeerd worden. Gereformeerde jongeren worden opgevoed vanuit het besef dat God een verbond met hen gesloten heeft (waarvan de doop een teken en zegel is) en dat ze daarom kind van God zijn door hun geboorte uit christelijke ouders. De ouders hebben de taak om hun kinderen daarvan te vertellen, in de hoop dat ze ook zelf als gelovig kind van God door het leven zullen gaan. De reformatorische school heeft een wat andere benadering in de opvoeding; deze jongeren worden opgevoed met het besef dat God hun genadig wil zijn en hun zonden wil vergeven, maar dan moet er in hun leven wel eerst een (bewuste) bekering plaatsvinden.

Tot dat moment gaat men er voornamelijk van uit dat deze kinderen in wezen niet echt geloven.

Onderzoeksgegevens van gereformeerde en reformatorische jongeren

In dit onderzoek zijn alle jongeren en hun ouders gevraagd om diverse concretisering van de vier waardeoriëntaties (autonomie, conformiteit, prestatie en sociaal gevoel) te beoordelen op mate van belangrijkheid in onderling verband. De concretisering is gebaseerd op de begrippen die o.a. Pels (2000) en Herweyer, & Vogels (2004) hebben gehanteerd en die nog steeds worden gebruikt, zie bijvoorbeeld De Munnik, & Vreugdenhil (2007). Voor elke waardeoriëntatie zijn zes concretisering gebruikt.

	Gereformeerd	Reformatorisch
Autonomie	1 (11,64)	2 (14,24)
Sociaal gevoel	2 (11,73)	1 (11,91)
Prestatie	3 (13,14)	3 (16,67)
Conformiteit	4 (13,64)	4 (17,12)

Tabel 3: Rangorde en scores (de laatste tussen haakjes) van waardeoriëntaties van leerlingen uit Gereformeerd en Reformatorisch Voortgezet Onderwijs (hoe lager de score, hoe belangrijker men een concretisering van een waarde vindt).

Uit Tabel 3 blijkt dat bij de gereformeerde groep jongeren autonomie iets hoger scoort dan sociaal gevoel; dit verschil is ook statistisch significant. Hieruit blijkt dat deze groep jongeren nauwelijks afwijkt van het algemene beeld dat autochtone Nederlandse jongeren vertonen. De reformatorische groep heeft een iets meer afwijkend beeld van autochtone Nederlandse jongeren, in die zin dat daar sociaal gevoel wat meer nadruk krijgt en duidelijk bovenaan staat, alhoewel direct gevolgd door autonomie. Hierin verschillen ze dus ook enigszins van de Gereformeerde groep jongeren.

De waardeoriëntaties conformiteit en prestatie staan bij beide groepen protestants-christelijke jongeren - net als bij autochtone Nederlanders in het algemeen - duidelijk lager in de rangorde. Opvallend is wel dat conformiteit op de vierde plaats staat bij christelijke jongeren, dus ná prestatie (op de derde plaats) terwijl Nederlandse jongeren prestatie op de vierde plaats zetten. Hier zijn mogelijk twee verklaringen voor. Allereerst is presteren en hard werken een typerend kenmerk dat altijd aan calvinistische groeperingen is toegekend. Daarnaast is het feit dat gereformeerde en reformatorische jongeren opgroeien in een geseculariseerde en pluralistische samenleving, waarbinnen zij bewust als 'gij geheel anders' worden opgevoed, mogelijk een verklaring voor het minder hechten aan conformiteit in het algemeen. Het zou overigens wel verbazingwekkend zijn als deze groep jongeren in feite mondiger zou zijn dan Nederlandse jongeren in het algemeen, maar dit is niet helemaal uit te sluiten in de huidige maatschappelijke situatie (zie paragraaf 'Samenhang met emancipatie en participatie' verderop).

De verschillen in waardering voor conformiteit en prestatie waren overigens niet statistisch significant (noch bij gereformeerde, noch bij reformatorische jongeren), zodat aan deze rangorde niet te veel waarde moet worden gehecht. Hier is hoogstens sprake van een trendverschil, een verschil dat in diepte-interviews echter wel bevestigd wordt.

De volgende tabellen laten wat concreter zien waar de gereformeerde c.q. reformatorische groepen jongeren haar prioriteiten leggen (top-5). Scores lopen van minimaal 1 tot maximaal 4. Hoe lager de score, hoe belangrijker men een concretisering van een waarde vindt. De letter vóór de omschreven concretisering staat voor de waardeoriëntatie waar deze bij behoort (A = autonomie, C = conformisme, P = prestatie, S = sociaal gevoel).

Gereformeerd Voortgezet Onderwijs		
	<i>Concretisering</i>	<i>Gemiddelde score</i>
A	dat ik een eigen mening ontwikkel	1,71
A	dat ik opkom voor anderen als die in moeilijkheden zijn	1,78
S	dat ik niet mag discrimineren	1,82
A	dat ik mijn zelfvertrouwen ontwikkel	1,86
S	dat ik voor andere mensen behulpzaam ben	1,87
Reformatorisch Voortgezet Onderwijs		
	<i>Concretisering</i>	<i>gemiddelde score</i>
S	dat ik voor andere mensen behulpzaam ben	1,70
S	dat ik rekening houd met andere mensen	1,78
A	dat ik een eigen mening ontwikkel	1,96
S	dat ik goed omga met mijn eigen gevoelens en die van anderen	2,02
A	dat ik mijn zelfvertrouwen ontwikkel	2,05

Tabel 4: Top-5 scores per concretisering bij de vier waardeoriëntaties.

Gereformeerd Voortgezet Onderwijs		
	<i>Concretisering</i>	<i>Gemiddelde score</i>
C	dat ik me aan de orde en regels in de klas houd	2,38
P	dat ik ijverig mijn schoolwerk doe	2,52
C	dat ik mij aan de regels houd	2,55
Reformatorisch Voortgezet Onderwijs		
	<i>Concretisering</i>	<i>Gemiddelde score</i>
C	dat ik mij aan de regels houd	3,21
P	dat ik ijverig mijn schoolwerk doe	3,26
C	dat ik het gezag van anderen accepteer	3,27

Tabel 5: Laagste drie scores per concretisering bij de vier waardeoriëntaties.

Het is duidelijk te zien dat in de top-5 bij beide scholen alleen maar concretiseringen voorkomen, die met autonomie of sociaal gevoel te maken hebben. Als we naar de minst gewaardeerde concretisering hieronder kijken, is ook de al beargumenteerde weergave van prestatie en conformiteit als lager gewaardeerde waardeoriëntaties concreet zichtbaar.

Als deze gegevens in een totaaloverzicht worden weergegeven en vergeleken met andere groepen jongeren in Nederland, is het volgende beeld te zien:

	Neder-Lands	Turks	Antilli-aans	Chinees	Marok-kaans	Gerefor-meerd	Reforma-torisch
Autonomie	1	3	1	4	4	1	2
Sociaal gevoel	2	4	4	3	3	2	1
Conformiteit	3	2	3	1	2	4	4
Prestatie	4	1	2	2	1	3	3

Tabel 6: Rangorde van waardeoriëntaties van jongeren uit verschillende culturele groepen (Pels, 2000; Biemond, & Van der Meulen, 2009).

Onderzoeksgegevens van gereformeerde en reformatoren ouders

Zoals ook in onderzoek van Pels (2000) onder allochtone jongeren en hun ouders naar voren kwam, blijken gereformeerde en reformatoren jongeren op waardeoriëntaties nauwelijks van hun ouders te verschillen. De volgorde die ouders in mate van belangrijkheid naar voren brengen is dezelfde als die van hun kinderen. Wel wordt conformiteit iets hoger gewaardeerd dan prestatie, maar toch na autonomie en sociaal gevoel. Uit diepte-interviews blijkt hierbij wel dat ouders een andere nadruk leggen binnen bepaalde waardeoriëntaties. Zo benadrukken jongeren bij autonomie bijvoorbeeld vooral het ‘hebben van een eigen mening’, terwijl ouders meer insteken op het ‘hebben van verantwoordelijkheidsgevoel’. Zoals een ouder het verwoordde: *“Wij vinden het heel belangrijk dat een kind zichzelf leert accepteren wie het is en daar sterk in wordt.”* Met name met het oog op het toekomstig maatschappelijk functioneren wordt dit van belang geacht, want *“... ze gaan gewoon wel verder ... je moet ze loslaten, waarden en positief benaderen is heel belangrijk, stimuleren...”*. Ouders hechten belang aan zelfvertrouwen: *“Ik vind het gewoon heel belangrijk dat het zichzelf leert accepteren als een kind van de Here God. Dat je met je talenten die je hebt werkt en tevreden mag zijn.”* In de vragenlijst heeft het gedragskenmerk ‘zelfvertrouwen’ ook de hoogste score gekregen en krijgt het van ouders in hun eigen opvoeding prioriteit. Dat de kinderen zich verantwoordelijk moeten voelen voor hun eigen handelen wordt ook door ouders naar voren gebracht: *“Dat je jezelf niet kunt verschuilen achter een ander, zo van die doet het ook. Nee, kijk naar je eigen gedrag.”* Je moet de kinderen dan ook de verantwoordelijkheid geven: *“Als jij zegt ‘nee’ dan kunnen ze kwaad worden want dan mag het niet. Als je zegt ‘maar jij bent verantwoorde-*

lijk' dan kunnen ze je niet afwijzen." Ook blijkt uit een ander onderzoek onder leerlingen in het voortgezet onderwijs dat ouders en leerlingen de persoonlijkheidsontwikkeling/autonomie belangrijker vinden omdat dit een voorwaarde is voor sociaal gevoel (Veugelers, & De Kadt, 1998, p. 130).

Tijdens de interviews kwam vrij frequent de doeloriëntatie prestatiegerichtheid naar voren. Daarbij werd aangegeven dat de school de leerlingen meer kan stimuleren en meer moet laten doen. Er moet wat gedaan worden aan de 'zesjes-mentaliteit'. Prestatiegericht wordt dan vooral geïnterpreteerd als kennisgericht. Bij ouders bestaat de indruk dat de school het de leerlingen wel eens te gemakkelijk wil maken en vooral niet te moeilijk wil doen: *"Leg de lat niet te hoog, zeggen ze dan, het is al zo moeilijk om de jeugd te bereiken. Terwijl de kinderen wel graag willen leren, veel willen bereiken."*

Uit de enquêteresultaten komt naar voren dat de ouders hieraan significant minder waarde hechten. De items 'uitdagingen aangaan', 'ijverig zijn', 'prestatiegericht zijn' en 'ambitieuw zijn' krijgen van de ouders de laagste score. Het verschil met de andere doeloriëntaties is hier duidelijk significant. Wellicht is dit een opmerkelijke constatering omdat het niet past bij het stereotype beeld dat van calvinisten bestaat. Maar wellicht is de aandacht voor de doeloriëntatie autonomie ook heel goed vanuit het calvinisme te verklaren. Tijdens de gesprekken werd de prestatiegerichtheid binnen bepaalde kaders geplaatst. Een voorbeeld daarvan is het volgende citaat: *"Hoe de decaan iets vertelde bij de vakkenpakketkeuze, dat was mooi. Dat het niet het belangrijkste is wat je bereikt, maar het kind op zich, hoe die is. Zo willen we er zelf ook in staan."*

Ten aanzien van de doeloriëntatie conformisme geven de ouders aan dit net zo belangrijk te vinden als sociaal gevoel en autonomie, in ieder geval is er cijfermatig geen verschil in significantie. Er wordt dan ook regelmatig gepleit voor duidelijke regels en grenzen, want kinderen hebben grenzen nodig en vragen er zelf ook om. Er is een verwachting dat de school hierin wat duidelijker moet zijn, er wordt nu veel vrijblijvendheid geconstateerd.

Autonomie en christelijk geloof?²

Hoe is het te verklaren dat christelijke ouders en jongeren zo nadrukkelijk kiezen voor autonomie terwijl het niet echt lijkt te passen bij het gereformeerde gedachtegoed? Staat tegenover de menselijke autonomie niet de theonomie, de gedachte dat God en niet de mens ons de wet stelt? Het hangt er maar vanaf wat we onder autonomie verstaan. Autonomie staat in onze tijd vooral voor zoiets als 'vrije zelfbepaling' en heeft veelal ook de betekenis van onafhankelijkheid. De opvoeder moet dan 'onpartijdig' zijn, zodat het kind in staat gesteld wordt zelf keuzes te maken. Autonomie is dan niet een hooggestemd ideaal waartoe opvoeding en vorming nodig zijn, maar eerder een eigenschap die het kind al heeft. Een dergelijke opvatting van autonomie is om meerdere redenen onhoudbaar. In de keuzes die een mens maakt, wordt hij in allerlei opzichten bepaald door biolo-

² Zie ook Vos, P.H. in het Nederlands Dagblad (<http://www.nd.nl/artikelen/2009/mei/28/autonomie-als-protestantse-waarde>).

gische, psychologische en sociale factoren. Als mensen hechten we veel waarde aan vrijheid. We denken dat vrijheid bestaat in zoiets als ‘zelf weten wat ik doe’ en vergeten dan dat we altijd met anderen samenleven. Hier komt natuurlijk nog bij dat christenen beseffen dat ze hun leven niet zelf in de hand hebben, maar het als geschenk van God ontvangen. Het idee van autonomie als volkomen vrije zelfbepaling is daarom niet te verenigen met een christelijke visie. Toch is ook christelijke opvoeding en vorming gericht op het ontwikkelen en bevorderen van autonomie. Autonomie is dan niet een eigenschap die wordt verondersteld, maar een hooggestemd ideaal dat je moet nastreven. Autonomie heeft op deze manier de betekenis van morele zelfverantwoordelijkheid. Autonomie als het vermogen om zelfstandig goede keuzes te maken en daar ook verantwoordelijkheid voor te dragen, is een hoog pedagogisch en moreel ideaal.

Hoewel het om een modern idee gaat, is autonomie als zelfverantwoordelijkheid ondenkbaar zonder de Reformatie. Geloof is niet iets waar alleen de geestelijken zeggenschap over hebben. Nee, iedere individuele gelovige kan een persoonlijke verhouding hebben tot God. Deze stellingname heeft een enorme emancipatoire betekenis gehad. Iedere gelovige kon de Bijbel verstaan en werd daarmee in wezen een mondig mens. De nadruk op de persoonlijke verantwoordelijkheid en het vrije geweten voor God is een wegbereider geweest voor het moderne idee van individuele autonomie, zij het dat deze idee gaandeweg steeds meer seculier werd opgevat. Ieder heeft het recht op een eigen leven en een eigen vrij geweten. In de christelijke traditie is altijd het besef aanwezig geweest dat de mens ook zelf verantwoordelijk is, als rentmeester, als beeld van God, als medewerker van God. De mens is verantwoordelijk en stelt zichzelf in die zin de wet, zij het ‘coram Deo’, voor het aangezicht van God. Zo opgevat kan autonomie als een protestants christelijke waarde gezien worden. Daarbij moet nog wel een laatste kanttekening gemaakt worden. Autonomie als zelfverantwoordelijkheid blijft voor een protestants christen altijd een ideaal dat hij nooit helemaal bereikt. En dat zou wat dat betreft ook het pedagogische handelen moeten kleuren. Een kind, een leerling en ook een opvoeder en een leraar zijn niet autonoom, ze zijn hoogstens op weg om het te worden.

Samenhang met emancipatie en participatie

In bovengenoemd onderzoek is niet expliciet nagegaan in welke mate respondenten zich emanciperen ten aanzien van de normen en waarden in de Nederlandse samenleving in het algemeen en in hoeverre men hierin participeert. Diverse onderzoeken (zie bijvoorbeeld Baars-Blom, 2006; RD-onderzoek, 2009) geeft echter wel aan dat de jongere generatie van de reformatorische groep steeds meer emancipeert en participeert in het geheel van de samenleving. Zo stelt Baars (2006, 141) dat “ (...) *het gerechtvaardigd lijkt te veronderstellen dat met name het toenemende opleidingsniveau in reformatorische kring zal leiden tot emancipatie van vrouwen in de zin van gelijkstelling en het vertraagd navolgen van maatschappelijke ontwikkelingen*”. Ook wordt in een Studium Generale uitgave van Driestar Educatief (Beek, Spruyt, & Visscher, 2010) de discussie rond cultuur-

participatie aan de orde gesteld. Eén hoofdstuk heeft de veelzeggende titel 'verworptelde openheid' (p. 76), waarmee men aangeeft dat er naar meer openheid naar de Nederlandse samenleving wordt gestreefd, echter wel vanuit de Bijbel en met de Reformatie als basis.

Met betrekking tot gereformeerde jongeren zijn er soortgelijke gegevens. Uit onderzoek van Meerveld (2004) blijkt dat een minderheid van gereformeerde jongeren vindt dat de kerk kan voorschrijven wat je moet geloven (45%). Hem is gebleken dat jongeren de Bijbel wel als gezaghebbend accepteren, maar dat ze benadrukken dat de eigen mening een rol speelt bij wat je gelooft. Ook hier komt de waardeoriëntatie autonomie naar voren. Verder blijkt uit onderzoek van Dijkstra (2002) dat de jongeren op gereformeerde scholen op de meeste punten niet zo veel verschillen in hun opvattingen en gedrag van andere jongeren in Nederland. Gereformeerde jongeren zijn dus in vele opzichten 'gewone' jongeren. Wel komen gereformeerde jongeren als wat 'ingetogener' uit de bus. De onderzoeker karakteriseert hun levensstijl als minder hedonistisch dan hun leeftijdgenoten. Ook is er onder deze jongeren sprake van een grotere religiositeit, maar er heeft wel een verandering plaatsgevonden. Er is sprake van een neerwaartse trend in godsdienstige opvattingen, vergeleken met een onderzoek uit 1982. Dijkstra spreekt het vermoeden uit dat de invloed van de godsdienstige kern, die van invloed is op de levensstijl, aan het veranderen is.

Het lijkt daarom gerechtvaardigd te stellen dat zowel gereformeerde als reformatorische jongeren steeds meer emanciperen en participeren in de Nederlandse samenleving en dat ze daarmee ook steeds meer dezelfde waardeoriëntaties van die samenleving ontwikkelen. Met betrekking tot gereformeerde jongeren zijn er tendensen die erop wijzen dat zij in dit opzicht zelfs voor de ontwikkeling van reformatorische jongeren uitgaan. Het kleine verschil tussen gereformeerde en reformatorische jongeren ten aanzien van de waardeoriëntaties autonomie en sociaal gevoel kan zo mogelijk verklaard worden. Hiernaar zou nader onderzoek kunnen worden verricht.

Conclusie

Op grond van bovengenoemde gegevens kan de voorzichtige conclusie getrokken worden dat naarmate een groep meer emancipeert en participeert in een samenleving, de oriëntatie op de vier genoemde waarden verschuift in de richting van de algemeen geldende waarden in de Nederlandse samenleving, waarbij autonomie voorop staat gevolgd door sociaal gevoel. Dit is zowel te zien bij allochtone (overwegend islamitische) ouders en hun kinderen als bij orthodox protestants-christelijke ouders en hun kinderen.

Literatuur

- Baars-Blom, J.M. (2006). *De onschuld voorbij... Over reformatorische cultuur en wereldbestormende meisjes*. Kampen: Kok.
- Beek, A. v.d., Spruyt, B.J., & Visscher, W. (2010). *Burgerschap en cultuurparticipatie*. Heerenveen: Groen.

- Berry, J. W. (2006). Acculturation: A Conceptual Overview. In M. H. Bornstein, & L. R. Cote, *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biemond, M., & Meulen, G. v.d. (2009). *Goed opgevoed. Een onderzoek naar de opvattingen van ouders, leerlingen en docenten over morele opvoeding in het voortgezet onderwijs*. Zwolle: Lectoraat morele vorming GH.
- Busing, F. M. T. A., Groenen, P. J. F., & Heiser, W. J. (2005). Avoiding degeneracy in multidimensional unfolding by penalizing on the coefficient of variation. *Psychometrika*, 70 (1), 71-98.
- Dijkstra, A.B. (2002). *Werelden apart? Leefstijlen van middelbare scholieren. Een vergelijkende studie naar de leefwereld van jongeren op gereformeerde scholen*. Assen: Van Gorcum.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions and feelings: Models and methods for developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Herweyer, L., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 22-49.
- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K. (2007). *Opvoeden in het onderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff, 24-27.
- Pels, T. (red.) (2000). *Opvoeding en integratie: een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Reformatorisch Dagblad (3 mei 2011). *Onderzoek identiteit Refoscholen. Onderzoek naar de visie van docenten en leerlingen op de identiteit van de reformatorische middelbare scholen*. Gevonden op: <http://www.refdag.nl/dossiers/overzicht-dossiers/onderwijs-en-opvoeding/onderzoek-identiteit-refoscholen>
- Veugelers, W., & De Kadt, E. (1998). *Opvoeden in het onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Wat we van Theo Thijssen kunnen leren

*Het belang van impliciet weten en expliciete kennis
voor de scholing van aanstaande leraren*

Wouter Pols

Met de drie schoolromans van Theo Thijssen beschikken we in ons taalgebied over een aantal pedagogische ervaringsdocumenten die niets aan actualiteitswaarde hebben ingeboet. Thijssen beschrijft hoe leraren, zonder veel op te vallen, bijna in het verborgene, hun pedagogisch werk doen. ‘Barend Wels’, ‘Schoolland’ en ‘De gelukkige klas’ geven daar een prachtig beeld van: ‘Barend Wels’ van de beginnening (de novice zouden we nu zeggen), het laatste boek ‘De gelukkige klas’ van de expert. De boeken vertellen hoe een pedagogische professional gaandeweg in zijn beroep komt te staan.

Dit artikel gaat over pedagogische professionals. Aan de hand van enkele episode uit het werk van Thijssen zal ik aantonen dat impliciet weten de kern is van pedagogische professionaliteit. Maar ik zal ook betogen dat pedagogische professionaliteit niet zonder expliciete kennis kan.

Barend Wels

Thijssens eerste schoolroman, ‘Barend Wels’ (1941), gaat over het eerste jaar dat de hoofdpersoon, Barend Wels onderwijzer is. Hij woont nog thuis. Zijn hoofddakke heeft hij nog niet gehaald; na schooltijd bereidt hij zich samen met een studiegenoot daarop voor. Zijn klas heeft hij onder controle; bijna machinaal geeft hij les, netjes volgens het boekje. Echt in zijn werk opgaan doet hij niet. Daarvoor is hij veel te gespannen, te onzeker ook en heeft hij te veel behoefte aan erkenning. Hij wil zich bewijzen; hij wil van zijn collega’s en vooral van zijn directeur horen dat hij een goede onderwijzer is. Maar dat is hij niet. Hij verplaatst zich nauwelijks in de kinderen, vraagt zich niet af hoe ze leren en hoe hij de leerstof voor hen begrijpelijk kan maken. In hedendaagse termen: Wels is niet in staat adaptief onderwijs te geven. Daarvoor vervult hij veel te veel een rol. Hij weet het ‘spel van het onderwijs’ nog niet te spelen; hij speelt niet met de leerstof en evenmin met de rol van leerkracht.

Nadat hij zijn hoofddakke-examen gehaald heeft, krijgt hij een inzinking. Hij heeft niets meer om ‘voor te gaan’. Hij ervaart het onderwijs als ‘een lange rek’, een trage tredmolen. Wels begint met zijn studiegenoot aan een nieuwe studie, maar na enige tijd stopt hij daarmee. Die studie geeft geen antwoord op de problemen waar hij mee worstelt. Gaandeweg krijgt hij in de gaten dat het gevoel in een tredmolen te lopen iets te maken heeft met hoe hij zijn onderwijzerschap uitoefent, sterker nog: hoe hij als onderwijzer in het leven staat. Hij had “*op school maar vakken staan te doen; met een sleurgangetje ... orde gehouden, uur na uur (zich) staan te verbijten - en (zich) aldoor getroost met later*” (p. 128). Dan vindt er

een ommekeer plaats. Wels verliest die krampachtige houding zich te willen bewijzen. Hij gaat door de stad slenteren en trekt na schooltijd met collega's op; hij koopt een boek dat hij al een tijdje had willen kopen. Eindelijk ontspant hij zich. Dat is direct thuis te merken in de omgang met zijn ouders en zijn jongere broer. Pas nu krijgt hij begrip voor zijn broer. En het is te merken in de omgang met de kinderen uit zijn klas.

“‘Weet je wat we nu vandaag gaan doen?’ vroeg Wels, net of-ie tegen één kind sprak. En daar kwamen hun stemmen; ieder raadde wat anders. Malle dingen raadden ze; ze dorsten ook maar àlles te verwachten! ‘Wandelen!’ – ‘Een héle middag vertellen!’

‘Hoor,’ dacht Wels, ‘dit is de herrie, die Bergsma (een collega van Wels, WP) óók wel eens had.’ Met een komiek gebaar stopte-n-ie z’n oren dicht, en ging voor de klas staan. Het werd weer stiller.

‘We gaan weer ‘es lekker léren,’ zei Wels heel ernstig ineens. En wel klonk nog hier en daar een goedaardig protest op; maar toch schikte de klas zich al tot beginnen. En Wels begon. Maar nu, voor het eerst, met het vaste voorvoelen van een geluk, dat kómen zou: z’n schoolwerk óók een deel van z’n leven...”

Toen kon Barend Wels onderwijzer worden (p. 141).

Het beroep van leraar

Het beroep van leraar heb je niet direct in de vingers. Daar is tijd voor nodig. Dat laat Thijssen in zijn boek zien. Het leraarschap blijkt niet alleen een kwestie van aan te leren kennis en vaardigheden te zijn die je zo maar toe kunt passen. Er blijkt meer in het spel te zijn. Het gaat om een houding, om hoe je in het leven staat. Wat houdt het beroep van leraar nu precies in?

Misschien is het wel een van de meest ingewikkelde beroepen die er bestaan. Freud noemde het een onmogelijk beroep. Een leraar moet altijd een aantal dingen tegelijk doen en dat ook nog binnen een vast tijdsbestek: kennis overdragen, feedback geven, overzicht houden, begeleiden, het onderwijs aan de mogelijkheden van de kinderen aanpassen, als expert en model optreden, zorgen dat kinderen bij de les blijven en zich aan de regels houden. En dat is nog maar een deel van wat er dagelijks binnen de onderwijspraktijk gedaan moet worden! Het kenmerkende van het beroep van leraar is dat leraren binnen complexe situaties moeten opereren; ze moeten onder tijdsdruk handelen en beslissingen nemen waarvan de uitkomst niet precies vaststaat. De leraar moet vaak ter plekke ‘uit’ zien ‘te vinden’ wat, maar ook hoe dit gedaan moet worden. Recepten zijn er niet. Leraren moeten handelen ‘in onzekerheid’ (Perrenoud, 1996; zie ook Shulman, 2004). En daarmee heb je in een paar trefwoorden het lerarenberoep getypeerd: complexiteit, tijdsdruk, onzekerheid. Dat je dat beroep niet direct in de vingers hebt, is dus wel begrijpelijk.

Dat handelen ‘in onzekerheid’ hangt samen met wat Niklas Luhmann en Karl Schorr (1982) ooit ‘het technologiedeficit’ van de pedagogiek hebben genoemd.

Opvoeders en leerkrachten beschikken niet over een sterke technologie. De methoden en technieken die ze gebruiken zijn zwak en gebrekkig. Ze werken niet bij elke leerling en bovendien hebben ze bijeffecten. Neem het directe instructiemodel. Deze methode is overal in de westerse wereld onderzocht en blijkt - steeds opnieuw - vergeleken met andere methoden het meest effectief te zijn (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005). En toch werkt het model niet overal en de negatieve bijeffecten kent elke leraar. Omdat dit instructiemodel niet alleen van de leraar, maar (vooral) ook van de kinderen gerichte aandacht vraagt, concentratie dus, en in veel scholen kinderen die nu juist niet kunnen opbrengen, wordt de instructie snel verstoord. En dat gaat ten koste van de effectiviteit. Het is al vaak gezegd, wetenschappelijke onderzoek heeft binnen de onderwijspraktijk maar een beperkte waarde (Shulman, 2004, p. 531-532). De school voldoet bijna nooit aan de voorwaarden waaronder wetenschappelijk onderzoek gebeurt. De voorwaarden waaronder leerkrachten werken zijn vele malen complexer. Wetenschappelijk onderzoek kan wel een richting aangeven, maar elke leerkracht zal binnen zijn klassensituatie steeds weer zelf moet 'uitvinden' wat binnen de gegeven omstandigheden het beste is.

Over het hoe van dat 'uitvinden' is de afgelopen twintig jaar veel geschreven. Het werk van Donald Schön (1983; 1990) is daarbij van belang. Schön was een van de eersten die wees op het belang van reflectie binnen de beroepspraktijk. Hij onderscheidt *reflection on action* en *reflection in action*. Reflectie over het handelen gebeurt voorafgaand aan het handelen of achteraf, bijvoorbeeld voorafgaand bij het opzetten van een onderwijsactiviteit en achteraf bij de evaluatie ervan. Daarbij kunnen verschillende vormen van kennis worden gebruikt, ook eventueel wetenschappelijke kennis. Bij *reflection in action* gebruikt de beroepsbeoefenaar ook kennis, maar die kennis zit als het ware in het handelen 'ingebakken'. Ze zit, zo schrijft Schön, "*impliciet in onze handelingsschema's en ons gevoel voor de dingen waarmee we bezig zijn. (...) (O)nze kennis ligt in ons handelen*" (Schön, 1983, p. 49). Reflectie tijdens het handelen of beter nog: als onderdeel van dat handelen, is kenmerkend voor alle sociale en artistieke beroepen, ook voor het beroep van leraar. Leraren passen, net als maatschappelijk werkers en kunstenaars, geen theorieën toe, laat staan wetenschappelijke theorieën. Wel kunnen ze zich bij hun *reflection on action* door theorieën laten leiden, maar toepassen doen ze die niet. En in het werk zelf, tijdens het handelen, is dat helemaal niet het geval. Daar maakt hij gebruik van *tacit knowledge*, van impliciet weten. Je zou dat intuïtie kunnen noemen: pedagogische intuïtie.

Impliciet weten, tact, commitment

De term 'tacit knowledge' stamt van de Hongaars-Engelse chemicus en wetenschapstheoreticus Michael Polanyi (1962; 1966; 1969; zie ook Neuweg, 1999). *Tacit knowledge* is impliciet weten; het is weten dat niet alleen aan elke vorm van expliciete kennis voorafgaat, maar ook aan elke vorm van handelen. Een professional voelt aan wat hij moet doen; hierbij is impliciet weten in het spel. Dat weten

lijkt dan ook minder in het hoofd, maar meer in de vingers te zitten, of beter nog: in het lijf. Polanyi spreekt over *dwelling in*, je verblijft erin. “*We duiken erin en assimileren het als deel van ons eigen bestaan*” (Polanyi, 1962, p. 59). Wat is dat nu precies: impliciet weten? Om dat duidelijk te maken gebruikt Polanyi twee termen: *subsidiar* en *focaal*. Subsidiar betekent ‘ondergeschikt’, focaal ‘gericht’ (Polanyi, 1962, p. 55; 1969, p. 140). Als Polanyi het over *tacit knowledge* heeft, doelt hij op dit ondergeschikte weten, weten dat in het lichaam verzonken is: in neurale patronen vastgelegde kaarten, in schema’s, in beelden, in woorden, in symbolische systemen. Het is belichaamd weten, een weten-om-te, een weten dat als middel dient, beter nog: als een geheel van middelen, van gereedschappen waarmee kan worden waargenomen, gekend, begrepen, en: kan worden gehandeld. Dit ondergeschikte, impliciete weten verschaft de middelen met behulp waarvan een specifieke configuratie kan ontstaan, van waaruit het te kennen object waargenomen wordt, verschijnt en betekenis krijgt. Polanyi benadrukt dat men altijd meer weet dan men onder woorden kan brengen. “*We ... weten meer dan we kunnen vertellen*” (Polanyi, 1966, p. 4). Desalniettemin is dat niet onder woorden te brengen weten cruciaal. Ook voor de professional, want zonder ondergeschikt, impliciet weten, dat zich vanzelfsprekend onderscheidt van dat van een leek, zou hij geen professional zijn.

Wie de pedagogische traditie kent, zal dit alles niet zo vreemd in de oren klinken. Sinds Herbart noemen pedagogen dit impliciete, ondergeschikte weten tact. De Nederlands-Canadese pedagoog Max van Manen wijst daar in zijn boeken en artikelen op (Van Manen, 1991; 1995). Hij heeft het begrip bij de tijd gebracht. Je beschikt over pedagogische tact, zo zegt hij, als je feeling hebt met de onderwijspraktijk; je voelt aan wat er op een bepaald moment gedaan moet worden. Een leraar die tact heeft, is niet zo zeer bij zichzelf, maar bij de kinderen en bij het onderwerp van de les. Hij voelt de kinderen aan en voelt aan wat ze aankunnen. Daardoor weet hij de leerstof zo te transformeren dat deze hen aanspreekt en dat ze aan de hand van de leerstof kunnen gaan leren. Om met Polanyi te spreken: je hebt pedagogische tact als je op het leren van de kinderen weet te focussen. Als je alles wat je met je meedraagt en tot je beschikking hebt in het licht van dat leren kan zien en in dienst daarvan kan stellen, heb je dat. Tact hangt nauw samen met ethos (Pols, 2007). De oorspronkelijk (Griekse) betekenis van ethos is karakter, of anders gezegd: een kenmerkende houding. Je zou pedagogisch ethos als volgt kunnen omschrijven: het is de houding die je in staat stelt om alle subsidiaire elementen die je in en met je meedraagt - Polanyi zou zeggen waarin je verblijft - in het werk te stellen om dat waar je op gefocust bent (dat wat je ‘focaal’ waarneemt) te bereiken, en dat is: de kinderen uit je groep laten leren.

Laten we terugkeren naar Barend Wels. “*We gaan es lekker leren*”, zegt hij aan het eind van het boek. Als hij dat zegt, is hij niet meer op zichzelf gefocust, maar op het leren van de kinderen. Letterlijk en figuurlijk staat hij nu anders in de klas. Met recht kun je hier van een pedagogisch ethos spreken: een kenmerkende pedagogische houding. Wels zit anders in zijn vel dan daarvoor, de wijze waarop hij nu in de wereld staat, of beter nog: erin ‘verblijft’, maakt dat hij niet meer bij

zichzelf is, maar bij het leren van de kinderen. Alles wat hij aan weten in en met zich meedraagt (ondergeschikt, impliciet weten), kan hij in dienst daarvan stellen. Polanyi zou hier over commitment spreken. *“Iedere handeling ... waarbij een ding een uitbreiding voor ons zelf wordt ... houdt commitment in”* (Polanyi, 1962, p. 61). Commitment betekent ‘verplichting’, maar ook ‘overtuiging’ en ‘engagement’. En daar kun je het pedagogisch ethos waar Wels van getuigt door typeren. Hij beschikt over een pedagogische overtuiging, vandaar uit engageert hij zich en voelt hij zich verplicht: hij zet alles in het werk om zijn kinderen te laten leren.

Waar is commitment op gebaseerd? Op vertrouwen. In dit vertrouwen vindt elk pedagogisch ethos zijn grondslag. Elk kind kan leren! Het geloof dat elk kind kan leren heeft oude papieren. Herbart noemde tweehonderd jaar geleden het feit dat het kind vatbaar voor vorming is de grondslag van opvoeding en onderwijs (Hervart, 1964). Je kunt je pas focussen op het leren van kinderen als je gelooft dat ze kunnen leren. Zonder geloof gaat dat niet, en zonder geloof kan er evenmin commitment zijn. Van Manen noemt vertrouwen een actief weten (Van Manen, 1995). Ook Polanyi zegt dat; maar let op: het is een ondergeschikt weten, impliciet dus. Het is een ‘weten-om-te’. Als je kinderen wil laten leren moet je - allereerst - geloven dat ze kunnen leren.

Het leren van de leraar

Hoe kom je nu zo ver dat je jezelf kunt vergeten en je je geheel en al op het leren van de kinderen kan gaan focussen? Hoe kom je zover dat je - niet zo maar van buiten, maar diep van binnen - gelooft dat elk kind kan leren en vanuit dit weten en vanuit alles wat je verder in en met je meedraagt elk kind ook metterdaad wil laten leren? Dat is de vraag naar het leren van de leraar zelf. Maar voordat ik die vraag beantwoord, eerst de vraag: wat is dat leren?

Leren is een interactief en ‘gelaagd’ proces, veel van wat we leren vindt ongepland en vaak ook onbewust plaats. Rijping, ontwikkeling en leren hangen nauw met elkaar samen. Wat we kunnen leren hangt van rijping af; leren daarentegen kan de ontwikkeling voortstuwten. Bij leren zijn altijd ervaringen in het spel. Het behaviorisme zegt dat de meest basale vorm van leren de stimulus-responskoppeling is. Via trial and error ontstaat er een reactiepatroon dat tot bepaalde gedragingen leidt. Gedrag dat wat oplevert, effect heeft, beklijft. De behavioristen waren niet geïnteresseerd in wat zich in het hoofd afspeelt. Door het moderne hersenonderzoek (Damasio, 2001; 2003; Den Boer, 2003) weten we inmiddels dat een eenvoudige stimulus-responskoppeling niet zonder een intern verbindingssysteem ontstaat. Daarbij zijn altijd neurale patronen in het spel. Die ontwikkelen zich tot complexe mentale voorstellingsystemen. Tussen prikkel en respons zit een medium: een verbindingssysteem dat een netwerk van representaties bevat. We ontwikkelen ons als die verbindingssystemen complexer gaan worden. Gaandeweg worden ze omgevormd tot complexe, flexibele en met elkaar samenhangende denk- en handelingsschema's. Dat maakt nieuwe vormen van leren mogelijk. Met behulp van die schema's kunnen we op een steeds intelligenter manier

met de wereld om ons heen omgaan. Dat gebeurt als we in interactie treden met de dingen en vooral met de mensen om ons heen en daarbij ervaringen opdoen. We gaan dan steeds minder via *trail and error* te werk; we gaan vooruit denken, we gaan ons dingen voorstellen en zaken verbeelden. Als we dat doen verbinden we het denken met het handelen, vooraf en achteraf, maar ook tijdens het handelen. En dat is precies wat Schön en Polanyi ons vertellen.

Cruciaal voor het menselijk leren is het in interactie treden met de mensen om ons heen. Via onze medemensen krijgen we een groot arsenaal aan middelen aangereikt, materiële en cognitieve middelen, gereedschappen dus, waarmee we nieuwe ervaringen op kunnen doen, en dus kunnen leren. Via onze medemensen leren we ook de taal met behulp waarvan we die gereedschappen niet alleen leren gebruiken, maar de ervaringen die we ermee opdoen ook kunnen 'plaatsen' en begrijpen (Bruner, 1996). Via ervaringen maken we ons de aangereikte gereedschappen eigen, letterlijk: we nemen ze in onze denk- en handelingschema's op. Ze worden deel van ons handelingsrepertoire; we lijven ze in. Dat repertoire wortelt in de basale verbindingssystemen die we al vroeg hebben opgebouwd en die zich gaandeweg steeds meer uitbreiden. Die komen op een hoger plan te staan als ze met culturele middelen worden verrijkt. Door de taal wordt dat mogelijk; en door die taal kunnen we dat wat we geleerd hebben ook naar buiten brengen. Daardoor kunnen we het delen. Dewey (1966) spreekt niet voor niets over een 'shared mind': een geest die we met elkaar delen.

Nu wordt duidelijk wat Polanyi met ondergeschikt, impliciet weten bedoelt. Dat bestaat niet alleen uit die basale verbindingssystemen, maar evenzeer uit de daarop voortbouwende denk- en handelingsschema's en de erin opgenomen ('ingelijfde') culturele middelen. Het handelingsrepertoire dat het resultaat daarvan is stelt ons in staat nieuwe ervaringen op te doen; en wel door ons op zaken buiten ons te focussen om zo met behulp van alles wat we eerder hebben verworven nieuwe dingen te gaan zien. Die zien we als via een nieuw gevormde configuratie iets nieuws verschijnt. We doen dan nieuwe kennis op en verwerven daarbij ook nieuwe daarbij passende handelingswijzen. Dan leren we. We zijn dan gefocust op het nieuwe, op zaken buiten ons. Maar zonder het eerder verworven zouden we dat nieuwe niet hebben gezien. Het eerder verworvene heeft dat mogelijk gemaakt, maar we waren er niet op gefocust. Het is immers ondergeschikt, impliciet weten, een weten-om-te.

Hoe verloopt het leren van leraren nu? Op dezelfde manier zoals alle leren verloopt. Een leraar leert door met behulp van wat hij in en met zich meedraagt (impliciet weten) nieuwe ervaringen op te doen; hij leert door nieuwe gereedschappen in zijn handelingsrepertoire op te nemen (dat kan overigens alleen door er ervaring mee op te doen); en hij leert door het commentaar dat hij van anderen krijgt op zijn opgedane ervaringen. Maar het leren van een leraar krijgt pas echt een pedagogische dimensie als hij zich op het leren van kinderen gaat focussen. Dat gaat niet één, twee, drie; dat heeft tijd nodig. We zagen dat bij Barend Wels.

Het leren van een expert: meester Staal

De gelukkige klas (1941), de laatste schoolroman van Thijssen, bestaat uit het dagboek van meester Staal. Staal is geen beginner; hij is een expert. Dat wil echter niet zeggen dat hij geen fouten maakt. Daar leert hij van. Over dat leren gaat de volgende episode.

Staal is in zijn klas aan de werkwoordsvormen toegekomen. De taalmethode geeft eerst de verschillende regels en vervolgens een 'rijstebrij' aan oefenstof. Hij heeft er weinig zin in. In zijn dagboek lezen we:

"'k Heb deze week een knoop doorgehakt, die al jaren in de war zat. Met het taal-onderwijs in deze klas was ik zo langzamerhand zo ver gekomen, dat we het stadium van alleen overschrijven, en de kwesties van katten met twee t's en vader met één a zo'n beetje verlaten moesten, en het geval van de werkwoorden-wanhoop hadden aan te breken.

'k Had al 'n keer het taalboekje dat in de kast klaar lag, in m'n handen genomen en 'k had gerild. Daar zag ik al weer de jarenlange tocht voor me door de woestijn van harkerige, boekerige losse zinnnetjes als 'Ik vind nooit iets, vindt gij wel eens wat?' en 'De schipper wendde het roer'. Die verschrikkelijke tocht, met als eindresultaat dat ik in de hoogste klas nóg week aan week moest 'samenvatten' en 'herinneren' aan de eenvoudige regels." (p. 383).

Staal kiest voor een andere aanpak. Op het bord schrijft hij 'onvoltooid tegenwoordige tijd' en daaronder de daarbij behorende vervoeging. Vervolgens laat hij een paar kinderen uit de klas het 'rijtje' oplezen. Daarna schrijft hij op het bord 'voltooid tegenwoordige tijd'. Ook hier gaat hij weer volgens hetzelfde recept te werk; eerst het 'rijtje' zelf opschrijven, daarna op laten lezen. Het gaat in tegen alles wat hij vroeger heeft geleerd. De aanpak is 'machinaal'; de kinderen begrijpen niets van wat ze doen. Pas aan het eind van de les laat hij een paar kinderen zelf een werkwoord vervoegen. En dan gaat het ook mis. Marcus Meijer dreunt op: ik schrijf gelezen, jij schrijft gelezen... Staal weet dat wel weer in goede banen te leiden, maar ondertussen beseft hij *"hoe dom het (van hem) is, nu opeens weer logica en verstand, enfin iets als 'snappen' te eisen midden in het volmaakt automatische dressuurtje dat (hij) begonnen is"* (p. 388).

Het gekke is dat zijn aanpak aanslaat. Als aan het eind van de dag nog wat tijd over is, vraagt één van de meisjes: *"Hè meester, ga mee nog 'es doen van tegenwoordige tijd, dat was zo lolliq."* Staal doet of hij daar niets van begrijpt. *"Lolliq? (...) 't Was helemáál geen lolletje, 't is iets wat we nodig moeten leren"* (ibidem). Maar goed, als ze het zo leuk vinden, wil hij het nog wel eens met ze doen. En opnieuw schrijft hij de twee tijden op het bord en de vervoegingen die daarbij horen. Maar nu laat hij de kinderen ook veel meer zelf werkwoorden vervoegen. En het gaat goed. Het was kennelijk 'ingeslagen'. Tevreden constateert hij dat ze wat geleerd hebben.

De kinderen vinden het geleerde vooral leuk. Als Staal om vier uur met zijn klas de trap af loopt, naar buiten toe, roepen de kinderen in koor: *"Ik, jij, hij - wij, gij, zij - ik, jij, hij - wij, gij, zij."* En als hij terugkomt in zijn lokaal, hoort hij tot zijn grote

verbazing één van de jongens die klassendienst heeft, Fok Goossens, tegen Wim Vaes die hem daarbij helpt, zeggen: *“Blijf ‘es stáán, dan zal ik je een klap tegen je onvoltooid tegenwoordige tijd geven dat je door de ruiten vliegt!”* En de ander, zich verdedigend: *“Vóltooid tegenwoordige tijd. Ik heb gestonken, jij hebt gestonken, hij hééft gestonken”* (p. 390). Het is schandalig, maar Staal is tevreden. Zijn onderwijs heeft succes gehad.

Wat is hier aan de hand? De aanpak die Staal gewoonlijk hanteert staat hem tegen. Waarom? Omdat die niet werkt. Kinderen pakken op die manier de spelling-regels niet op. Het is dus zijn focus op het leren van kinderen dat Staal ertoe brengt zijn aanpak te veranderen. Hij voelt - heel lijfelijk zelfs - dat het niet meer zo kan. En daarom gaat hij uit een ander vaatje tappen. Hij start nu eens niet met begrijpen, maar met doen. Eerst kunnen, dan kennen. Dat staat haaks op wat hij op de opleiding heeft geleerd. Het is een volstrekte tegenspraak met het model van de formele leertrappen waarmee hij is opgeleid. Dat instrumentarium werkt niet. En zo herschikt Staal vanuit zijn focus op het leren van de kinderen wat hij aan weten met zich meedraagt. Er ontstaat een nieuwe configuratie. En vanuit die configuratie gaat Staal aan het werk.

Het voorval laat goed zien wat *reflection in action* is; het is inderdaad een denken ter plekke, een denken dat middels het handelen plaatsvindt. Het is heel iets anders dan *reflection on action*. Dat gebeurt ook in *De gelukkige klas*, veelvuldig zelfs. Maar dat heeft een heel andere functie. Via *reflection on action* wordt Staal zich bewust van wat hij gedaan heeft; het helpt hem betekenis aan zijn handelen te geven; maar bovenal helpt het hem nog meer zicht te krijgen op het leren van kinderen. Kinderen willen dingen baas worden. ‘Schooldingetjes’ moeten bij hen als hanteerbare gewoonten kunnen neerslaan, schrijft hij. En dat is gelukt.

Hoe leraren op te leiden?

Na dit alles komen we toe aan de vraag: hoe kun je nu het beste leraren opleiden? Wie zich in de geschiedenis van de opleiding tot leraar basisonderwijs verdiept heeft (Van Essen, 2006), weet dat men in ons land al meer dan tweehonderd jaar bij de opleiding van leraren twee leerlijnen volgt: een via de schoolpraktijk en een via de theorie die je bij die praktijk nodig hebt, in casu: de verschillende schoolvakken en de theorie van het onderwijzen. In de negentiende eeuw leerde het merendeel van de leerkrachten het vak in de praktijk, ‘s avonds leerde men de theorie. In de vorige eeuw was het precies omgekeerd: men begon bij de theorie, daarna kwam de praktijk. En nu volgen we een middenweg: praktijk en theorie tezamen.

De Duits-Amerikaanse filosoof Hannah Arendt spreekt over opvoeden als een ‘inleiden in de wereld’ (Arendt, 1977, p. 182). Dat geldt ook voor het opleiden van leerkrachten. Om aanstaande leraren beroepsbekwaam te helpen worden, moeten ze in de wereld van de school worden ingeleid. En daarnaast moeten ze ingeleid worden in de daarbij behorende theorie. Twee manieren van inleiden dus, twee manieren ook van ervaring opdoen. De eerste heeft tot doel de aankomen-

de leraar te laten focussen op het laten leren van kinderen; de andere focust op de kennis die je daarbij nodig hebt. In dit geval gaat het niet om impliciet weten, maar om expliciete kennis. Die kennis zal weliswaar 'kopje onder' moet gaan (ingelijfd moeten worden) om functioneel te kunnen worden, maar dat kan in het begin nog niet, en dat hoeft ook nog niet. Dat kan pas als de aanstaande leraar in de schoolpraktijk op het leren van de kinderen gaat focussen.

Hoe leid je iemand een wereld binnen? Polanyi wijst erop dat daarvoor 'meesters' nodig zijn, mensen die op een bepaald gebied expert zijn en op grond daarvan als model op kunnen treden. *"Je leert van voorbeelden door je aan hun gezag te onderwerpen"*, schrijft Polanyi (1962, p. 53). Als je iets wilt leren, zul je je aan iemand moeten overgeven, iemand die je vertrouwt. Wittgenstein zegt in *Over zekerheid* precies hetzelfde: leren berust op vertrouwen, op geloof. Een leerling moet in zijn leraar geloven (en omgekeerd de leraar in zijn leerling) om te kunnen leren (Wittgenstein 1977, p. 76). Door op gezag dingen van een expert over te nemen, je in hem te verplaatsen, hem na te doen en daarna uit te vinden wat je met het door hem aangereikte kan doen, leer je; en je leert door de feedback die je van hem of haar krijgt. Dat geldt niet alleen voor de praktijklijn, maar ook voor de lijn van de theorie. Ook daar hebben we experts en modellen nodig die aanstaande leraren in de schoolvakken en de onderwijstheorie inleiden en hen de vaktaal leren spreken die nodig is om te begrijpen en aan anderen te vertellen wat er in de schoolpraktijk gebeurt.

Wat is nu het probleem? Het probleem is de relatie tussen beide lijnen. Hoe breng je de leerervaringen van de twee lijnen met elkaar in verband? Dat is de hamvraag. Doe je dat niet dan blijft er een systeemscheiding bestaan. Dat wat in de praktijklijn wordt geleerd komt niet in contact met het in de theorieline geleerde en omgekeerd. Er moet een brug worden geslagen. Maar hoe? Hoe haal je de leerervaring uit de praktijklijn naar 'boven' (hoe maak je deze expliciet) en hoe laat je het geleerde uit de theorieline 'indalen' (hoe laat je dit impliciet worden)? De cognitieve gereedschappen uit de laatste kunnen pas functioneel worden als ze worden 'ingelijfd'; dan pas kunnen ze als ondergeschikt weten worden gebruikt en binnen het handelingsrepertoire worden opgenomen. Wat moeten we doen om dat te laten gebeuren?

De afgelopen jaren hebben we binnen ons land daar tal van oplossingen voor gezocht: probleemgestuurd leren, projectonderwijs, en vandaag de dag: het zogenaamde competentiegericht leren. De oplossing hebben we nog steeds niet gevonden. Waarschijnlijk is die er niet. Elke oplossing heeft haar sterke, maar ook zwakke kanten, en daarmee haar gebreken. Daarbij komt nog het volgende: opleiders kunnen het zich focussen op het leren van kinderen niet bewerkstelligen, evenmin het 'inlijven' van kennis. De aanstaande leraren zullen dat zelf moeten doen. Ieder doet dat op z'n eigen manier, volgens z'n eigen ritme. Het enige wat opleiders kunnen doen is voorwaarden scheppen. De beide leerlijnen vormen mijns inziens de noodzakelijke voorwaarden. Beide lijnen heb je nodig. Leerkrachten alleen in de praktijk opleiden is geen optie. Niet voor niets hebben we in 1920

in ons land de normaalschool afgeschaft. Als je aanstaande leraren voornamelijk in de praktijk opleidt, leidt dat tot routiniers, niet tot professionals. Alleen via de theorielijin opleiden is ook geen optie. Niemand is immers in staat het geleerde zo maar in de praktijk toe te passen. Polanyi leert ons waarom. Je hebt op zijn minst twee lijnen nodig om professionals op te kunnen leiden. Maar het is - helaas - niet voldoende.

Polanyi wijst erop dat je je in de praktijk zal moeten laten onderdompelen ('dwelling in') om een professional te kunnen worden. Maar het is evenzeer nodig om je er regelmatig weer uit los te maken, eruit te breken ('breaking out') (Polanyi, 1962, p. 196). Je breekt eruit als je uitgedaagd wordt het impliciete weten naar 'boven te halen', te expliciteren. Dat kan alleen als je van focus verandert; voor de leraar betekent dit dat hij niet meer op het leren van kinderen focust, maar op het daaraan ten grondslag liggende, impliciete weten. Dat weten wordt dan object van reflectie. Schön noemt dat *reflection on action*. Je gaat analyseren; en daarbij neem je afstand. Als dat gebeurt kunnen de cognitieve gereedschappen uit de theorielijin worden overgeheveld en in verband worden gebracht met het 'naar boven gehaalde' weten. Dat is niet zo eenvoudig. Vooral beginnende studenten hebben daar grote moeite mee. Fred Korthagen heeft voor dat naar 'boven halen' van het impliciete weten een aantal handreikingen gegeven (Korthagen e.a., 2002). De Noord-Amerikaanse opleider Lee Shulman adviseert met casussen te gaan werken (Shulman 2004, p. 461-482). Een casus helpt de aankomende leraar de kloof tussen de abstracte, algemene logica van de theorie en de concrete, specifieke (narratieve) logica van de praktijk te overbruggen. Het gaat daarbij om met elkaar een oordeel te vormen over wat in de casus 'het geval' is. Op die manier kan impliciet weten bij de aankomende leraar naar 'boven' worden 'gehaald' en verbonden worden met expliciete kennis. In Frankrijk probeert men het hetzelfde te bereiken met reflecties op korte, spontane dagboekantekeningen (Cifali, & André, 2007).

Tot slot: tijd voor praktijk èn theorie

Elke generatie opleiders staat voor de opdracht uit te vinden hoe de opleiding in te richten om deze studenten het beste voor het beroep van leraar voor te bereiden. Daarbij zullen altijd twee leerlijnen noodzakelijk zijn: een praktijk- en een theorielijin. De aankomende leraar zal eerst afzonderlijk in beide leerlijnen thuis moeten geraken, zich in de praktijk èn de theorie moeten 'inwerken', voordat deze met elkaar in verband kunnen worden gebracht. Daarmee moet men niet te snel beginnen. Het gevaar van nieuwe onderwijsvormen als probleemgestuurd leren, projectonderwijs en competentiegericht leren is dat het onderscheid tussen theorie en praktijk vervaagt. Men wil direct theorie aan praktijk koppelen. Theorie en praktijk hebben echter een eigen logica die de student zich eerst eigen zal moeten maken: die van de praktijk door zich erin 'onder te dompelen', die van de theorie door gerichte studie. Pas als er feeling met de praktijk is ontstaan en men zich de basisconcepten uit de theorie heeft eigengemaakt, kunnen deze met elkaar in verband worden gebracht. Dat kan via de genoemde nieuwe onderwijs-

vormen, maar ook op andere manieren, misschien zelfs wel beter, bijvoorbeeld via Shulmans casusmethode.

Barend Wels had tijd nodig om het leraarsvak in het hoofd, maar vooral in de vingers te krijgen. Laten we onze aankomende leraren de tijd geven: tijd om in de praktijk, maar ook tijd om in de daarbij horende theorie thuis te raken.

Literatuur

- Arendt, H. (1977). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Books (oorspronkelijk 1961).
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. In *Revue française de pédagogie* (115), 87-142.
- Boer, J.A., den (2003). *Neurofilosofie. Hersenen, bewustzijn, vrije wil*. Amsterdam: Boom.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Damasio, A.R. (2001). *Ik voel dus ik ben. Hoe gevoel en lichaam ons bewustzijn vormen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek (oorspronkelijk Amerikaans 1999).
- Damasio, A.R. (2003). *Het gelijk van Spinoza. Vreugde, verdriet en het voelend brein*. Amsterdam: Wereldbibliotheek (oorspronkelijk Amerikaans, 2003).
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press (oorspronkelijk 1916).
- Essen, M., van (2006). *Kwekeling. Tussen acte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN.
- Herbart, J.F. (1964). *Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (oorspronkelijk 1835).
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Der Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Luhmann, N., & Schorr, K.E. (red.), *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (pp. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Manen, M., van (1991). *The Tact of Teaching*. Albany: State University of New York Press.
- Manen, M., van (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. In *Teachers and Teaching* (1), 33-50.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster/New York: Waxman.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press (oorspronkelijk 1958).
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pols, W. (2007). Een pedagogisch ethos als basis. Over het hoe en waarom van het pabo-curriculum. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(2), 39-46.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Thijssen, T. (1941). *Barend Wels. Schoolland. De Gelukkige klas*. Amsterdam: Bondsdrukkerij 'De Volharding' (oorspronkelijk 1908, 1925 en 1925).
- Wittgenstein, L. (1977). *Over zekerheid*. Amsterdam: Boom (oorspronkelijk Duits/Engels 1969).

Hoe bereik je een gezin?

Wat de hbo-pedagoog van De Katrol Rotterdam kan leren

Leonie le Sage

Hoe bereik je een gezin? De Katrol Rotterdam biedt met de hulp van studenten van de sociaalagogische opleidingen wekelijks leer- en opvoedondersteuning aan gezinnen in achterstandswijken. Gezinnen die risicofactoren (bijvoorbeeld gerelateerd aan voortijdig schooluitval) kennen. Het methodische uitgangspunt is de presentiebenadering, waarbij wederzijds vertrouwen, gelijkwaardigheid en privacy van het gezin centraal staan. De resultaten, gemeten op korte termijn, zijn positief: De Katrol stimuleert verschillende aspecten van de leercultuur thuis. Op basis van deze bevindingen staan we stil bij de vraag wat de hbo-pedagoog en de hbo-pedagogiekopleiding van De Katrol kunnen leren. Bereik je een gezin met dwang en drang, of met vertrouwen en gelijkwaardigheid? Bereik je een gezin met communicatie en afstemming tussen professionals of met het garanderen van privacy voor het gezin?

Opvoed- en leerondersteuning

Sinds een aantal jaren is de vroegtijdige ondersteuning van de leerontwikkeling van kinderen een belangrijk onderdeel van het beleid dat gericht is op schoolsucces en zijn er veel programma's ontwikkeld om het leren van kinderen te stimuleren. Het VVE-beleid en methodes zoals de Piramide of Kaleidoscoop zijn hier voorbeelden van. Vaak zijn zulke methodes gebaseerd op effectief bewezen programma's zoals het 'Perry school project'. Doorgaans verschillen deze zogenaamde centre based programs van home based programs: de eerste worden vanuit een leercentrum of opvang aangeboden en uitgevoerd; bij home based programs wordt de leerondersteuning thuis uitgevoerd. Daarnaast verschillen kindgerichte programma's zoals Kaleidoscoop van gezinsgerichte programma's zoals Opstap die zich niet alleen op het kind richten, maar ook het handelen van de ouders hierbij betrekken. Vaak trainen deze programma's de leerondersteunende of opvoedvaardigheden van de ouders. Wegens het samengaan van leer- en opvoedondersteuning gericht op preventie, is deze vorm van ondersteuning bij uitstek een werkterrein voor de hbo-pedagoog.

Omdat ouderfactoren een belangrijke rol spelen bij onderwijssucces (o.a. Driessen et al, 2003; Traaget al, 2004) en omdat die deels beïnvloedbaar zijn (denk aan de aanwezigheid van culturele hulpbronnen, het onderwijsstimulerend gedrag en de opvoedkwaliteiten van de ouders) lijken gezinsgerichte, home based programs veelbelovend te zijn.¹ Dit in tegenstelling tot meer statische factoren zoals geneti-

¹ Hoewel de effectiviteit (van Opstap bijvoorbeeld) slechts van een uitzondering is bewezen (Tuil, 2005).

sche aanleg (Plug, 2008) en wellicht het opleidingsniveau. De beoogde doelgroep van deze programma's – ouders met kinderen die leerachterstanden hebben, en waar het gezin behoefte kent aan een combinatie van leer- en sociale ondersteuning – blijkt lastig te bereiken (o.a. Beekhoven e.a., 2008). Een groter bereik onder deze groep is door de overheid als doelstelling geformuleerd (Programma Jeugd en gezin 2007-2011). Sinds kort zijn er (onder andere in Rotterdam) experimenten om deze vorm van ondersteuning met 'drang en dwang'-maatregelen te verplichten voor gezinnen met problemen, teneinde een groter bereik van ondersteuning in de ontwikkeling en bij de opvoeding van kinderen te realiseren.

De Katrol Rotterdam is een voorbeeld van home based, gezinsgerichte leer- en sociale ondersteuning² op vrijwillige basis. Studenten van de Hogeschool Rotterdam of Inholland komen in het kader van hun stage gedurende een periode van twee tot vier maanden bij een gezin thuis om daar leerondersteuning te bieden aan de kinderen, waarbij de ouders betrokken worden om positieve veranderingen in het leer- en opvoedklimaat te stimuleren (zoals positief opvoeden, structuur aanbieden). Zij worden begeleid door sociaalagogische werkers, 'ankerfiguren', die hen methodisch aansturen, de contacten leggen en onderhouden met de gezinnen, scholen en andere instanties die sociale of opvoedondersteuning bieden, en indien nodig gezinnen doorverwijzing. De Katrol werkt in achterstandswijken in Rotterdam Zuid (en tot 2010 ook in Rotterdam West) en heeft sinds de start in 2007 tot aan de laatste meetdatum mei 2010 aan 170 gezinnen ondersteuning geboden. In 2009 en 2010 heeft de Hogeschool Rotterdam een kwaliteitsonderzoek verricht naar De Katrol Rotterdam, met als vraag wat de resultaten en het bereik zijn van De Katrol en wat de meerwaarde van De Katrol is (Le Sage, 2010). In dit artikel bespreek ik de bevindingen (resultaten, bereik en meerwaarde De Katrol) van dit onderzoek, maar ik zal ook stilstaan bij wat deze bevindingen zeggen over de kansen en knelpunten voor de hbo-pedagoog in het werkveld van de leer- en opvoedondersteuning.

De methodiek van De Katrol

De Katrol wil met leer- en opvoedondersteuning thuis de leercultuur in het gezin bevorderen, met als doel onderwijsachterstanden te bestrijden. De begeleiding is niet alleen gericht op de (leer)ontwikkeling van het kind, maar ook op het stimuleren van een thuisklimaat dat de ontwikkeling van het kind ondersteunt. De sociaalagogische medewerkers van De Katrol werven de gezinnen via de scholen; vaak is daarbij de interne begeleider van een school de contactpersoon. Aan elk gezin wordt door De Katrol een student Pedagogiek toegewezen. Na kennismaking komt de student iedere week bij het gezin thuis om het kind met leerwerkjes of bij het lezen te helpen, en de ouders bij het leerproces van het kind te betrekken. Dit doen zij door de ouder(s) hiertoe te stimuleren: *"Laat maar aan je moeder zien hoe goed je het gemaakt hebt"*, *"Misschien is het een goed idee indien jullie deze*

² De Katrol Rotterdam is in 2007 gestart; geïnspireerd door en gevormd naar De Katrol België (voor De Katrol België, zie o.a. Markey, 2005)

week samen nog eens oefenen?”. Maar ook door als rolmodel te fungeren (hoe je bijvoorbeeld complimentjes kunt geven) en tips aan te reiken (wat bijvoorbeeld een leuk, maar ook leerzaam spelletje is). Eenmaal in de week rapporteren zij aan de ankerfiguur; deze stuurt eventueel de ondersteuning aan, en begeleidt de student bij vragen of problemen.

De ondersteuning van de ouders kent twee methodische ijkpunten. Ten eerste de *empowerment* gedachte, ondersteuning bieden aan zelfregulerende vermogens van het gezin en activering van het sociale netwerk, en de *presentiebenadering*, waarbij het gaat om niet-directief en op wederzijds vertrouwen gebaseerd handelen in het gezin (Baart, 2001). Deze ijkpunten zijn zichtbaar in de werkwijze van De Katrol. De leer- en opvoedondersteuning is er niet op gericht om zaken over te nemen van de ouders of van het kind, maar juist om hen weer in staat te stellen zelf de verantwoordelijkheid voor de leercultuur thuis te nemen. De student gaat bijvoorbeeld niet in plaats van de ouders naar de school om over de ontwikkeling van het kind te spreken, maar hij zal de ouder helpen om deze zelf naar de school te gaan. De presentiebenadering is zichtbaar in de uitgangspunten van De Katrol dat de privacy van het gezin gewaarborgd wordt: informatie over het gezin wordt niet gedeeld en er wordt niet zonder toestemming van het gezin gehandeld (wel overigens binnen de kaders van Melding Kindermishandeling – daartoe heeft De Katrol o.a. de Rotterdamse meldcode ondertekend). Ook spreekt De Katrol expliciet over de taak ‘er voor de gezinnen te zijn’. Het gaat om dienstbaarheid en gelijkwaardigheid; om niet boven de gezinnen te staan, maar ernaast.

De ondersteuning van De Katrol is in didactisch opzicht gebaseerd op de theorie van Feuerstein (de student als mediator en het uitgangspunt dat iedereen ‘leerbaar’ is), Markey’s ‘gave gebieden’ (aansluiten bij wat goed gaat) en de systeemtheorie (betrek de gezinsleden en hun rollen bij de ondersteuning).

Onderzoek en resultaten

Om na te gaan of De Katrol de leercultuur in het gezin echt beïnvloedt zijn op basis van literatuur (Booijnk, 2007; Cohen, Barbez, & Buysse, n.d.) en interviews met studenten en ankerfiguren van De Katrol de volgende kwaliteitsindicaties voor leercultuur onderscheiden:

- gedragingen van ouders bij het realiseren van randvoorwaarden voor het leren thuis (bijvoorbeeld een stille ruimte)
- gedragingen en de houding van ouders om de (leer)ontwikkeling van het kind te stimuleren (vragen naar schoolwerkjes, belang hechten aan leren, complimenteren bij goede resultaten)
- gedragingen en de houding van ouders wat betreft de school van het kind (contact met docent, vertrouwen hebben in docent.)
- gedragingen en de houding van het kind ten aanzien van leren (begint het zelf aan oefeningen, meer zelfvertrouwen).

Om de resultaten te bepalen hebben studenten van 70 gezinnen die gedurende twee kwartalen deelnamen aan De Katrol, in totaal 550 weekrapportages geschreven en onderzocht op veranderingen op de hierboven onderscheiden kwaliteitsindicatoren. Bij 28 van deze gezinnen zijn verder halfgestructureerde vragenlijsten afgenomen waarin deze indicatoren zijn verwerkt. En bij negen professionals werkzaam als interne begeleider (IB-er) op de school van de kinderen zijn interviews afgenomen, waarin deze indicatoren zijn verwerkt.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat De Katrol bij gezinnen gedurende deelname aan De Katrol deels positieve effecten heeft op de leercultuur thuis. Het gaat hier wat ouderfactoren betreft om de aspecten 'betrokkenheid bij schoolwerkjes of -opdrachten' en, in mindere mate, een positievere (opvoed)houding naar het kind. Deze effecten zijn waarneembaar in de rapportages van studenten (bij 37 gezinnen neemt de student hier een positieve verandering waar), ook de interne begeleiders constateren dat en een meerderheid van de ouders (n=20) geeft zelf aan dit meer te doen. Deze ouders geven meer aandacht aan de leerontwikkeling thuis, zij lezen bijvoorbeeld vaker voor of zitten vaker samen met het kind aan schoolwerk, en ze doen dit op meer positieve wijze (zij geven bijvoorbeeld vaker complimentjes en maken minder vaak negatieve opmerkingen of straffen minder). Ouders merken bijvoorbeeld op dat er 'minder strijd' is om het huiswerk, interne begeleiders constateren dat er 'thuis meer aan gewerkt wordt'; studenten zien dat moeder zelf bij het kind gaat zitten en het helpt, in plaats van dat ze in de keuken staat en zich niet bemoeit met de leerondersteuning. Tevens zijn positieve effecten waarneembaar op 'kindfactoren'. In de studentrapportages is bij ongeveer de helft (n=32) van de kinderen vooruitgang te zien op het gebied van inzet, zelfvertrouwen en leerprestaties. Interne begeleiders nemen bij de kinderen over het algemeen een toename van welbevinden en leermotivatie waar en een meerderheid van de ouders (n=23) ziet verbetering in leermotivatie en -prestatie van het kind. Kinderen, zo geven de ouders aan, vinden het leuker om met leerwerkjes bezig te zijn en gaan met meer zin naar school. IB'ers zien bijvoorbeeld dat het kind in de klas de docent vaker om hulp vraagt, de student rapporteert dat het kind langer met de leeroefeningen bezig wil zijn en het minder snel opgeeft. Bij vijftien gezinnen zijn voor de studenten geen positieve veranderingen in het gedrag of de houding van kind of ouders waar te nemen, en bij één gezin ziet de student slechts een negatieve verandering bij ouder en kind: het kind vertoont meer opstandig gedrag tegenover de student ten tijde van de ondersteuning, en de ouders zijn in toenemende mate bezig met andere zaken of afwezig tijdens de ondersteuning.

Er zijn geen effecten waargenomen op de gedragingen en de houding van ouders wat betreft school. Uit de vragenlijsten voor ouders blijken die al hoog te zijn: veel ouders menen goed contact te hebben met de school (n=22) hechten belang aan de school (n=28). Een meerderheid van de interne begeleiders (n=6) ziet bij kinderen die deelnemen aan De Katrol vooruitgang in leerprestaties, en meent dat dit (naast de inspanning van de school) verklaard wordt door de inspanning van De Katrol.

Doelgroep en bereik

De doelgroep van De Katrol zijn gezinnen waarop de criteria van voortijdige schooluitval van toepassing zijn (Nederlands als tweede taal van de ouders, werkloosheid, lage opleiding en een laag inkomen), en waar er bij de kinderen sprake is van leerachterstand op het gebied van taal of rekenen. De doelgroep omvat, gezien de gangbare definities (zie NJI, n.d.), zowel multiprobleemgezinnen (chronische combinatie van problemen die op elkaar ingrijpen, en waar wantrouwen is ten aanzien van ondersteuning of hulp) als gezinnen waar wel sprake is van een combinatie van risicofactoren maar waarvoor de term ‘multiprobleemgezin’ toch niet gepast is. Het gaat dan om gezinnen waar wel een basisveiligheid voor het kind gerealiseerd wordt, de onderlinge relaties goed zijn en die geen langdurige geschiedenis van hulpverlening kennen. Ten aanzien van de kinderen gaat het om zowel kinderen in die ondanks de achterstand regulier onderwijs zouden moeten kunnen volgen, als om kinderen die geïndiceerd worden voor speciaal onderwijs. Normaal gesproken meldt de interne begeleider van een school een gezin aan. (NB in toenemende mate echter [14% in 2009-2010] melden ouders die via burens en familie van De Katrol gehoord hebben, ook zichzelf aan). De interne begeleiders selecteren de kinderen op basis van aanwezigheid van (één van) de criteria. De meeste begeleiders hanteren daarnaast de regel dat het gezin niet zoveel problemen moet hebben en het kind niet zoveel achterstand mag hebben, dat leerondersteuning niet of nauwelijks zal werken.

Van de 170 gezinnen waarvan kinderen hebben deelgenomen of deelnemen aan De Katrol (in de periode van 2007 tot mei 2010) hebben op tien gezinnen na alle gezinnen minimaal één allochtone ouder. In de rapportages van de studenten wordt bij meer dan de helft van de gezinnen gemeld dat de voertaal thuis niet het Nederlands is of minimaal één van de ouders geen of gebrekkig Nederlands spreekt. Alle gezinnen wonen in een gebied dat binnen het grootstedelijk beleid als achterstandswijk wordt aangemerkt. De ouderpopulatie bestaat volgens de interne begeleiders grotendeels uit ouders die laagopgeleid zijn, vaak Nederlands als tweede taal spreken en onder wie veel werkloosheid heerst. Bij bijna alle gezinnen, op zeven na, nemen studenten veiligheid in het gezin waar en bereidwilligheid om mee te werken aan de ondersteuning.

We kunnen dus concluderen dat De Katrol de beoogde doelgroep bereikt: kinderen met leerachterstand uit een gezin waar sprake is van Nederlands als tweede taal van de ouders, werkloosheid, lage opleiding en/of een laag inkomen. De volgende vraag is of vooral gezinnen bereikt worden waar sprake is van meervoudige, chronische problematiek of van aanwezigheid van risicofactoren met daarnaast beschermende factoren, of waar de aanwezigheid van risicofactoren niet gepaard gaat met een lange hulpverleningsgeschiedenis en met wantrouwen naar ondersteunende instanties. Ook is de vraag of kinderen bereikt worden bij wie sprake is van een lichte of zware leerachterstand (indicatie speciaal onderwijs). De selectiecriteria toegepast door de interne begeleiders en de door de student waargenomen veiligheid en bereidwilligheid in de gezinnen doen vermoeden dat het over het algemeen niet de groep multiprobleemgezinnen is (bij wie zwaardere

vormen van hulpverlening meer aangewezen lijken) die deelneemt en ook niet de groep kinderen met indicatie voor speciaal onderwijs, maar kinderen die regulier onderwijs zouden moeten kunnen volgen, en gezinnen die met leerondersteuning en sociale ondersteuning geholpen kunnen worden. Het lijkt om gezinnen te gaan die Steketee en Vandenbroucke (2010) aanduiden als 'kwetsbare gezinnen met meerdere risicofactoren'.

Het is niet bekend of De Katrol een uniek bereik heeft: slechts incidenteel maken de rapportages melding van de aanwezigheid van andere hulpverlening of ondersteuning in het gezin, maar het is niet uitgesloten dat deze gezinnen wel participeren in door de school aangeboden ondersteuning. Het feitelijke bereik van De Katrol is per kwartaal (in mei 2010) zestig gezinnen, en op basis van de resultaten van de interviews met de interne begeleiders is te concluderen dat meer gezinnen en kinderen aan de criteria voldoen dan er nu binnen De Katrol geplaatst kunnen worden en dat er bij interne begeleiders de behoefte bestaat om meer kinderen te kunnen laten deelnemen aan het begeleidingsprogramma van De Katrol.

Meerwaarde van De Katrol

De Katrol laat zien dat met intensieve (wekelijkse) ondersteuning bij het leren thuis zowel bij ouders als bij kinderen (op korte termijn) positieve resultaten geboekt kunnen worden. De Katrol laat - en dat is minstens zo belangrijk - ook zien dat een groep ouders die bekend staat als lastig bereikbaar, *wel* bereikbaar is voor ondersteuning thuis en dat sommige ouders zelfs zichzelf aanmelden voor ondersteuning. Wat betreft de resultaten lijkt de meerwaarde van De Katrol ten opzichte van de school (tevens belangrijkste samenwerkingspartner) te zitten in de individuele, kortdurende maar intensieve ondersteuning bij het gezin thuis, waarbij alle gezinsleden betrokken worden. Dit is een vorm van ondersteuning die de school - ook met faciliteiten zoals extra handen in de klas en ouderconsulenten - niet kan bieden.

Wat is een mogelijke verklaring van het succes van De Katrol indien we kijken naar het bereik? Uit de vragenlijsten die afgenomen zijn bij de ouders en uit de interviews van de interne begeleiders en de ankerfiguren zelf blijkt dat er veel waardering is voor de directe communicatie, de grote inzet van De Katrol en het idee dat De Katrol er altijd is voor ouders en kinderen. Vanuit de school wordt hier aan toegevoegd dat De Katrol - anders dan de school - het kind (en de ouders) niet beoordeelt op leerprestaties c.q. opvoedkwaliteiten. De ondersteuning thuis wordt door veel ouders als laagdrempelig ervaren. Anders dan bij bijvoorbeeld ouderkamers op school, hoeven zij niet de deur uit. Maar juist het thuis over de vloer komen kan ook bedreigend zijn voor ouders. Het vergt veel vertrouwen van ouders in De Katrol om ondersteuning achter de voordeur toe te laten. Het is met name de non-directieve, op wederzijds vertrouwen en respect gebaseerde benadering van De Katrol (de presentiebenadering) die dit weet te realiseren. De Katrol garandeert (binnen de kaders van meldcodes huiselijk geweld en kindermishandeling) de privacy en het respect voor de keuzes van het gezin: slechts de leerontwikkeling van het kind wordt met de school besproken (niet de thuis- en

gezinssituatie) en er wordt niets ondernomen zonder toestemming van ouders (bijvoorbeeld doorverwijzen naar of inlichten van andere instanties).

Conclusie: wat kan de Hbo-pedagoog van De Katrol leren?

De Katrol is gericht op het verbeteren van de leercultuur in het gezin en wil dit bereiken met een aanbod waarin leer- en opvoedondersteuning met elkaar verbonden zijn. De Katrol laat zien dat er - in ieder geval op korte termijn - resultaten te boeken zijn met laagdrempelige, kortdurende, maar intensieve ondersteuning thuis. Het grote bereik van De Katrol, en de vraag naar meer van dit soort ondersteuning, wijst op een grote kans voor de hbo-pedagoog en de hbo-pedagogiekopleiding. Als we kijken naar de behoeften heeft de hbo-pedagoog werkzaam in de leerondersteuning absoluut bestaansrecht. Gegeven enkele trends binnen het sociaalagogisch beleid, zijn er echter ook enkele knelpunten te formuleren:

- Het sociaalagogisch beleid van Rotterdam wordt gekenmerkt door een vermenigving van rechtshandhaving en zorg. Voorbeelden zijn de interventieteams die onverwacht huisbezoeken afleggen en gezinscoaching met dwang en drang. De hbo-pedagoog in Rotterdam, en in toenemende ook in andere delen van Nederland, heeft nadrukkelijk te maken met deze nieuwe manier van benadering van gezinnen. Het is inmiddels een gangbare manier van werken en ook de opleiding dient hier dus aandacht aan te besteden. Naast waardering voor de outreaching, integrale en 'achter de voordeur'-aspecten van het Rotterdamse beleid, bestaat er kritiek op de bemoeizucht, willekeur en het gebrek aan respect voor privacy van het gezin (o.a. Van den Berg, 2008; Räkers, 2008). Wat de hbo-pedagoog en de pedagogiekopleidingen van De Katrol kunnen leren is dat ook zonder dwang en drang gezinnen in achterstandswijken te bereiken en te helpen zijn. Juist door vertrouwen bieden en naast het gezin in plaats van boven het gezin te staan is een goed bereik van gezinnen in achterstandswijken te realiseren. Vertrouwen en gelijkwaardigheid zijn vaak expliciet onderdeel van de ondersteunende en begeleidende methodieken die hbo-pedagogiekstudenten in hun opleiding aangereikt krijgen. De Katrol laat zien dat deze uitgangspunten in een grootstedelijke context nog steeds op zijn plaats zijn.³

- Een tweede punt waarop het sociaalagogisch beleid zich richt (zowel landelijk als specifiek in Rotterdam) is het verbeteren van de communicatie en afstemming tussen verschillende professionals werkzaam in het gezin. Het wordt als belangrijke taak gezien van de sociaalagogische professional om aan adviesteams, zorgstructuren e.d. deel te nemen en zo de informatie over een gezin bij alle betrokken professionals te verspreiden (zie bijvoorbeeld ook Programma Jeugd en ezin, 2007-2011). De Katrol leert ons vraagtekens te plaatsen bij deze trend. Juist het garanderen van privacy, het niet bij voorbaat delen van informatie over het gezin, alleen met toestemming van gezin informatie delen (binnen de kaders van de

³ De verschillende werkwijzen die op dit moment voor de grote noemer 'multiprobleemgezin' gehanteerd worden, toont ook aan dat een begripsverheldering van de term 'multiprobleemgezin' zeer op zijn plaats is, zie ook Steketee en Vandenbroucke (2010).

Rotterdamse meldcode) lijken voorwaarden voor een makkelijke toegang tot de gezinnen. Hbo-pedagogen (en de –pedagogiekopleidingen) moeten in staat zijn de voor- maar ook de nadelen van 'informatie delen' in te zien.

- Als laatste punt: de plaats van de Hbo-pedagoog. Een pedagoog die leerondersteuning aanbiedt, zal de naam 'schoolmaatschappelijk werker', 'interne begeleider' of (uitzondering) 'schoolpedagoog' dragen en zijn of haar fysieke plaats zal in de school zijn, met als primaire taak het ondersteunen van de kinderen, en als secundaire taak het ondersteunen van de docenten. Het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij de (leer)ontwikkeling van het kind is iets wat op zijn hoogst op de derde plaats komt en waar slechts een zeer beperkt deel van de tijd in gaat zitten. Het is niet verwonderlijk dat activiteiten om die betrokkenheid te vergroten vaak niet verder gaan dan het organiseren van een ouderbijeenkomst op school, in de regel slecht bezocht. De Katrol leert ons dat het ook anders kan. Een pedagoog kan in een gezin komen met als primair doel het verbeteren van het leren thuis. Wil je op deze manier ouderbetrokkenheid bij de (leer)ontwikkeling van het kind vergroten, dan vergt dat wel een andere insteek: de pedagoog is er in de eerste plaats voor het gezin, niet voor de docenten. En qua plaats: zijn/haar werkplek is het gezin, niet de school. In plaats van nog meer opvoeding en ontwikkeling binnen school te halen (zoals met ouderkamers, ouderconsulenten, verlengde dagarrangementen, brede school activiteiten) kan ook overwogen worden de pedagoog een plaats te geven binnen het gezin. Wat de Hbo-pedagoog en de pedagogiekopleiding van De Katrol kunnen leren is dat leerondersteunde activiteiten niet per definitie binnen school hoeven plaats te vinden. Wellicht bij voorkeur niet ...

Literatuur

- Baart, A. J. (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Beekhoven, S., Ince, D., Kalthoff, H., & Van der Vegt, A. (2008). *Ontwikkelingsstimulering en opvoedingsondersteuning voor allochtone kinderen en hun ouders*. NJI/Sardes [Electronisch bestand] Te downloaden van <http://www.nji.nl/publicaties/Ontwikkelingsstimuleringenopvoedingsondersteuningvoorallochtonekinderenenhunouders.pdf>.
- Berg, M. van den (2008). Boeventuig of vernieuwers? *Tijdschrift voor sociale vraagstukken*, 1 (2), 8-12.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: Communicatie tussen leerkrachten en ouders in het primaire onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden, 17-30.
- Cohen, K., Barbez, C., & Buysse, A. (n.d.). *Het stimuleren van ouderbetrokkenheid bij het schoolgebeuren van kinderen*. Manuscript ingestuurd voor publicatie.
- Driessen, I., Doesborgh, J., Roeleveld, J., Veen, I. van der, & Mulder, L. (2003). *De ontwikkeling van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Markey, J. P. (2005). *Trompet zonder mondstuk*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- NJI (n.d.). *Multiprobleemgezinnen*. Gedownload 13 april 2010 van <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/09/616.html>.
- Plug, E. (2008). *Zo vader, zo zoon*. Amsterdam: Vossiuspers UvA/Amsterdam University Press.

- Programmaministerie voor Jeugd en Gezin (2007). *Alle kansen voor alle kinderen: programma voor jeugd en gezin 2007-2011*. Den Haag: Programmaministerie voor Jeugd en Gezin.
- Sage, L. F. le (2010). Leerondersteuning aan huis: kwaliteitsonderzoek De Katrol. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Steketee, M., & Vandenbroucke, M. (2010). *Typologie voor een strategische aanpak van multiprobleemgezinnen in Rotterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Räkers, M. (2008). Hulpverleners moeten niet meegaan in stoere taal. *Tijdschrift voor sociale vraagstukken*, 10, 26-29.
- Steketee, M., & Vandenbroucke, M. (2010). *Typologie voor een strategische aanpak van multiprobleemgezinnen in Rotterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Traag, T., Valk, J. van der, Velden, R. van der, Vries, R. de, & Wolbers, M. (2004). Een verklaring voor het effect van opleiding op de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters. In *CBS. Sociaaleconomische trends, 3e kwartaal* (26-33). Voorburg/Heerlen: CBS.
- Tuijl, C. van (2005). Opstap: Opmerkelijke effecten. *Kind en adolescent*, 26, 379-382.

Ik kan het zelf wel!

Over het belang van autonomie bij leren

Dolf Janson

Tegemoet komen aan de basisbehoeften 'competentie', 'autonomie' en 'relatedness' is essentieel voor leerprocessen, zo blijkt uit onderzoek naar succesfactoren (Deci, & Ryan, 1985, 2000). Dit gegeven is bekend als de 'self-determination theory' (SDT). Dankzij de vele lezingen en publicaties van prof. Luc Stevens, waarin hij deze theorie heeft verwerkt, zijn veel leraren (in het Nederlandse primair onderwijs) vertrouwd geraakt met het begrippentrio 'competentie, autonomie en relatie'. Weet hebben van deze begrippen blijkt echter nog iets anders dan invulling geven aan de achterliggende theorie. In deze bijdrage beperken we ons tot het begrip autonomie en gaan na welke invloed deze basisbehoefte heeft op het leren op school. Daarbij besteden we aandacht aan mogelijkheden om meer aan die behoefte tegemoet te komen en aan valkuilen die maken dat leraren 'autonomie' in de praktijk heel verschillend invullen.

Is het zo goed juf?

Deze vraag klinkt regelmatig in veel klassen binnen het primair onderwijs. Leerlingen vragen niet alleen uit nieuwsgierigheid of om aandacht te krijgen een oordeel van hun leraar. Veel leerlingen verkeren echt in onzekerheid over de opbrengst van hun werk. De meest gemotiveerden zijn dan bereid hun twijfel voor te leggen aan de autoriteit die daarover duidelijkheid kan geven: hun leraar. Anderen zijn allang blij dat hun taak af is en maken zich over de opbrengst (Janson, 2006) niet zo druk. Hoeveel aandacht hebben deze leerlingen echt kunnen geven aan de taak die tot meer vaardigheid en/of kennis had moeten leiden? Hoe verantwoordelijk kunnen zij zijn voor het behalen van die opbrengst?.

Het voorbeeld van de schrijfles (zie kader op volgende pagina) raakt aan de kern van wat zelfsturing of autonomie wordt genoemd. Wanneer leerlingen het probleem dat zij willen oplossen of de opbrengst die zij willen (moeten?) realiseren niet helder voor ogen hebben dan zullen zij nooit hun aandacht op de juiste aspecten kunnen richten. Met als gevolg dat zij dan niet kunnen nagaan in hoeverre zij al in de buurt komen van wat zij willen/moeten bereiken. Dat leidt ertoe dat zij andere doelen daarvoor in de plaats gaan stellen, zoals de oefening af hebben, snel klaar zijn, of juist zo lang mogelijk bezig blijven om geen vervolgopdracht te hoeven doen. Dit is te beschouwen als *coping*-gedrag, als reactie op onduidelijkheid. Bovendien maakt deze onduidelijkheid over de opbrengst waartoe de opdracht moet leiden, de leerlingen afhankelijk van (het oordeel van) de leraar. Dat vergroot tegelijk de onveiligheid voor de leerling, doordat zo'n oordeel lang niet altijd van objectieve criteria afhankelijk is, en daardoor min of meer onvoorspelbaar (Assor e.a., 2005).

Schrijfles

Een schrijfles laat mooi zien hoe dat werkt in de dagelijkse praktijk. In de meeste schrijfschriftjes staan voorbeeldwoorden of -zinnen, die daaronder een aantal regels lang moeten worden nageschreven. Vaak begint die oefening gezamenlijk onder regie van de leraar. Daarna mogen de leerlingen het in eigen tempo afmaken. Wie vervolgens het eerste en het laatste woord zou vergelijken zal in veel gevallen moeten concluderen dat het eerste meer aan de bedoelingen beantwoordt dan het laatste. Anders gezegd: door te oefenen zijn veel leerlingen beroerder gaan schrijven... Dat is niet alleen niet de bedoeling van de schrijfles, het geeft de leerlingen ook een verkeerd signaal: oefenen leidt niet tot verbetering van de vaardigheid! Soms probeert de leraar dat effect wat te compenseren door na afloop de opdracht te geven 'de mooiste letter' (of 'het netst geschreven woord') op te zoeken en daar omheen een versiering te tekenen. Dat lijkt heel pedagogisch verantwoord, hiermee wordt immers juist wat is gelukt positief gewaardeerd. Toch is dat vanuit het perspectief van het beoogde leerproces opnieuw een verkeerd signaal: de leerling leert zo dat het resultaat afhankelijk is van toeval en niet van eigen inspanning.

Conditie

In het overgrote deel van het onderwijs wordt nogal tweeslachtig omgegaan met dit streven naar zelfsturing en verantwoordelijkheid. Enerzijds wordt al snel van leerlingen verwacht dat ze kunnen omgaan met uitgestelde aandacht, in scholen meestal aangeduid met de term 'zelfstandig werken'. Anderzijds is in veel klassen de instructie en het klassenmanagement er (onbewust?) op gericht de leerlingen afwachtend en afhankelijk te houden. De leraar is veel zelf aan het woord, stimuleert nog te weinig echt actieve deelname van alle leerlingen aan de instructie, noemt lang niet altijd het doel van de les en stimuleert nog minder vaak dat leerlingen zichzelf – binnen het kader van die les – een doel stellen. De opdrachten in methoden zijn of weinig doelgericht of, als er wel een doel wordt vermeld, te weinig specifiek daarin. Vanuit het perspectief van een leerling zijn zulke opdrachten daardoor niet zo geschikt als oefenstof gericht op beheersing. Bovendien wordt 'oefenen' in veel gevallen als het synoniem gezien van 'schriftelijke verwerking', terwijl veel oefening veel effectiever zou zijn als het een mondelinge opdracht voor tweetallen was (al dan niet in combinatie met interactie binnen de hele instructiegroep en bijvoorbeeld hardop voordragen van de leraar).

Er zijn nog steeds scholen waar het oefenwerk wordt gecijferd en meetelt op het rapport. Deze leraren maken zo van oefenlessen toetslessen, waardoor de leerlingen alleen maar gericht zijn op het verzamelen van zoveel mogelijk goede antwoorden, op welke manier dan ook. In feite frustreren deze scholen het leren omgaan met verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en bevorderen ze risicomijdend gedrag. Dat is het tegengestelde van een onderzoekende en actieve leerhouding, zoals kinderen meestal nog hebben voordat ze met school in aanra-

king zijn geweest. Zo'n houding blijkt essentieel voor blijvende leereffecten en voor de noodzakelijke transfer naar nieuwe situaties en integratie met andere kennis en vaardigheden.

Essentie

Autonomie omvat enkele bepalende aspecten (Stevens, 2002). In de eerste plaats is er de keuzevrijheid. Weten wat er te kiezen is, kunnen kiezen en zeker ook mogen kiezen zijn kenmerkend voor autonomie. Daarnaast zijn controle over het eigen handelen en verantwoordelijkheid voor dat handelen belangrijk. Zonder dergelijke condities is er eigenlijk niet echt sprake van autonomie. Er blijken slechts weinig scholen in staat om deze keuzevrijheid als structureel uitgangspunt voor hun hele onderwijs te nemen. Daardoor betekent autonomie in de context van schools leren in de meeste gevallen zelfsturing binnen (nauwe) grenzen. In veel scholen hebben de leerlingen weinig invloed op de keuze van de leerstof. Ook kunnen zij meestal niet het moment kiezen dat zij met een bepaalde onderwerp willen beginnen. De meest essentiële keuze, namelijk om iets niet te doen, behoort in de meeste scholen evenmin tot de mogelijkheden. Vandaar dat we spreken van 'binnen grenzen'. Dit betekent, zeker bij vakken als taal en rekenen dat de leerstof, zowel qua inhoud als ordening, een gegeven is. Ook het moment dat het in de schoolloopbaan aan de orde komt en vaak zelfs het tijdstip dat eraan gewerkt moet worden, liggen vast. Gegeven deze realiteit, is het nuttig om na te gaan welke mogelijkheden om de autonomie van leerlingen te versterken er binnen zo'n traditie dan wel zijn. Eerst zullen we nu nog wat verder inzoomen op de achterliggende tradities.

Onderwijsstradities

De overtuiging dat leren altijd in een min of meer vaste volgorde van kleine stapjes moet verlopen, van eenvoudig naar steeds moeilijker, heeft ertoe geleid dat de leerstof op de meeste scholen die lineaire ordening krijgt. Methodes voor de diverse vakken volgen dat patroon en versterken daarmee deze traditie (Ettekenoven, & Hooiveld 2010). Buiten de school verloopt leren vrijwel altijd anders. Daar leidt de confrontatie met een complexiteit (van kennis en/of vaardigheden) tot de wens dat ook te weten of te kunnen. Wie wil leren fietsen begint direct met de combinatie van sturen en trappen (en hopelijk ook remmen). Misschien eerst nog met zijwieltjes, maar toch. Op school zou dat ongetwijfeld zijn opgedeeld in deelstappen, zoals beginnen met luchtfietsen, dan trappen met één been, maar nog zonder sturen, om vervolgens steeds nieuwe stapjes toe te voegen...

In kleutergroepen geldt die lineaire praktijk meestal niet. Hier gaat men niet uit van een vaste, opklimmende ordening van de leerstof, maar van een concentrische opbouw, waardoor het mogelijk is ook hier met sprongen te leren. Vanuit thema's worden inhouden herhaaldelijk en met verschillende accenten aan de orde gesteld. De volgorde van de leerstof is daarbij niet zo doorslaggevend als de

behoeften en mogelijkheden van de leerling. Natuurlijk zijn er bepaalde vaardigheden die weer gebruikt worden in een volgende stap. Wie niet zo lineair denkt ziet dergelijke kennis en vaardigheden echter niet als voorwaarde om door te kunnen, maar als een basis waarmee verder geleerd wordt. Juist door er doelgericht en betekenisvol mee bezig te zijn, groeien inzicht en vaardigheden en kunnen kinderen een sprong maken naar een volgend niveau van begrijpen en beheersen.

In 1985, bij de invoering van de basisschool, bestond de verwachting dat deze manier van denken over leren zou doorwerken in de groepen 3-8 (de voormalige lagere school). Na 25 jaar basisonderwijs weten we dat dit niet is gelukt en dat de beweging zich eerder andersom voltrekt. Dat betekent dat kinderen zodra zij officieel een leerplichtige (!) leerling zijn geworden in snel toenemende mate geacht worden te leren op een manier die anders is dan hun natuurlijke leergedrag. Daarmee wordt de rol van de leraar bijna automatisch belangrijker dan die van de leerling.

Leraar

Uit meta-analyses (Hattie, 200; Marzano, 2001) blijkt bij herhaling dat een leraar ertoe doet, als het gaat om het effect en de opbrengst van onderwijs. In het licht van het voorgaande is dat niet verwonderlijk. De leraar moet de kinderen leren zich als leerling te gedragen.

Jochem is nog maar een paar weken op school. Als zijn groep gaat buiten spelen vraagt zijn juf aan hem "Wat voor kleur heeft jouw das?" Jochem blijft verrast staan en kijkt op naar zijn juf. "Oh, ben jij ook kleurenblind? Papa ook!"

Bij die rol hoort ook het leren omgaan met didactische vragen, dat wil zeggen vragen, waarvan de vragensteller het antwoord al weet. Hoe slimmer de leerlingen, hoe meer moeite het hen kost zich te schikken in die rolverdeling. Waarom zou je jezelf inspannen als het antwoord al bekend is? Leraren die zich dat bewust zijn stellen andere vragen.

Het belang van de leraar is tegelijk een verheugende en een beangstigende conclusie. Verheugend doordat het beroep van leraar daarmee waardering krijgt: een goede leraar kan blijkbaar aantoonbaar verschil maken voor leerlingen. Dat is beangstigend als we bedenken welke eisen aan leraren gesteld worden om dat verschil te kunnen maken. Is de uitstroom van de pabo's daarop voorbereid? Er blijkt naast competenties, ook een taakopvatting van leraren in het geding. Ziet een leraar (m.n. in het basisonderwijs) zichzelf vooral als uitvoerder van onderwijs, dat al grotendeels door anderen is bedacht en 'voorgeschreven' door de gebruikte methoden? Dan zal er minder ruimte zijn voor de leerlingen: zij 'verstoren' de voortgang van het uitgestippelde onderwijs met hun eigen behoeften en voorkennis. De neiging van leraren zal zijn om dergelijke verschillen te negeren.

Ziet een leraar zichzelf (ook) als ontwerper van onderwijs, iemand die de methode gebruikt als bron, maar zelf leerzame situaties bedenkt en een rijke leeromgeving creëert, gericht op de leerlingen van dat moment? Dan is er meer kans dat die leraar tegemoet kan komen aan de leerbehoeften van de leerlingen en zij de ruimte krijgen om echt elke dag te leren. Ontwerper zijn betekent leersituaties creëren waarin leerlingen kunnen leren. Leersituaties die leerlingen uitnodigen om actief te worden en zelf te denken, kortom die tegemoet komen aan hun behoefte aan autonomie. Dat vraagt kennis en inzicht van leerlingen in hun eigen leren. Dat leidt dan eerder tot het bedenken van uitdagende open vragen, activerende werkvormen en het verzamelen van interessante beelden en materialen, dan tot het maken (of uitprinten) van mooi uitgevoerde, maar met gesloten opdrachten gevulde werkbladen.

In het kader van het dyslexieprotocol hebben veel scholen afspraken gemaakt over het aanleren van letters in de groepen 1/2. Dat leidt ertoe dat veel leerlingen groep 3 binnenkomen met een letterkennis van ten minste 10 tot 15 letters. Dat leidt er vervolgens niet toe dat het aanleren van de letters volgens de methode voor aanvankelijk lezen anders verloopt. Alle letters worden meestal gewoon weer opnieuw aangeboden. "Dat geeft zo'n gedoe, als we daar ook nog rekening mee moeten houden", vertelde een leraar uit groep 3, toen daarnaar werd gevraagd.

Autonomie?

De autonomie van een leerling bij leren op school en daarmee de zelfsturing die een leerling kan geven aan het eigen leerproces hangen nauw samen met de motivatie voor de leertaak. Uit recent onderzoek (Ryan, & Deci, 2000a) blijkt dat die motivatie zelfs per leerjaar afneemt. Hoe minder intrinsieke motivatie bij de leerling, hoe meer activiteit bij de leraar om die leerling toch aan het leren te krijgen. Het gevolg voor de zelfsturing laat zich raden.

Ik had zelf altijd een hekel aan spellinglessen. Daarom kan ik me heel goed indenken dat mijn leerlingen zuchten als ze weten dat we weer een nieuw woordpakket krijgen of een dictee gaan doen. Ik heb ze ook gezegd dat ik me dat goed kan voorstellen. Om die reden heb ik nu met ze afgesproken dat ze een sticker krijgen als ze hun best hebben gedaan en dat we na elk dictee iets leuks gaan doen. Dat lijkt wel te helpen.

Intrinsieke motivatie ontstaat als een leerling echt geïnteresseerd is in een leertaak, gewoon omdat (het resultaat van) die taak zelf de leerling een goed gevoel oplevert. Daarvoor zijn geen stempels of plaatjes, geen sanctiedreiging en geen waardering van anderen voor nodig. Deze opsomming van extrinsieke factoren

verwijst direct naar de rol van leraren en ouders. Deze blijkt zeer bepalend te zijn voor het al dan niet ontwikkelen van intrinsieke motivatie. Wie zich niet kan voorstellen dat kinderen leren op school leuk vinden, zal al bij voorbaat extrinsieke verleiders inzetten.

Bovendien blijken ook hier opvattingen over de eigen rol mee te spelen. Leraren die er per definitie van uitgaan dat zij zelf voor de broodnodige motivatie moeten zorgen, zullen de oplossing voor gebrek aan motivatie ergens anders zoeken dan leraren die erop vertrouwen dat kinderen uit zichzelf gemotiveerd zijn tot leren mits de taak aansluit bij wat zij nodig hebben en een vorm heeft die hen uitdaagt en ruimte geeft (Expertgroep Taal & Rekenen, 2008).

Als motivatie en autonomie zo sterk verweven blijken, dan is het niet verwonderlijk dat op scholen waar men veel waarde hecht aan externe controle door de leraar, de autonomie van leerlingen zo beperkt is.

Gedrag	Motivatie	Type regulatie	Motivatie-drijfveer
Niet zelf bepaald	Amotivatie	Geen regulatie	Geen persoonlijke zinvolheid; incompetentie
	Extrinsieke motivatie	Externe regulatie	Externe beloning straf; aanpassing
		Geïntrojecteerde regulatie	Interne beloning en straf; schuld; schaamte; angst
		Geïdentificeerde regulatie	Persoonlijke waarde'; persoonlijk zinvol
		Geïntegreerde regulatie	Overeenstemming met eigen waarden
Zelf bepaald	Intrinsieke motivatie	Intrinsieke regulatie	Plezier; interesse; inherente voldoening

Figuur 1: Continuüm van motivatietypen (Ryan, & Deci 2000b en Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens 2007).

Uit het afgebeelde overzicht van zes motivatietypen, oplopend van 'ontbreken van motivatie' tot 'intrinsieke motivatie', blijkt dat aan de drie laatste typen een zekere tot zelfs een hoge mate van autonomie ten grondslag ligt. Twee van deze drie zijn toch als extrinsiek te typeren. Dat betekent dat de aanwezigheid van motivatie en het geven van ruimte aan autonomie geen zwart-wit verhaal is. Leraren (en in bepaalde gevallen ook ouders) blijken wel degelijk een belangrijke rol te kunnen spelen bij het bevorderen van motivatie die aansluit bij de eigenheid van kinderen, zonder dat er altijd sprake hoeft te zijn van geheel intrinsieke motivatie. Gegeven het feit dat een school op basis van de Kerndoelen altijd gehouden is bepaalde leerstof aan de orde te stellen en sinds kort, volgens het vastgestelde Referentiekader taal en rekenen (Expertgroep Taal & Rekenen, 2008), ook te bevorderen dat bepaalde doelen op een zo hoog mogelijk niveau worden beheerst, is dat prettig om te weten. Zo kan een school zoeken naar een evenwicht

tussen wat zinvol (vanuit de samenleving geëist) en wat betekenisvol (vanuit de leerling wenselijk) is (Ettেকoven, & Hooiveld, 2010).

Afstemming

Momenteel wordt op veel basisscholen een werkwijze gebruikt of ingevoerd die is gericht op afstemming op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Met behulp van een 'groepsplan' brengen leraren dan in kaart hoe zij op die herkende onderwijsbehoeften van hun leerlingen gaan inspelen. Afgezien van het accent op onderwijs in plaats van op leren, is er met dat streven niet veel mis. Het wordt anders zodra blijkt dat aan dit begrip 'afstemmen op onderwijsbehoeften' op uiteenlopende manieren invulling is te geven. In veel gevallen blijkt dat groepsplan toch meer het belang van de leraar (beheersing en controle) te dienen, dan het belang van de leerling (zoals aansluiten bij motivatie en behoefte aan autonomie).

Dit voorbeeld illustreert hoe belangrijk het is om steeds te kijken naar de praktijk achter de gebruikte termen. Daarbij gaat het niet alleen om de definiëring van begrippen, maar ook om het perspectief van waaruit begrippen worden gebruikt. Zo blijkt het begrip autonomie in de schoolpraktijk vaak vertaald met zelfstandig werken en is het ingezet om te bevorderen dat de leraar de handen vrij krijgt, bijvoorbeeld om zwakke leerlingen extra te ondersteunen. Zo wordt motivatie gemakkelijk ingezet om te bevorderen dat de leerlingen doen wat de leraar van ze vraagt. Daarmee raakt de praktijk ver af van de theorie waaraan die begrippen zijn ontleend. Ogenscheinlijk gaat het over hetzelfde, want de woorden klinken vertrouwd, maar het perspectief is gewisseld. Tegemoet aan de psychologische basisbehoeften van de leerlingen op basis van de SDT vraagt om een consequent vasthouden aan het perspectief van de leerling. Wie van de focus op leren overstapt naar de focus op onderwijzen heeft het vervolgens over andere betekenissen en bedoelingen. Zo'n ander perspectief heeft andere doelen voor ogen en leidt daardoor tot andere keuzes.

Daarmee wordt nog eens op een geheel andere manier duidelijk dat de rol van de leraar niet alleen essentieel is voor het leren van de leerling, maar dat het noodzakelijk is dat leraren zich van hun eigen perspectief en hun eigen keuzes bewust zijn.

Literatuur

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors for poor motivation and engagement in girls and boys; the role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
- Ettেকoven, S., & Hooiveld, J. (2010). *Leren en onderwijzen - over de theorie van leren / over de praktijk van onderwijzen*. Houten: Noordhoff Uitgevers.

- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Hattie, J.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Janson, D.J. (2006). Van wie is het handelingsplan? *Volgens Bartjens*, 26 (3), 31-34.
- Marzano, R.J. (2001). *Classroom instruction that works, research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria (VA): ASCD.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & W. Lens (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.

Tijdgebrek als kinderprobleem

De gevolgen van een Tweede Kamermotie

Bas Levering

Er zijn weinig Tweede Kamermoties die zo blijven nazingen als de Motie van Van Aartsen/Bos van 22 september 2005. De beide toenmalige fractievoorzitters zijn inmiddels van het landelijke politieke toneel verdwenen, maar hun namen leven voort in de verplichting voor scholen tot het organiseren of faciliteren van een dagarrangement per 1 januari 2007. De scholen waren al verplicht om de kinderen tussen de middag op te vangen. Over de juistheid van de redenering dat een overheid die op grond van economische overwegingen wenst te bevorderen dat beide ouders fulltime werken inderdaad de voorwaarden dient te scheppen om dat mogelijk te maken, kan weinig misverstand bestaan. Dan ligt het inderdaad voor de hand dat er voorzieningen worden geschapen waar de kinderen vanaf 7.30 uur kunnen worden gebracht en tot 18.30 uur kunnen worden opgehaald. Het CBS becijferde overigens dat de macro-economische effecten van de maatregel beperkt zouden zijn. Bij het grootste deel van een toename in het gebruik van buitenschoolse opvang zou het om een vervanging van andere vormen van opvang gaan. Slechts een beperkt deel zou resulteren in een stijging van het aantal gewerkte uren. Maar dat was wellicht ook al niet meer het enige doel van de indieners van de motie. Over de gevolgen die de maatregel voor de kinderen zou hebben was weinig te horen. Wat zou zo'n maatregel bijvoorbeeld betekenen voor de echte vrije tijd van kinderen?

Voordat we ons afvragen wat er in de toekomst zal overblijven van de echte vrije tijd van de kinderen, stellen we ons de vraag wat er inmiddels overgebleven is van de echte vrije ruimte. De antwoorden op die laatste vraag kunnen ons wellicht helpen de eerste vraag scherper te stellen. In 2004 werd ik op een indringende manier met die laatste vraag geconfronteerd. In dat jaar werd mij door het Utrechts Nieuwsblad gevraagd de Winterlezing in het Dierenpark Amersfoort te verzorgen. Men was in het bijzonder geïnteresseerd in een vergelijking tussen kinderspel en het spel van jonge dieren. Oppervlakkig gezien lijkt het spel van jonge dieren erg veel op dat van mensenkinderen, maar bij nader inzien blijkt dat er grote verschillen zijn. In 2010 deed ik van de vergelijking nauwgezet verslag in het essay 'Honden kunnen net zomin spelen als muggen kunnen dansen' (Levering, 2010).

Wat bleef er over van de echte vrije ruimte?

In de voorbereiding van de lezing was me nog een ander verschil tussen jonge dieren en mensenkinderen opgevallen, dat zich in de jaren daarna alleen maar sterker aan ons is gaan opdringen. De jonge dieren in het dierenpark hebben in de afgelopen decennia aanmerkelijk meer ruimte gekregen dan de jonge mensen in

het mensenpark. Het lijkt erop dat kinderen sneller lastig en hinderlijk gevonden worden dan vroeger. In zekere zin zijn we allemaal kinderlozer geworden dan ooit. De aantallen kinderen per ouderpaar zijn drastisch teruggelopen en die tijd van ons leven die we zonder kinderen doorbrengen, is alleen maar toegenomen. De uitzonderlijke kindvriendelijkheid die de Nederlandse cultuur eeuwenlang heeft gekenmerkt, dreigt in een periode van enkele tientallen jaren volkomen te verdwijnen en te verkeren in haar tegendeel. Als de bewust kinderlozen in ons land de macht overnemen en hun lichtgeraaktheid tot algemene norm weten te verheffen, dan is het met die kindvriendelijkheid echt gedaan. Het lijkt erop dat de beschikbaarheid van kindvrije ruimten binnen een aantal jaren even normaal zal zijn als de beschikbaarheid van rookvrije ruimtes nu.

De zinnen die ik naar aanleiding van die observatie in 2004 voor het krantenstuk naar aanleiding van de lezing had neerschreven (Levering, 2004), waren fors aanzet, maar bleken nauwelijks overdreven. In 2008 deed het pedagogisch magazine J/M onderzoek naar de opvattingen van mensen zonder kinderen en wat bleek: 28% van de kinderlozen voelen veel voor kindvrije uren in supermarkt. 31% wil veel kindvrije zones in voorzieningen. 19 % geeft de voorkeur aan een kindvrije woonomgeving. Maar liefst 81% van de volwassenen zonder kinderen vindt dat kinderen niet goed worden opgevoed. 65% vindt opmerkingen over kinderloosheid irritant. Ze vinden dat ze zelf beter hebben nagedacht door geen kinderen te nemen.

Het is niet moeilijk om het contrast nog eens extra reliëf te geven. Op het gevaar af in nostalgie te verdrinken stellen we ons een straat uit de jaren vijftig voor waar kinderen nog veilig naar hartenlust konden spelen. In die tijd kon niemand om de kinderen heen kon en hoorden ze er ook echt bij. Over bewuste kinderloosheid werd nog niet gesproken en de echte effectieve middelen om het kindertal te beperken bestonden nog niet. Vanaf die tijd zijn de kinderen door de komst van de auto langzaam maar zeker van de straat gedrukt. Er is wel eens berekend dat ze tegenwoordig in de binnensteden vijf maal zo weinig ruimte ter beschikking hebben als er voor de heilige koe is gereserveerd. De kinderen zijn sinds die jaren niet alleen maar door de auto van de straat gedrukt, maar ook nog door het beeldscherm naar binnen getrokken. Buiten spelen is voor grote groepen kinderen niet vanzelfsprekend meer. We weten ook niet meer wat we er precies mee aanmoeten. De verwarring is gemakkelijk te illustreren aan een NOS-journaal-item van 3 juni 2009 waarin aandacht wordt besteed aan het onderzoek van het Mulier-instituut naar de effecten van de zogeheten Cruijff Courts.

De georganiseerde buitenruimte als pedagogisch probleem

Het voorbeeld van de Cruijff-courts

Het nieuwsitem duurt ruim twee minuten. NOS-Journaal presentator Philip Freriks leest de volgende introductie: *“Er zijn bijna honderd Cruijff Courts en ze bevallen steeds beter. De veldjes van kunstgras hebben een goede invloed op de buurt en laat de jeugd meer bewegen. Dat blijkt uit een onderzoek dat vandaag werd ge-*

presenteerd bij de opening van het 96ste Cruijff-court. Er zijn steeds minder grote groene grasvoetbalvelden, maar het aantal Cruijff Courts groeit snel."

Onder de beelden van het Cruijff-court klinkt de stem van reporter Theo Verbrugge ter plekke: *"Ja hij was er zelf bij. De grote meester kwam vanmiddag naar de opening van het zoveelste Cruijff Court. En hij kreeg gelijk kritisch commentaar."*

Een jongetje van een jaar of acht komt in beeld en zegt: *"Ze laten je gewoon niet spelen en dat vind ik niet leuk. En als de grote jongens hier niet kunnen spelen gaan ze daar spelen en dat is weer niet leuk voor ons."*

De reporter ter plekke richt zich tot Cruijff zelf: *"Meneer Cruijff, ik geloof dat dat soms het commentaar is, dat er soms machtsstrijd op het Cruijfveld is."* *"Ja, het is normaal gesproken ook het recht van de sterkste, hé,"* zegt Cruijff. *"Ja, voetbal is oorlog en dat geldt dus ook voor de Cruijff-courts",* concludeert de reporter.

Vervolgens richt de reporter zich tot sportbegeleider Gijs van Wijk: *"Is het wennen voor kinderen om hier samen te spelen?"* *"Soms wel, omdat er vaak ruzies komen en door middel van goed te begeleiden, denk ik dat de ruzies overgaan."* *"Is er altijd begeleiding hier?"* *"Niet altijd en dat is vaak het jammere."*

"Toch blijkt dat de omheinde veldjes van kunstgras vaak goed werken", gaat de reporter verder, *"Het zorgt ervoor dat de hangjeugd niet meer hangt, haalt ze achter de computer vandaan, en zet ze in beweging."* Cruijff weer: *"Als je niet sport, krijg je overgewicht. Het overgewicht wordt teruggebracht. Op het moment dat ze niet op die hoek staan te vervelen, maar hier staan te voetballen, is de leefbaarheid voor alle mensen natuurlijk vele malen groter."*

"Door extra politietoezicht is de herrieoverlast 's avonds steeds minder geworden", zegt de reporter en spreekt vervolgens een buurtbewoonster met een hondje aan: *"Is dat ook wel nodig dat hier politie komt?"* *"In het begin wel, ja ik denk gewoon door die groepen, die er gingen zitten allemaal en lawaai en overlast veroorzaakten. Maar dat is niet meer."* *"Doordat de politie vaker komt?"* *"Ja ik denk het wel."* *"Alleen meisjes zijn niet vaak op het veld te vinden. Daar kwam vanmiddag even verandering in toen Máxima het onderzoek naar de Cruijff Courts in Den Haag in ontvangst nam. Cruijff heeft nu bijna honderd courts in Nederland en wil er in de toekomst tweehonderd."*

In zeer korte tijd worden zoveel principiële kwesties en tegenstrijdige opvattingen aan de orde gesteld dat ze de kijker doet duizelen als ze hem niet ontgaan. Moeten we zo blij zijn met die 95 Cruijff Courts? Is de aanleg van een dergelijke voorziening niet eerder een zaak van de (gemeentelijke) overheid dan van een private stichting? Op wiens bordje ligt het probleem dat de grotere jongens de kleintjes wegpesten? Volgens naamgever Johan Cruijff hoort dat er juist bij. Vroeger gold bij het spel op straat ook het recht van de sterkste. Daar moeten ze juist van leren. Volgens sportbegeleider Gijs van Wijk is begeleiding juist noodzakelijk. Er moet altijd begeleiding aanwezig zijn. Volgens Cruijff slaat het Cruijff Court vele vliegen in één klap. Het bestrijdt overgewicht, verveling en overlast. Voor de bestrijding van de herrie overlast was wel intensief politietoezicht nodig. En dan is het Cruijff Court ook nog eens een jongensaangelegenheid en laten meisjes zich er niet zien.

We vatten de uitkomsten van het onderzoek nog even samen. Spelers zijn dolenthousiast over het Cruyff Court. Ook bewoners zijn tevreden. Het Cruyff Court is laagdrempelig (dichtbij, geen verplichtingen, aantrekkelijk vormgegeven, goede begeleiding) en nodigt jongeren daarmee uit om vaker te sporten. Bewoners denken dat het veldje de overlast heeft verminderd. Jongeren die op school en in de wijk vaak problemen veroorzaken blijken zich op het Cruyff Court sportief te gedragen. Sommige jongeren spreken elkaar zelfs aan op de regels die gelden op het Cruyff Court, ook zonder aanwezigheid van volwassenen. Het Cruyff Court leidt nauwelijks tot nieuwe vriendschappen, maar verstevigt wel de oude. Jongeren komen overwegend in aanraking met jongeren die zij al kennen via school of de wijk. Onder de voetballers op het Cruyff Court is er een duidelijke oververtegenwoordiging van jongens. Van kinderen in de leeftijd 6-12 jaar tegenover 13-18 jaar. En ook van niet-westerse allochtonen tegenover autochtone jongeren. Door de ligging nabij de school biedt dit Cruyff Court jongeren niet alleen na, maar ook tijdens schooltijd meer mogelijkheden om te bewegen, zodat ze zich zowel cognitief als fysiek ontwikkelen. Zo versterken deze vormen van ontwikkeling elkaar. De betrokkenheid van het verenigingsleven laat te wensen over. Vooral de voetbalverenigingen tonen weinig tot geen belangstelling. De televisiereportage heeft een probleem zichtbaar gemaakt waarover het onderzoeksrapport niet rept. Dat is het probleem dat de Cruyff Courts, juist door de begeleiding en het toezicht, niet als echte vervanging kunnen worden gezien van het informele straatvoetbal van weleer. Het is vanzelfsprekend de vraag of dat zo erg is.

Het is niet te voorkomen dat de nadere uitwerking van de Motie Van Aartsen/Bos zal leiden tot een formalisering van de echte vrije tijd van kinderen. Het toezicht in de buitenschoolse opvang zal anders van karakter zijn dan het toezicht dat ouders na schooltijd op hun kinderen uitoefenen. Opnieuw is de verleiding om in nostalgie te vervallen groot als je bijvoorbeeld leest hoe Theo Thijssen als tienjarige van Amsterdam naar Halfweg en terug wandelt, zonder dat zijn moeder hem heeft gemist. (Vgl. Breeuwsma 2010, 58-59) Je realiseert je maar al te goed dat dergelijk gedrag van Theo's moeder in onze tijd als volkomen onverantwoordelijk te boek zou staan. Maar de professional zal in onze tijd hoe dan ook behept zijn met een striktere uitoefening van toezicht dan de eigen ouders van het kind. En de moderne bso-medewerker zal aansprakelijkheid voor wat de kinderen die aan haar of hem zijn toevertrouwd veel sterker voelen dan die vrijwilliger van een van de speeltuinverenigingen van weleer. En nu de school de buitenschoolse opvang niet slechts faciliteert (haar gebouwen ter beschikking stelt), wat aanvankelijk de bedoeling van de Motie Van Aartsen/Bos was, maar organiseert, is de kans nog groter dat kinderen ook in hun 'vrije tijd' alleen maar met andere kinderen van 'hun eigen soort' te maken krijgen. De in het Nederlandse onderwijs volkomen achterhaalde verzuiling op religieuze grondslag gaat in de toekomst ook nog eens de inrichting van de vrije tijd bepalen. Daarmee is zeker niet gezegd dat mengen met kinderen met een andere sociaal-economische en culturele achtergrond nu regel is, maar dat dit in de toekomst onmogelijk zal worden. De toenmalige staat-

secretaris Dijksma zag er eigenlijk alleen maar voordelen in. Aan het voortduren- de gesleep met kinderen zou een einde komen. De kernvraag is natuurlijk wiens leven in de inrichting van het dagarrangement als uitgangspunt genomen wordt, dat van de kinderen, of dat van de ouders.

Wat blijft er over van de echte vrije tijd?

De toekomstige praktijk van het dagarrangement, die we hier tegen het licht probeerden te houden, is een praktijk die in vele buitenlandse al heel lang bestaat. In de Verenigde Staten worden kinderen met bussen thuis opgehaald en na de lange school- en opvangdag weer thuis afgeleverd. Hier is het mengen van kinderen met verschillende culturele achtergronden uitgangspunt, hoewel het systeem van public en private scholen dat ideaal feitelijk onhaalbaar maakt. Maar ook in de Scandinavische landen bijvoorbeeld is het dagarrangement al heel lang een feit. Ook daar bestaat het fulltime tweeverdienerschap al veel langer dan bij ons. Daar kijkt men met veel minder scepsis naar het formalistische karakter van de professionele opvang en hanteert men juist in het algemeen het omgekeerde argument. Kinderen zouden onder de hoede van professionals juist veel beter af zijn dan onder de hoede van hun eigen ouders die op de keper beschouwd maar amateurs zijn. De professionals zijn er overigens wel veel hoger opgeleid dan bij ons. Cruciaal voor de ontwikkelingen in ons land is hoe wijd verbreid het fulltime tweeverdienerschap hier in de toekomst zal raken. Nog altijd is Nederland wereldkampioen deeltijdwerken. Maar mochten de kinderen die nu nog van de echte vrije tijd mogen genieten binnen afzienbare tijd en binnen bereikbare afstand geen kinderen meer treffen die echte vrije tijd met hun kunnen delen, dan ligt participatie in enigerlei vorm van georganiseerde opvang voor de hand en is het dagarrangement algemeen geworden. Dat de meeste van de waarden die ons doen en laten dragen uit het verleden stammen is onmiskenbaar. We leren ze veelal zelfs pas kennen als ze door bepaalde ontwikkelingen onder druk komen te staan. We kwalificeren ze pas als nostalgisch als ze uitsluitend betrekking hebben op het verleden en voor het heden hun zeggingskracht volkomen verloren hebben. Als het om het belang van de echte vrije tijd in het kinderleven gaat is dat moment wellicht nog niet helemaal aangebroken.

Literatuur

- Breedveld, K., Roemein, D., & Cevaal, A., (2009). *Scoren op het Cruiff Court, winnen in de wijk*. Nieuwegein/ 's Hertogenbosch: Arko Sports Media | W.J.H Mulier Instituut.
- Breeuwsma, G. (2009). Het Naadje van de kous. Halfweg ontwikkelingspsychologische kennis en pedagogische bemoeizucht. In Koops, W., Levering, B., & Winter, M. de (eds.) *Opvoeding als spiegel van de beschaving* (p.58-74). Amsterdam: SWP.
- Levering, B. (2004). Einde kindvriendelijkheid in zicht. *Utrechts Nieuwsblad*, 13 jan. 2004.
- Levering, B. (2010). Honden kunnen net zomin spelen als muggen kunnen dansen. In Koops, W., Levering, B., & Winter, M. de (eds.) *Darwin, geschiedenis en opvoeding* (53-680). Amsterdam: SWP.
- Macro-economische analyse Motie Van Aartsen/Bos. *CBS- Notitie*, 16 maart 2006.

Buiten spelen op de brede school

Anders dan op gewone scholen?

Diny van der Aalsvoort & Suzanne Goorhuis

Deze bijdrage gaat over onderzoek naar buiten spelen op een brede school op verzoek van een brede schoolcoördinator die vroeg: Wat is de kwaliteit van het spel en de spelbegeleiding op onze school tijdens de middagpauze? Vanuit dit praktijkprobleem is een onderzoek uitgevoerd waarbij in kaart is gebracht hoe de kinderen spelen en welke rol de vakkrachten daarbij innemen. We constateerden dat alle kinderen tijdens hun pauze voor korte of voor langere tijd deel uitmaakten van een groep. Kinderen van de jongste groepen vermaakten zich vaker alleen dan oudere kinderen. De kinderen lieten veel soortgelijk spel zien. Tijdens de middagpauze waren drie tot vijf vakkrachten aanwezig. Er vond meer interactie plaats tussen vakkrachten en kinderen in een groep dan tussen vakkrachten en kinderen die alleen speelden. De vakkrachten waren zeer beperkt actief op de speelplaats vanuit eigen initiatief. In de discussie geven we aanbevelingen voor brede scholen op basis van onze bevindingen.

Aanleiding en inleiding

Dit onderzoek is uitgevoerd door het lectoraat Spel van de Hogeschool Utrecht naar aanleiding van een vraag van een openbare brede basisschool in Rotterdam. Het doel van het onderzoek was het in kaart brengen van de kwaliteit van (geleid) buiten spelen tijdens de middagpauze. De school werkt sinds enige tijd met dagarrangementen. Een consequentie hiervan was een uitbreiding van de schooltijd met zes uur per week. Men heeft er als schoolteam voor gekozen om van de zes uur, er twee na schooltijd in te vullen en de resterende vier uur onder schooltijd, inclusief de middagpauze. Alle leerlingen maken daarom sinds schooljaar 2008-2009 vier dagen per week, zonder uitzondering, gebruik van tussenschoolse opvang. Daar lagen verschillende afwegingen aan ten grondslag: de ouders gaven vaak aan dat een uur tussen middag te kort was om de kinderen van school te halen en weer terug te brengen; het schoolteam had zelf de ervaring dat er veel onrust was bij terugkomst in de klas. Kinderen kwamen te laat of hadden de middagpauze doorgebracht op straat, zonder begeleiding, soms zonder goede lunch. Daar kwam nog bij dat het team ontevreden was over de bestaande overblijfsvoorziening die georganiseerd werd door vrijwilligers. Tussenschoolse opvang bood de school de mogelijkheid om de middagpauze goed te regelen met inzet van professionele begeleiders. Dit beleid was voor de schoolcoördinator aanleiding om zich af te vragen wat de kwaliteit is van het spel en de spelbegeleiding tijdens de middagpauze, en met welke basishouding de vakkrachten omgaan met de kinderen, en of dit overeenkomt met de pedagogische lijn van het schoolteam. Vanuit dit

praktijkprobleem is een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van het buiten spelen op deze school.

Achtergrond van de studie

Transactioneel model van ontwikkeling als uitgangspunt

Tegenwoordig is het gangbaar om ontwikkeling te beschouwen als een proces waarbij aangeboren kindkenmerken en omgevingsfactoren op elkaar inwerken vanaf de geboorte. Men gaat uit van een transactioneel model van ontwikkeling (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005). Dit gebeurt in een voortdurende reeks van transacties tussen kind en omgeving. Transacties zijn motoren in de ontwikkeling, met het kind als proactief individu en de omgeving als uitlokkend en volgend. Het gaat om een aaneenschakeling van eigen initiatieven en om reageren op de omgeving. Transacties voltrekken zich in eerste instantie in het gezin waarin het kind opgroeit mede in relatie tot de sociale context waarin het gezin verkeert. Maar transacties voltrekken zich ook buiten het gezin, bijvoorbeeld in de kinderopvang, op school, in clubs en verenigingen enzovoort. Door transacties komen individuele capaciteiten tot ontwikkeling en ontstaat er een netwerk van componenten die elkaar blijven beïnvloeden in de daarop volgende ontwikkelingsfasen in het leven van het individu.

Voor onze studie naar het buiten spelen in de middagpauze betekent dit model dat we observeren hoe er gespeeld wordt en hoe de leerlingen en vakkrachten over het spelen denken om zicht te krijgen op de achtergrond van de interacties die zich voltrekken tijdens het buiten spelen. We brengen daarnaast de context van het buiten spelen in kaart door de schoolomgeving te beschrijven. In deze bijdrage beperken we ons tot een klein deel van de volledige studie (zie verder Eindrapport van Van der Aalsvoort, Regtvoort, & Goorhuis, 2009).

Context van de studie

Buiten spelen op de onderzoeksschool

Op de school maken alle leerlingen vier dagen per week verplicht gebruik van tussenschoolse opvang. Tijdens hun middagpauze eten zij samen met de eigen leerkracht de zelf meegebrachte lunch in de klas. Ook spelen zij volgens rooster een half uur buiten op het schoolplein, tenzij de weersomstandigheden dat niet toelaten. In dat geval spelen zij in de eigen klas. Of de kinderen nu buiten of binnen spelen, de begeleiding is altijd in handen van vakkrachten van Discq Groep, en Thuis Op Straat (TOS). Discq is als organisatie actief op het gebied van sociaal cultureel werk en verzorgt ook de naschoolse opvang. De medewerkers van TOS trekken de Rotterdamse wijken in om kinderen op ontmoetingspunten uit te nodigen tot (mee)spelen. De groepsleerkracht heeft pauze en draagt geen directe verantwoordelijkheid voor een goed verloop van het spelhalftuur buiten of binnen. De kinderen kunnen hun pauze doorbrengen zoals zij dat willen. Zij bepalen zelf hoe zij de tijd invullen, met actief spelen of hangen, praten of niets doen. Waar zij

de pauze doorbrengen, op het schoolplein of in de klas, wordt echter bepaald door de vakkrachten. En uiteraard gelden ook tijdens de middagpauze de omgangsregels van de school. De rol van de vakkrachten is het reguleren van activiteiten, spel te initiëren, en kinderen die niet zelf tot spelen komen maar dit wel willen, uitnodigen om mee te doen. Of er sprake is van vrij spel dan wel geleid spel hangt af van wie het initiatief tot het spel genomen heeft, het kind of de vakkracht.

Twee locaties

De deelnemende school is een openbare gemengde basisschool in het westen van Rotterdam, met twee locaties. De leerlingenpopulatie weerspiegelt de bevolkingssamenstelling van de wijk. De achtergrond van de kinderen op beide locaties is vooral Turks en Marokkaans. Beide locaties liggen hemelsbreed slechts 500 meter van elkaar verwijderd, maar door de drukke verkeersweg tussen beide scholen en het verschil in uitstraling tussen de twee gedeelten van de wijk lijken ze toch erg gescheiden. Locatie 1 heeft ongeveer 260 leerlingen. Een groot deel van de leerlingen heeft een Surinaamse, Kaapverdiaanse of Antilliaanse achtergrond. Er wordt gewerkt met een systeem van jaargroepen met parallelgroepen en eigen klaslokalen. De kinderen van de groepen 1 en 2 zijn samengevoegd tot onderbouwgroepen. Het gebouw bevindt zich in een deel van de wijk met lage flatbouw uit de jaren tachtig van de twintigste eeuw. Dit deel van de wijk heeft ongeveer 3.500 inwoners en heeft veel sociale woningbouw. Het wordt begrensd door havens en haventerreinen. Er is relatief weinig groen. In 2001 stond de wijk bekend als een probleemwijk, maar dat is laatste jaren minder het geval. In locatie 2 zijn er ongeveer 90 leerlingen. De groepsindeling en de ruimtelijke indeling zijn hierdoor anders dan op locatie 1. De onderbouw wordt gevormd door kinderen van groep 1, 2 en 3, de middenbouw bestaat uit groep 4, 5 en 6, en de bovenbouw uit groep 7 en 8. De onder- en middenbouw zijn wel onderverdeeld in basisgroepen. De onderbouw beschikt op de benedenverdieping over een grote ruimte met aparte hoekjes; groep 3 kan zonodig gebruik maken van een apart lokaal. Op de bovenverdieping is er voor de midden- en bovenbouw een grote open ruimte met aan weerskanten lokalen zonder deuren. Het gebouw bevindt zich in een vooroorlogs deel van de stad, dat in het oosten wordt begrensd door een kanaal, in het zuidwesten door een aantal spoorlijnen en in het noordwesten door een andere wijk. Dit deel van de wijk heeft ongeveer 14.500 inwoners. Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn veel allochtonen in dit deel van de wijk komen wonen waardoor het aanzien sterk is veranderd. In de afgelopen decennia zijn veel oude woningen gesloopt en vervangen door nieuwbouw. Ook in deze wijk zijn weinig groenvoorzieningen.

Het schoolplein van locatie 1 bestaat uit twee delen: een met een laag hek afgesloten gedeelte voor de kleuters, en een deels omheind gedeelte voor de oudere kinderen. Alleen het kleuterdeel hoort officieel bij de school, het andere deel is openbaar terrein en biedt doorgang voor voetgangers. In het midden van het schoolplein staat een grote boom en aan de rand een aantal jonge boompjes.

Het schoolplein is geheel betegeld en alleen op het gedeelte voor de kleuters staan enkele kleine speeltoestellen, zoals wipkippen.

Het schoolplein van locatie 2 is ruimer dan het plein van locatie 1. Het ligt achter het schoolgebouw, geheel afgeschermd van de straat. Aan de andere kant staat nog een school die gebruik maakt van (een deel van) de ruimte. Het schoolplein is grotendeels betegeld, maar er is ook een (niet onderhouden) gedeelte met gras. Er staan redelijk veel grote en kleine speeltoestellen, zoals schommels, klimtoestellen en gekleurde waterbakken. Er is ook een zandbak. Het schoolplein wordt gedeeltelijk afgeschermd door een aantal grote bomen

Probleemstelling en onderzoeksvragen

Voor een evaluatie van de huidige vorm van de middagpauze gaat het wat de school betreft om het verloop van het (geleid) buiten spelen, met vragen als: Wat gebeurt er tijdens het buiten spelen en is deze vorm van pauze voor alle kinderen plezierig? Wat is de rol van de vakkrachten bij het initiëren van spel en tijdens spel? Hoe is hun pedagogische houding naar de kinderen? Hoe verloopt de overgang van buiten spelen naar leren in de klas? Hoe verloopt de overdracht van vakkracht naar leerkracht? De hoofdvraag is: *“Wat is de kwaliteit van buiten spelen op deze brede school tijdens de middagpauze”*. Daarbij houdt de term kwaliteit geen waardeoordeel in maar verwijst naar het kenmerkende voor het spel op deze school (Zie verder het eindrapport: Van der Aalsvoort et al., 2009). We beantwoorden de volgende vragen in deze bijdrage: Hoe is de variatie in typen spel, gelet op kinderen die alleen spelen en in groepen? En: Wat is de betrokkenheid van vakkrachten bij vrij en geleid spel?

Methode van onderzoek

De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit ongeveer 120 kinderen verdeeld over beide locaties. Voor deelname was geselecteerd: één groep uit de onderbouw, één groep uit de middenbouw en één groep uit de bovenbouw: groep 1, 3 en 7 van beide locaties, en de vakkrachten van TOS en Disck. Op locatie 1 spelen per half uur twee groepen buiten in de middagpauze, zowel parallel groepen (1-1, 4-4), als twee opeenvolgende groepen (7-8), terwijl op locatie 2 de groep verdeeld is in groep 1 tot en met 3, en in groep 4 tot en met 8. Tijdens de middagpauze speelde dus naast de te observeren groep ten minste één andere groep buiten, waardoor er rond de vijftig kinderen tegelijkertijd op het schoolplein aanwezig waren. Bij de observaties van groep 7 van locatie 1 en van alle groepen van locatie 2 waren dat ook kinderen die niet tot de doelgroep behoorden. Op locatie 1 bestond de begeleiding uit twee Disck en twee TOS vakkrachten, soms aangevuld met één of twee TOS stagiaires. Op locatie 2 waren ten minste een Disck en twee TOS vakkrachten aanwezig.

Dataverzameling

Interval sampling

Op beide locaties zijn directe observaties uitgevoerd op het schoolplein volgens de methode van 'interval sampling'. Dit is een vorm van 'time sampling' waarbij registratie van relevante gedragselementen binnen korte en uniforme tijdsintervallen plaatsvindt. De bedoeling van deze aanpak is om een min of meer continu beeld van het relevante gedrag van de onderzoeksgroep te verkrijgen (Van de Sande, 1999).

Tijdschaal

De observaties waren geordend op een tijdschaal van 5 minuten met 20 opeenvolgende intervallen van 15 seconden. Het begin en einde van een tijdreeks, en het begin van elk interval werd aangegeven door een audiosignaal. Dit signaal verschildte binnen een reeks van vier intervallen in toonduur en toonhoogte. Op het moment van het signaal werd met codes (beginletter van de categorie) gescoord wat er precies binnen het tijdsinterval gebeurde. Elk relevant gedrags-element werd slechts eenmaal per interval gescoord ongeacht het aantal keer dat het voorkwam.

Observatieschema's

Deze zijn ontwikkeld op basis van gesprekken met de brede schoolcoördinator, literatuurstudie (Bos, et al, 2006; Karsten, Kuiper, & Reubsaet, 2001; Kwakkel-Scheffer, 2006; Parten, 1932; Rubin, & Coplan, 1998) en twee voorobservaties, en bijgesteld na twee proefobservaties. Beide schema's (een voor kindobservaties en een voor het observeren van de vakkrachten) voor het buiten spelen werden om en om elk twee keer ingevuld, met een pauze van 1 minuut. Het schema gericht op de kinderen werd altijd het eerst ingevuld, gevolgd door het schema gericht op de vakkrachten.

Schema voor kinderen:

Er is gekeken naar alleen spelen versus groepsspel. Onder 'alleen spelen' wordt het spel van een kind verstaan dat voor zichzelf bezig is op tenminste twee meter afstand van andere kinderen of met de rug naar andere kinderen toe. Onder 'groepsspel' wordt spel verstaan waarbij twee of meer kinderen in elkaars nabijheid of samen bezig zijn met dezelfde of een vergelijkbare activiteit. Daarnaast is onderscheid gemaakt in de soort activiteiten die kinderen uitvoeren; activiteiten die vallen in de categorie 'spel' en activiteiten die vallen in de categorie 'sociale participatie'. Spelen is een verzamelterm. Het betekent 'spelletjes doen' zoals tikkertje, verstoppertje, krijten, voetballen en touwtjespringen. Evengoed noemen we klimmen, slingeren en zwaaien aan een touw ook spelen. Verder verstaan wij onder spelen samen plannen maken, zitten kletsen op een bankje, je evenwicht houden op een balk enzovoort. Het gamma aan spelactiviteiten is dus erg breed. Om dit hanteerbaar te maken onderscheiden we verschillende categorieën spel. De omschrijving van verbeeldend spel, hanterend en sensopathisch spel is ontleend aan Vermeer (in Kwakkel-Scheffer, 2006). Bij sensopathisch spel staat de zintuiglijke ervaring centraal, in hanterend spel gaat het kind in op het appèl van

het (spel)materiaal. De derde categorie, verbeeldend spel, wordt ook wel symbolisch spel of fantasiespel genoemd. De omschrijving van bewegingsspel en de drie categorieën die we daar in onderscheiden is afgeleid van de categorieën die gebruikt worden in het handboek Veiligheid van speelterreinen (Bos, et al, 2006): uitdagend spel (een spelvorm waarbij kinderen de grenzen van hun kunnen opzoeken en ze proberen te verleggen), repetitief spel (het herhaald bewegen om het plezier van het bewegen), en regelspel: spel met reglementen en waar een winnaar en verliezer aan te pas komt). De laatste categorie is 'ontmoeting'. Deze wordt door Bos et al, (2006) sociaal spel genoemd. 'Ontmoeting' veronderstelt een zekere mate van interactie en heeft daarom alleen betrekking op kinderen in groepsverband. De categorieën bij sociale participatie zijn gebaseerd op proefobservaties. Deze staan in tabel 1.

Sociale participatie	Omschrijving
Kijken	Kind kijkt <i>gericht</i> naar iets of anderen (kinderen of volwassenen), alleen of in groepsverband
Praten	Kind praat met vakkracht(en) of andere volwassene(n)
Lopen	Kind loopt <i>gericht</i> naar iets of iemand toe met doelbewuste houding
Niets doen	Kind zit, staat <i>zonder gericht te kijken</i> naar iets of iemand, of te praten met iemand, of loopt rond zonder duidelijk doel, kijkt niet boos of verdrietig
Boos, verdrietig	Kind zit, staat <i>zonder gericht te kijken</i> naar iets of iemand, of te praten met iemand, of loopt rond zonder duidelijk doel, kijkt boos of verdrietig
Agressief	Kind of groep kinderen is fysiek agressief (vechten, slaan, schoppen, iemand pijn doen) en/of verbaal agressief (ruzie, schelden, uitlachen, uitjouwen, pesten); solitair als agressie gericht is op de vakkracht, muurtje, boom en dergelijke, groep als er meer kinderen bij de situatie betrokken zijn

Tabel 1: Categorieën van sociale participatie die bij de kindgerichte observatie gebruikt zijn.

Schema voor vakkrachten:

Geobserveerd werd in welke mate vakkrachten zich bezighouden met een kind dat alleen is, en in welke mate met groepen kinderen. Daarnaast is onderscheid gemaakt in de aard van de activiteit die vakkrachten uitvoeren: de categorie 'spel', de categorie 'communicatie' en de categorie 'anders'. Deze categorieën komen grotendeels overeen met de categorieën die gebruikt zijn voor het observeren van groepen kinderen. Alleen de categorie 'ontmoeting' is hier weggelaten. De gedragingen uit deze categorie zijn bij de communicatiecategorie 'sociaal' ondergebracht. De tabellen 2 en 3 vermelden de activiteiten die vallen in de cate-

gorie 'communicatie' (tabel 2) en de activiteiten die in de categorie 'anders' vallen (tabel 3).

Communicatie	Voorbeelden
Sociaal	Praten, overleggen, lachen, met kind(eren), toejuichen, aanmoedigen
Kijken	Gericht kijken naar kind(eren)
Schreeuwen	Op luide toon schreeuwen naar kind(eren), doel is corrigeren
Corrigeren	Kind(eren) rustig maar stevig toespreken, kind(eren) vastpakken, doel is corrigeren

Tabel 2: Categorieën van communicatie die bij de observatie gericht op de vakkracht gebruikt zijn.

Anders	Voorbeelden
Materiaal pakken	Speelgoed pakken of geven uit kist
Lopen met kinderen	Naar iets of naar iemand toelopen <i>met</i> kind(eren)
Alleen lopen	<i>Gericht</i> naar iets of iemand toelopen, alleen
Vakkrachten samen	praten, staan, lopen met andere vakkracht (<i>niet gericht</i> kijken naar kind(eren))
Niets doen	Bellen, staan, lopen/slenteren zonder doel (<i>niet gericht</i> kijken naar, praten met kind(eren) of andere vakkracht)

Tabel 3: Categorieën 'anders' die bij de observatie gericht op de vakkracht gebruikt zijn.

Procedure

De gegevensverzameling vond plaats in de periode van januari tot april 2009. Er is geobserveerd door twee observatoren verspreid over zes dagen; drie dagen op beide locaties. Per half uur werden $\pm$ 40 tot 50 kinderen geobserveerd. Voor een goed overzicht is op beide locaties het grote schoolplein in vier delen opgesplitst.

Op locatie 1 gold dit ook voor het kleine schoolplein waar de jongste groep speelt. Voorafgaand aan de observatie kregen beide observatoren elk twee naast elkaar gelegen delen van het plein toegewezen. Het schema voor de kinderen werd voor elk deel van het plein één keer gebruikt, deel 1 en deel 3 tijdens de eerste afname, deel 2 en 4 tijdens de tweede afname. Observaties met het kindgerichte schema betroffen daardoor altijd maar één helft van schoolplein. Observator één startte op deel 1 en schoof bij de tweede afname door naar deel 2, observator twee startte op deel 3 en schoof bij de tweede afname door naar deel 4. Het schema voor de vakkrachten werd door beide observatoren twee keer ingevuld

voor de eigen helft van het schoolplein. Observaties met het schema gericht op de vakkrachten betroffen daardoor altijd het hele schoolplein. De verdeling van het plein over beide observatoren wisselde per groep en per keer. Aan het begin van elke observatieronde werd het audiosignaal door de observatoren tegelijkertijd ingeschakeld voor een synchroon verloop van de observatie. Dit signaal kregen de observatoren via oordopjes te horen. Na twee minuten startte de eerste observatieronde van vijf minuten.

Resultaten bij vraag 1: Hoe is de variatie in typen spel, gelet op kinderen die alleen spelen en in groepen?

Algemeen

Alle observaties van buiten spelen tijdens de middagpauze zijn uitgevoerd in de maanden januari en februari. Van de zes geplande observatiedagen is het in totaal twee keer voorgekomen dat de observatie niet door kon gaan vanwege regenachtig weer. Het aantal aanwezige vakkrachten varieerde per locatie en per observatiedag. Voor locatie 2 werd het vaste aantal van een Disck en twee TOS vakkrachten tweemaal aangevuld met een TOS stagiaire. Ook op locatie 1 was dit eenmaal het geval waardoor er op die dag twee vakkrachten van Disck en drie van TOS aanwezig waren. Bij groep 1 van locatie 1 is het een keer voorgekomen dat er maar drie vakkrachten op het plein waren. Op alle dagen stond er gedurende de hele pauze een fietskar met speelmateriaal buiten, meegenomen door de medewerkers van TOS. Het door hen voor die dag geselecteerde speelmateriaal varieerde weinig, en was vooral bedoeld voor motorisch spel, zoals ballen in allerlei uitvoeringen, badmintonrackets, pylonen, springtouwen. Een enkele keer zat er op locatie 1 circusachtig materiaal bij, zoals diablo's en pedalo's, terwijl er op locatie 2 regelmatig hockeysticks waren. Voor de jongste groep waren op beide locaties fietsjes en steppen van de school aanwezig. Op locatie 1 konden de kinderen binnen in de school op verzoek nog meer (voornamelijk motorisch) spelmateriaal meekrijgen naar buiten. Op locatie 2 konden kinderen ook extra materiaal vragen zoals kruiwagens.

Kindgerichte observaties: kinderen die alleen spelen

Uit de resultaten blijkt dat kinderen die alleen spelen zich vooral met herhalend bewegingsspel bezighouden. Dit spel kwam in totaal tijdens 27 procent van de intervallen voor. Uitgesplitst naar locatie en groep blijken het vooral kinderen van de jongste groepen te zijn die alleen spelen. Op locatie 2 is herhalend bewegingsspel tijdens 41 procent van de intervallen waargenomen bij een of meer kinderen van groep 1 tot 3, en op locatie 1 zelfs in 62 procent van de intervallen. Het hoge aantal herhalend bewegingsspel komt vooral omdat de jongste kinderen in hun eentje veel plezier beleven aan fietsen en steppen. Daarnaast hollen of huppelen jongere kinderen vaker alleen dan de oudere kinderen. Hetzelfde geldt voor stuiten of gooien met een bal. De overige spelcategorieën komen niet of veel minder voor. Uitdagend bewegingsspel werd relatief vaak (21%) geobserveerd bij

groep 4 van locatie 1: als er een pedalo in de kist zat vond juist deze groep het een uitdaging om zich hierop voort te bewegen en zich al dan niet met hulp van een vakkracht staande te houden. Opvallend was dat op locatie 2 beide klimrekken geen aantrekkingskracht hadden op kinderen die alleen speelden. De kinderen die alleen speelden lieten naast spelen ook ander gedrag zien. Kijken naar wat andere kinderen aan het doen waren, werd het vaakst gescoord: tijdens 31 procent van de intervallen. Dit troffen we weer het meest aan bij de jongste kinderen van locatie 2 en 1, respectievelijk tijdens 39 procent en 54 procent van de intervallen, vaak al zittend op hun fietsje. Ook van de oudere kinderen van locatie 2 die alleen waren, stond of zat echter regelmatig een kind te kijken naar andere kinderen. Het kwam daarnaast voor dat kinderen die alleen waren, met een vakkracht aan het praten waren of over het plein rondliepen (beide categorieën tijdens 15 procent van de intervallen). Helemaal niets doen, boosheid of verdriet, en agressief gedrag naar de omgeving of naar een vakkracht toe is bij kinderen die alleen speelden nauwelijks geobserveerd.

Kindgerichte observaties: groepen kinderen

Het beeld bij de in groepsverband spelende kinderen wijkt voor sommige van de spelcategorieën duidelijk af van wat bij kinderen die alleen speelden te zien was, maar zeker niet voor alle spelcategorieën. Hanterend spel kwam evenmin bij groepen kinderen voor, ondanks de aanwezigheid van een zandbak op locatie 2. Ook sensopathisch spel werd nauwelijks geregistreerd. Tot verbeeldend spel kwamen vooral de jongste kinderen van locatie 2 (tijdens 18 procent van de intervallen), bijvoorbeeld als ze met kruiwagens voer (bladeren) aan het verzamelen waren voor 'de dieren'. De frequentie van uitdagend bewegingsspel was bij kinderen die samen speelden heel verschillend verdeeld over de groepen. De groep 4 en 7 kinderen van locatie 1 lieten uitdagend spel zien tijdens respectievelijk 16 en 19 procent van de intervallen, bijvoorbeeld samen bezig zijn met de pedalo of elkaar uitdagen door oudere meisjes en jongens. Op locatie 2 vormde voor de jongste kinderen het met elkaar bezig zijn op de klimtoestellen uitdagend bewegingsspel (23 procent van de intervallen), terwijl klimmen voor de oudere kinderen van locatie 2 niet (meer) zo aantrekkelijk leek te zijn. Voor de kinderen van locatie 1 was in de periode dat de observaties verricht werden geen speel/klimtoestel aanwezig. Herhalend bewegingsspel kwam ook bij de jongste kinderen die samen speelden vaak voor, op locatie 2 tijdens 40 procent en op locatie 1 tijdens 55 procent van de intervallen. Het favoriete groepsspel op locatie 2 en van groep 4 en 7 van locatie 1 was spel waarvoor tijdens het spelen regels gehanteerd werden. Dit varieerde van 64 tot 81 procent: de jongste kinderen waren vooral graag aan het touwtje springen, oudere kinderen speelden veelal regelspel met een bal. Op locatie 2 werd ook hockey gespeeld. 'Ontmoeting' werd op beide locaties en vooral bij locatie 1 van groep 1 vaak geobserveerd, en was over alle groepen de meest gescoorde spelcategorie (70 procent van de intervallen). Deze vorm van spel kon per definitie alleen voor groepen kinderen gescoord worden en omvatte allerlei gedragingen samenhangend met de sociale cohesie binnen het eigen groepje. Kinderen in groepsverband speelden vooral; er werd bij

hen weinig ander gedrag waargenomen. Er kwam opvallend weinig ruzie of agressiviteit voor tijdens de observaties binnen speeltijd.

Resultaten bij vraag 2: Wat is de betrokkenheid van vakkrachten bij vrij en geleid spel?

Kindgerichte observaties: vakkrachten bij spel en sociale participatie

Tijdens de kindgerichte observaties richtten de aanwezige vakkrachten zich veel meer op het spel van de groepen kinderen dan van kinderen die alleen waren. Dit is af te leiden van het maximum aantal vakkrachten dat binnen één tijdsinterval tegelijkertijd bij kinderen die alleen speelden of bij groepen kinderen (dezelfde groep of verschillende groepen) betrokken was. Nog duidelijker blijkt dit uit het gemiddelde aantal vakkrachten berekend over alle observaties. Als kanttekening melden we dat het aantal kinderen dat op enig moment alleen speelde altijd veel kleiner was dan het aantal kinderen dat samen speelde. Het ging om hooguit 20 procent van het totaal aantal kinderen dat tegelijkertijd pauze had. Gemiddeld over alle observatiemomenten was tenminste één vakkracht altijd bij groepsspel betrokken, terwijl dat voor de alleen spelende kinderen slechts in 5 procent van de observatiemomenten het geval was. De vakkrachten toonden zich vaker (tijdens 10 procent van de observatiemomenten) betrokken bij niet-spelgedrag van alleen spelende kinderen. Betrokkenheid van de vakkrachten bij groepsgedrag dat bij de twee categorieën van sociale participatie gescoord werd, kwam nagenoeg niet voor. De weinige keren dat een vakkracht tijdens de observaties die op de vakkrachten gericht waren, met een kind alleen speelde, betrof dat bijna uitsluitend een kind uit de jongste groepen, en herhalend of uitdagend bewegingsspel. Er werd dan bijvoorbeeld zonder regels met een bal gespeeld of kinderen werden geholpen bij lopen op de pedalo. Groepsspel waarbij vakkrachten betrokken waren kwam in alle leeftijdscategorieën veel voor, maar was vooral gericht op regelspel. Tijdens 78 procent van de intervallen was ten minste één van de vakkrachten betrokken bij een groep kinderen die met toepassing van regels speelde. Vakkrachten fungeerden regelmatig als scheidsrechter of zorgden ervoor dat het spel goed op gang kwam. Ze maakten ook zelf deel uit van de groep, bijvoorbeeld tijdens springtouwen, voetballen of zogenaamde 'chinezen' (vorm van groepstafeltennis met een tennisbal en de hand gebruikt als batje).

De tijd dat vakkrachten niet direct betrokken waren bij spel, besteedden ze vooral aan vormen van communicatie met kinderen alleen en groepen kinderen (respectievelijk, 13 en 52 procent van de intervallen). Dit deed zich vooral voor in de vorm van praten en lachen, of door deel uit te maken van een groep bijvoorbeeld op een bankje. Van een afstandje kijken naar de bezigheden van meerdere groepen tegelijkertijd of zeer gericht naar één groep toe kwam ook veelvuldig voor (37 procent), maar nauwelijks als het kinderen betrof die alleen speelden (nog geen 1 procent van de intervallen). Soms kwam het dan tot ingrijpen van de vakkracht voordat het uit de hand kon lopen. Dit gebeurde meestal door de betrokken kinderen van dichtbij toe te spreken. Er werd weinig naar de kinderen geschreeuwd,

slechts zo nu en dan om gedrag van een afstand te beïnvloeden. Over alle observatie-intervallen heen kwam het met enige regelmaat voor dat de aandacht van één of meer vakkrachten niet op kinderen gericht was. Dan stonden bijvoorbeeld twee vakkrachten samen te praten, of liep er een vakkracht alleen over het plein op weg ergens naar toe, zonder naar de kinderen te kijken. Helemaal niets doen werd gescoord als een vakkracht bijvoorbeeld aan het bellen was of ergens stond of zat zonder betrokkenheid naar de kinderen te tonen. Dit kwam tijdens de pauze van de groep 4 kinderen van locatie 1 relatief vaker voor dan bij de andere groepen op locatie 1 en 2. Vergeleken met de scores van betrokkenheid van vakkrachten bij kinderen die alleen speelden, werden de categorieën van ‘anders’ relatief vaak gescoord. De uitkomsten van de observaties van de vakkrachten bevestigden dat vakkrachten zich voornamelijk op groepen kinderen richtten, zoals dat ook bij de kindgerichte observaties geconstateerd werd. Wel kon het tijdens een interval voorkomen dat drie vakkrachten zich tegelijk bezighielden met verschillende kinderen die alleen speelden. Het kwam veel vaker voor dat er geen één vakkracht betrokken was bij een kind dat alleen was. Opvallend is ook dat er tijdens de speelpauze van de oudere kinderen gemiddeld meer vakkrachten betrokken waren bij spel of communicatie dan tijdens speelpauze van de jongere kinderen.

Conclusies, discussie en aanbevelingen

Conclusies

De centrale vraag van deze studie was Wat is de kwaliteit van buiten spelen op een brede school tijdens de middagpauze? Onze rapportage was erop gericht te beschrijven wat kenmerkend is voor het spel in de context, namelijk zoals dat wordt waargenomen tijdens de middagpauze op de onderzoeksschool en waarin het zich onderscheidt van spel zoals dat zich in een andere situatie zou kunnen voordoen. We constateerden dat alle kinderen tijdens hun pauze voor korte of voor langere tijd deel uitmaakten van een groep. Het aantal kinderen dat op een bepaald moment alleen speelde wisselde sterk en verspreid over het schoolplein. Kinderen van de jongste groepen vermaakten zich vaker alleen dan oudere kinderen. Zowel in spel dat kinderen alleen speelden als in groepsspel deed zich niet veel variatie voor. Bij kinderen die alleen waren betrof het vooral herhalend bewegingsspel en kijken naar andere kinderen. Kinderen die samen in een groep speelden hadden een sterke voorkeur voor ‘regelspel’ en ‘ontmoeting’ kwam het vaakst voor. Tijdens de middagpauze waren drie tot vijf vakkrachten aanwezig op het schoolplein. Degenen die actief betrokken waren bij spel, hielden zich voornamelijk bezig met regelspel. Zij speelden met de kinderen mee of hielden toezicht op een goed verloop. Er was wel regelmatig sociaal contact met een kind dat alleen was, bijvoorbeeld in de vorm van een gesprekje, maar er vond meer interactie plaats tussen de vakkrachten en kinderen in een groep, dan tussen vakkrachten en kinderen die alleen speelden.

Discussie

We zijn ons er terdege van bewust dat het hier een kleinschalig onderzoek betreft met het accent op buiten spelen op een school die als bredeschoolvoorziening fungeert. Voor kinderen is spelmateriaal een prikkel die tot spel leidt en dit maakt dat spel van kinderen wordt beïnvloed door de aanwezige materialen (Pellegrini, 1985): hoe meer divers dat materiaal is hoe meer variatie je in spel kunt verwachten. Dit geldt ook voor deze brede school. We troffen een beperkte variatie in het spel van de kinderen aan op beide onderzoekslocaties. We hebben dit besproken met de opdrachtgever en het kleuterplein op locatie 1 is nadien voorzien van een speeltoestel en een zandbak. We veronderstellen dat kleuters hierna meer gevarieerd spel laten zien. Daar we het spel van kinderen tijdens de middagpauze met observaties in kaart hebben gebracht kan het zijn dat de kinderen spel anders zouden beoordelen. Dit werd ons duidelijk op het moment dat wij, nadat de observaties waren afgerond, nog even stonden te kijken naar de spelende kinderen van groep 1. Een meisje zat te scheppen in het zand, wat wij gecodeerd zouden hebben als sensopathisch spel, maar toen we haar vroegen wat ze aan het doen was, antwoordde ze: *“Ik ben aan het schatgraven”* (verbeeldend spel). Een ander nadeel van de gekozen observatiemethode is dat we vanuit een vast punt observeerden en daarmee wellicht te weinig van de communicatie tussen kinderen hebben waargenomen. Ook zou er sprake kunnen zijn van seizoensinvloeden. Het was vaak koud dat leidt eerder to bewegingsspel en mogelijk laten kinderen in andere seizoenen ander en gevarieerder spel zien (Pellegrini, & Smith, 1998). Een laatste punt is dat we de te verwachten variatie aantreffen gelet op sekse. Fabes, Martin en Hanish (2003) constateren dat het spel dat kinderen laten zien varieert gelet op sekse: wanneer jongens samen spelen is het spel ruwer en meer stereotiep dan het spel van meisjes. Dit patroon wordt sterker als er in groepen wordt gespeeld dan wanneer in tweetallen wordt gespeeld.

De middagpauze is een belangrijk moment tijdens de schooldag. Actieve speel-pauzes kunnen kinderen helpen zich beter te concentreren (Pellegrini, & Smith, 1998) omdat ze voorzien in een rustmoment tussen cognitief veeleisende taken door (Bjorklund, & Harnishfeger, 1990). Daarnaast bieden ze de mogelijkheid voor kinderen om te spelen en met anderen contact te hebben. We constateren dat de vakkrachten daar weinig aan toevoegden.

Aanbevelingen

De verwachtingen van het schoolteam waren hoger dan de vakkrachten wisten waar te maken. We veronderstellen dat dit te maken heeft met de opleiding van deze medewerkers. Vakkracht genoemd worden wil niet altijd zeggen dat de pedagogische kennis en vaardigheden die daarvoor vereist zijn aanwezig zijn. Het is te begrijpen dat de leerkrachten ook hun pauze nodig hebben maar het uitbesteden van een belangrijk stuk van het bredeschoolaanbod, namelijk kinderen een pedagogisch veilige omgeving aanbieden die hun ontwikkeling in brede zin van het woord stimuleert, vergt meer overwogen inzet van volwassenen van buiten dan wellicht wordt aangenomen. Met de brede schoolcoördinator van de school is besproken wat de uitkomsten waren van de observatie van de betrokkenheid

van de vakkrachten. Op basis van de onderzoeksgegevens, kon de coördinator met het schoolteam en de vakkrachten bespreken hoe het pedagogisch beleid, gelet op het buiten spelen vanuit de brede school, kon worden verbeterd. Naast deze directe bruikbaarheid voor de praktijk van de brede school hebben we sindsdien de instrumenten bij diverse onderzoeken ingezet om antwoord te kunnen geven op vragen die leven in de praktijk. Studenten van Hogeschool Utrecht in de Faculteiten Educatie, en Maatschappij en Recht maken daar inmiddels ruim gebruik van, evenals studenten van Hogeschool Rotterdam. Overigens nemen we aan dat dit onderzoek ook op een gewone school had kunnen plaatsvinden. Inmiddels komen daar de eerste data over binnen. We bevelen aan dat er een nieuwe studie wordt uitgezet om systematisch na te gaan in hoeverre spelen op een brede school afwijkt van spelen op een reguliere basisschool in het geval op beide instellingen met vakkrachten wordt gewerkt.

Literatuur

- Aalsvoort, D. van der, Regtvoort, A., & Goorhuis, S. (2009). *Spel op het schoolplein. Buitenspelen als onderdeel van een dagarrangement op een brede school*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, interne publicatie.
- Bjorklund, D., & Harnishfeger, K. (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition. *Developmental Review*, 10, 109-125.
- Bos, J., Deconinck, J., Dekeyser, P., De Wael, J., Everaerts, F., Michiels, F., Miclotte, B., Timmermans, A., Vanhaverbeke, J., & Van Vlem, A. (2006). *Handboek veiligheid van Speelterreinen, 2de editie*. Utrecht: FOD Economie, KMO, Middenstand en Energie.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74 (3), 921-932.
- Karsten, L., Kuiper, E., & Reubsæet, H. (2001). *Van de straat? De relatie jeugd en openbare ruimte verkend*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Kwakkel-Scheffer, J. J. C. (2006). Het belang van spelen op school. In G. M. van der Aalsvoort, J. J. C. Kwakkel-Scheffer, & A. K. de Vries (Red.). *Puur plezier op de basisschool* (13- 36). Leuven: Acco.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69 (30), 577-598.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspectives. In O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (144-170). Albany: State University of New York Press.
- Sande, J. P. van de (1999). *Gedragsobservatie: Een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: the Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: The Guilford Press.

De school en het virtuele milieu

Martine Delfos

De school moet een aantal belangrijke cultuuromslagen maken. De belangrijkste is die van kennisoverdracht naar een proces van kennisverwerving. Dat vraagt een accentverschuiving van een didactische naar een meer pedagogische aanpak.

Inleiding

De computer is niet meer uit de school weg te denken. Het mobieltje niet uit de broekzak van de jongere. Het onderwijs vindt plaats binnen een veranderde context, waarbinnen de digitale mogelijkheden steeds belangrijker worden. Niet alleen om didactische redenen, maar mede vanuit pedagogische overwegingen moet het onderwijs zich richten op de betekenis van het virtuele milieu op school. De opvoedingsruimte was tot voor kort opgedeeld in drie milieus: *het gezin, de school* en de *wereld daarbuiten*. Uit dit laatste milieu heeft zich een factor losgemaakt die zo omvangrijk is, dat die een eigen status verdient en het vierde milieu genoemd kan worden het virtuele milieu (Delfos, 2006a), van computer tot mobieltje of Wii. Het *virtuele milieu* is een opvoedende instantie die niet als zodanig bedoeld is, maar in belangrijke mate een commerciële intentie heeft.

Aan het begin van de eenentwintigste eeuw zijn er twee belangrijke ontwikkelingen: 1. De voortschrijdende individualisering van de maatschappij en in het verlengde daarvan de roep om individueel aangepast onderwijs en 2. de om zich heen grijpende technolisering van de maatschappij die hoge eisen stelt aan de mens. De school probeert de twee eisen met elkaar te verenigen: de leerling achter de computer, met de computer als individuele leeromgeving. Het gebruik van de computer in het onderwijs is echter nog weinig doordacht en is het is de vraag of de individualisering zo gewenst is. De technische ontwikkeling gaat zo snel dat de leerkracht bijna per definitie achterloopt. Inzicht in de betekenis van de digitalisering staat nog in de kinderschoenen. Didactisch loopt daarbij nog voor op pedagogisch. In het onderwijs verschuift de didactische taak steeds meer naar een pedagogische. Voor het onderwijs lijkt het een marathon lopen zonder dat duidelijk is wat precies het traject of het doel is. In de vorige eeuw werd ik nog voor gek verklaard toen ik de computer wilde introduceren in speltherapie (Delfos, 1992) en op school. Inmiddels gebeurt hetzelfde als je géén computers wilt op school. De technologie biedt een enorm scala aan nieuwe mogelijkheden die ook voor het onderwijs van onschatbare waarde kunnen zijn. Maar dat betekent wel dat we eerst die mogelijkheden moeten leren begrijpen en op waarde moeten leren schatten.

Het ontstaan van het virtuele milieu

Een nieuwe digitale wereld opent zich die voortaan om dragers voor - voorlopig - internet zal gaan. Eerst was dit beperkt tot de computer, nu ontwikkelt ieder apparaat voor communicatie zich tot drager van internet (Delfos, 2010). Het is een fictieve wereld waarin men zich passief (met name televisie en video) of actief en interactief (met name internet, (spel)computer, mobieltjes, iPods, Wii en gaming) beweegt. Het is een wereld waarin men zich zowel reëel (als zichzelf) als fictief (met een andere identiteit, avatar) en met wisselende identiteiten kan bewegen.

Internet bestaat sinds 1984 en kwam voort uit het ontwikkelen van een intern net voor defensie in de Verenigde Staten (ARPANET, van 1969 tot 1988). Inmiddels is het World Wide Web (www sinds 1991) een wereldwijd gegeven.

De computer heeft de wereld veroverd. De rol wordt overgenomen door andere technische 'dragere' zoals het mobieltje. De rol van jongeren daarin is onmiskenbaar. Jongeren maken de maatschappij mobiel (Lenhart e.a., 2005).

De computer op school

De tv vond destijds snel zijn weg naar de school. De eerste Nederlandse televisiezender (NTS) werd in 1951 opgericht en binnen tien jaar was er schooltelevisie. Voor een kind op de lagere school was de schooltelevisie een van de hoogtepunten van de week. Dit in tegenstelling tot de computer, die er veel langer over deed om zijn weg naar de school te vinden (Downes e.a., 2001). De Personal Computer (pc) stamt uit 1981 en daarmee kwam computer geleidelijk binnen handbereik van iedereen. Toch duurde het nog zeker twintig jaar voordat de computer de school echt binnenkwam en het gebruik ervan is nog steeds niet op alle scholen standaard.

Voor de computer is het makkelijk om op beperkte schaal kleine programma's te maken. Toch duurt het lang voordat dit op grotere schaal gebeurt. De computer blijft op school jarenlang op het niveau van een apparaat dat je in kunt zetten als beloning voor kinderen, waar wat informatie beschikbaar is en ook nog wat spelletjes. Omdat er voor de computer weinig gebruikersvriendelijke onderwijskundige programma's werden geschreven en de leerkrachten zelf meestal niet zo computer-minded waren, bleef het gebruik op school ver achter bij de thuissituatie. Inmiddels hebben veel scholen een Elektronische Leer Omgeving (ELO). In feite is een ELO alleen het scheppen van voorwaarden voor het gebruik van digitale media en om digitaal leren mogelijk te maken. Het gaat om hardware beschikbaar stellen om digitaal te kunnen werken.

Als bron van communicatie, entertainment en bron van informatie was de computer in de thuissituatie allang vanzelfsprekend. Op het moment dat de school actief met de computer aan de slag gaat, heeft hij in de thuissituatie al bijna een wildgroei ondergaan.

Het onderwijs heeft al eeuwenlang de reputatie van *kenniscentrum*. Het onderwijs had als kerntaak kennis over te brengen. De leerkracht was een notabele van

het dorp vanwege zijn kennis. Maar nu gaat het niet meer over kennis zelf, maar over het verwerken van kennis. Het gaat om 'content' en hoe de content te vinden en te downloaden. Het gaat er bij de leerling over om content te zoeken, te vinden en te beoordelen. Het onderwijs staat dus voor een gigantische cultuuromslag.

Tot 2000 was het onderzoek naar de invloed van de computer voornamelijk gericht op de cognitieve mogelijkheden die de computer biedt en werd de volle impact op leven, leren en opvoeden pas langzaam zichtbaar. Inmiddels is het duidelijk dat de impact van met name internet, enorm is. De internetdichtheid in Nederland is buitengewoon groot. In 2009 heeft 90 procent van de huishoudens toegang tot internet (CBS, 2009a). De opvoeding heeft geen gelijke tred gehouden met het gebruik van computers. En een opvoedingstechnisch probleem is dat kinderen hun ouders meteen al ver vooruit waren op dit gebied. Ouders moeten een inhaalslag in de opvoeding gaan maken. Het onderwijs kan ook daar een belangrijke rol bij spelen.

Ruimte voor pedagogiek naast didactiek

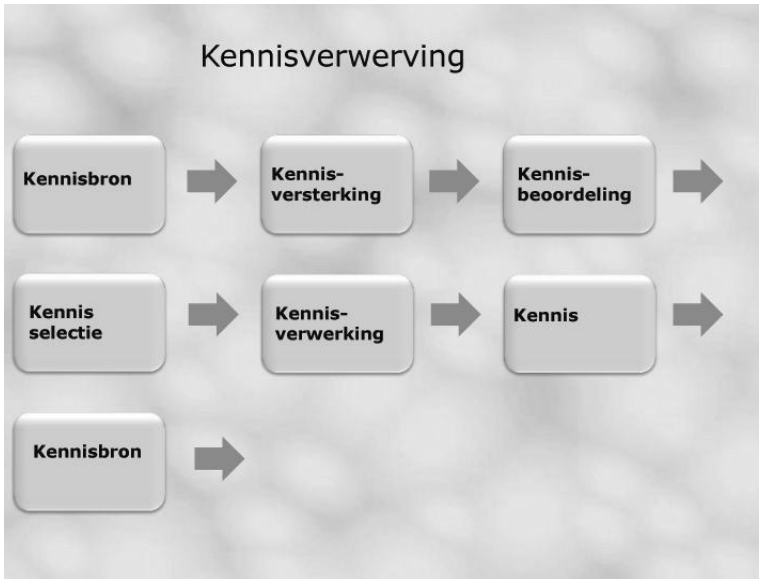
Omdat met de digitale wereld een nieuwe opvoedende instantie de school binnenkomt, kan de school niet om haar pedagogische rol heen. Het proces van leren is drastisch veranderd. Het onderwijs is gekanteld van 'kennis overbrengen' naar 'zelf opzoeken'. Kinderen van nu vinden het vanzelfsprekend om iets op te zoeken op internet. Vroeger moesten leerkrachten kinderen stimuleren om iets op te zoeken en was het documentatiecentrum op school de grote vernieuwing van de jaren '60 van de vorige eeuw, omdat kinderen iets zelf in het 'doc' konden opzoeken. Het opzoeken in de encyclopedie was voorbehouden aan die kinderen van wie de ouders over een dergelijk omvangrijk naslagwerk beschikten. Nu is het een dagelijkse activiteit van kinderen om bij gebrek aan kennis even op te zoeken op internet. De *éducation permanente* is gematerialiseerd in internet.

'Juf, bestaat de paashaas?' 'Ik heb er vanochtend nog een voorbij zien huppelen,' zegt de leerkracht aarzelend. De jongen antwoordt: 'Ik kijk vanavond thuis wel op internet.' De volgende dag meldt hij: 'Hij bestaat niet.'

Kinderen, maar ook volwassenen, kunnen het informatiebombardement dat ze via internet ondergaan vaak niet op waarde schatten. Hier ligt een belangrijke didactische en pedagogische taak voor de school. Daarbij is nodig dat men weet wat de leerling qua leeftijd en qua mogelijkheden aankan. Op welk moment van de ontwikkeling leer je kennisverwerking door middel van internet bijvoorbeeld. Opvoeden tot kennis verwerken in plaats van vooral leren kennis te *verwerven*, zie figuur 1 (Delfos).

Het gaat om een kennisverwerkingsproces. Er is een kennisbron die 'content' levert. Deze kennis moet versterkt worden met het verzamelen van het conglo-

meraaf aan kennis met betrekking tot dat onderwerp. De hoeveelheid is zodanig dat er grenzen aan het zoeken gesteld moeten worden. De kennis moet beoordeeld worden op zijn waarde en nut voor het doel. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid van selectie van kennis en dat leidt uiteindelijk tot de kennis, die op zich weer een kennisbron vormt. De kennisbeoordeling ten slotte, wordt de uitdaging voor het onderwijs: in plaats van kennis overdragen, leren kennis te beoordelen.



Figuur 1: Kennisverwerving (Delfos)

De inhaalslag voor de leerkracht

Het succesvol ontwikkelen van ICT (Informatie en Communicatie Technologie) - gebruik op scholen blijkt afhankelijk van een aantal factoren (Hammond et al, 2009). Een belangrijke factor is of een school de mogelijkheden biedt en het voorbeeld geeft wat betreft het gebruik van ICT-middelen. Nog belangrijker blijken leerkrachtgebonden factoren zoals hun inschatting van het belang van ICT in lesgeven en leren. Ook speelt de bereidheid te 'leren door doen' een belangrijke rol. Deze leerstrategie is het *voorkeursgedrag* van jongens en mannen (Delfos, 2004-2010). Vrouwen hebben als *voorkeursgedrag* het 'leren door informatie verzamelen'. Het voorkeursgedrag van 'leren door doen' zou kunnen betekenen dat mede door de toenemende feminisering van het onderwijs het inzetten/ gebruik maken van de computer in het onderwijs vertraagd wordt.

De vraag is welke factoren het ICT-gebruik van leerkrachten bevorderen. Uit onderzoek in China blijkt dat op basis van eigenschappen van de leerkracht als zelf-verzekerd zijn, vaardigheid in het omgaan met computers, constructivistische onderwijsideeën, een positieve houding van het gebruik van ICT in het onderwijs,

en indirect door de sekse, voorspeld kan worden of studenten later meer gebruik gaan maken van ICT wanneer ze voor de klas staan. Vrouwen bleken in het voordeel wanneer ze zelfbewust waren over hun mogelijkheden als leerkracht (Sang et al, 2010). De mogelijkheden van de school, de mate waarin ICT in de infrastructuur zit, en de cultuur van een school met kenmerken als doelgericht handelen en een innovatieve oriëntatie, dragen in belangrijke mate bij tot het gebruik van ICT door leerkrachten (Tondeur et al, 2009).

Het is tekenend voor de snelheid van de ontwikkeling dat het pedagogisch doordenken van het gebruik van ICT nog maar zo weinig gebeurt. Men laat veel aan de jeugdigen zelf over die in het algemeen bedrevener zijn in de nieuwe media dan de volwassenen.

Voor de Europese landen werd een Pedagogisch Framework (PF) ontwikkeld voor e- (electronic) en m (mobile)-learning in het voortgezet onderwijs (Granic et al, 2009). Het omvat pedagogische benaderingen, 'assessment technieken', opleiding van leerkrachten, en 'best practices' die in bestaande curricula van de verschillende landen zijn geïntegreerd. De PF omvat onder andere pedagogische aspecten en assessment technieken. De pedagogische aspecten omvatten vier punten: constructivisme, blended learning, collaboratieve learning en active learning. De assessment technieken houden in: computer based assesment, tutor assessment, self-assessment en peer assessment, collaborative assessment (Granic et al, 2009). Twee elementen springen naar voren: het proces van het zelf leren en toetsen en het element van samen met en door anderen leren. Waar de leerkracht centraal stond verschuift dit nu naar de leerling. De verschuiving op zich is goed, maar voorkomen moet worden dat de leerkracht uit beeld verdwijnt..

Een student over het projectmatig en leerling gestuurd onderwijs. Het is interessant, maar ik wéét dat ik dingen niet weet, maar ik weet niet wát. Ik zou wel eens een docent voor de klas willen hebben die weet waar hij het over heeft en waar ik wat van leer.

Voor de Europese landen werd een Pedagogisch Framework (PF) ontwikkeld voor e- (electronic) en m (mobile)-learning in het voortgezet onderwijs (Granic et al, 2009). Het omvat pedagogische benaderingen, 'assessment technieken', opleiding van leerkrachten, en 'best practices' die in bestaande curricula van de verschillende landen zijn geïntegreerd. De PF omvat onder andere pedagogische aspecten en assessment technieken. De pedagogische aspecten omvatten vier punten: constructivisme, blended learning, collaboratieve learning en active learning. De assessment technieken houden in: computer based assesment, tutor assessment, self-assessment en peer assessment, collaborative assessment (Granic et al, 2009). Twee elementen springen naar voren: het proces van het zelf leren en toetsen en het element van samen met en door anderen leren. Waar de leer-

kracht centraal stond verschuift dit nu naar de leerling. De verschuiving op zich is goed, maar voorkomen moet worden dat de leerkracht uit beeld verdwijnt.

Beschermde leeromgeving

Het onderwijs heeft altijd een beschermde leeromgeving geboden. Er is materiaal aanwezig dat aansluit op de ontwikkeling van kinderen. Het materiaal wordt aangeboden op momenten dat het kind eraan toe is. Kennis over digitaal leren is nodig om dit in het optimale leren te integreren.

Er is nog veel onderzoek nodig, en de resultaten zijn niet altijd simpel. Kose (2009) toonde bij kinderen in het basisonderwijs aan, dat het leren met ondersteuning van computerpresentaties beter verloopt, maar dat het geen effect heeft op het duurzaam onthouden van wat geleerd is.

Computers bieden een uitvoerige mogelijkheid tot visualiseren van onderwijs. Al sinds Comenius in 1856 de eerste kinderencyclopedie maakte, is bekend hoe belangrijk visualisaties zijn. Het zoeken naar visualisaties is een geliefde activiteit van leerlingen die een spreekbeurt voorbereiden. Er lijkt een verschuiving plaats te vinden van een *tekstcultuur* naar een *beeldcultuur*. Zolang mensen blijven praten, zal tekst belangrijk blijven. Beelden zijn krachtig, zeker om emoties mee op te slaan, maar voor bewustwording is het nodig dingen onder woorden te brengen.

Op internet kunnen kinderen ongevraagd geconfronteerd worden met materiaal waar ze niet aan toe zijn (Delfos, 2008-2009). Voor het onderwijs als beschermde leeromgeving is het dan ook belangrijk om beschermde digitale gebieden te maken.

Jeong (Jeong et al, 2009) onderzocht de voordelen van het leren in een aangepaste elektronische leeromgeving. In dit geval een online problem-based learning omgeving (PBL), waar geselecteerde video's en kennismateriaal waren geplaatst. Studenten maakten er veel gebruik van en ontwikkelden een brede kijk op het onderwerp. Om er echter echt succesvol gebruik van te kunnen maken moesten de studenten het materiaal begrijpen en het makkelijk kunnen vinden in de digitale omgeving. Voor studenten bleek vooral het kunnen ontwikkelen van een overstijgend kader waarin de informatie geplaatst kon worden, een belangrijk aspect en dit vormde vaak een struikelblok, zeker bij lager presterende studenten.

De motivatie van leerlingen

De computer is een belangrijk aspect van het leven van jeugdigen. Schoolresultaten lijken te verbeteren wanneer de school computers gebruikt (Kirschner, 2004). Dat is niet alleen leertechnisch gezien zo, maar de digitale wereld appelleert aan hun motivatie, volgens sommige onderzoekers.

Kinderen en jongeren bewegen zich op internet zonder bemoeienis van ouders, leerkrachten of andere volwassenen. Ze proberen rollen en identiteiten uit (Subrahmanyam et al, 2004); ze experimenteren met seksualiteit (De Graaf en Vanwesenbeeck, 2006) en ontwikkelen een virtueel leven. Het schoolplein is niet meer

dé ontmoetingsplaats voor kinderen en jongeren. De plaats die internet inneemt, is voor kinderen duidelijker dan voor volwassenen; zij gaan er ook soepeler mee om. Jongeren genieten van internet (Maczewski, 2002). De mogelijkheden zijn enorm en onmisbaar, maar het kan ook een (onbeheersbaar) monster van Frankenstein worden. Kinderen kunnen met behulp van internet veel leren en ontdekken, maar de vorming die ervan uitgaat, is niet altijd gunstig.

Jeugdigen zitten een flink deel van hun vrije tijd achter hun apparaten. Cijfers hierover veranderen zeer snel. Begin 2006 beschikt 99% van de gezinnen over minimaal één computer, 75% over twee of meer computers; 55% van de kinderen heeft een eigen pc op de slaapkamer; 58% beschikt over een spelcomputer (CBS, 2009a). De schooltijd wordt door jeugdigen voor een steeds groter deel aan de computer doorgebracht.

Voor de jeugdigen die naar het voortgezet onderwijs gaan, is er vanaf het moment dat de school uit is totdat ouders thuiskomen een flinke tijd die ze alleen thuis doorbrengen en voor een belangrijk deel is dat multimediaal. De tv staat aan als visuele muziekbron, het mobieltje staat aan als navelstreng met de wereld en de computer staat tegelijk online om te communiceren en ieder moment beschikbaar te zijn om een bericht te ontvangen dat zich vrolijk plingend aankondigt en van daaruit ook dwingend meteen bekeken moet worden. Zeker pubers zijn hier gevoelig voor. Ze willen vriendschappen en relaties vormen. Jongeren lijken heel sociaal vaardig op sites als MSN, facebook of Hyves, maar in feite heeft de relatievorming nog onvoldoende diepgang. Vrienden op internet zijn echter zelden langdurig en hebben niet het niveau van vriendschappen in de realiteit (Antheunis, 2009). Ze ontdekken al snel dat een vriend in het echte leven (RLF, Real Life Friend) niet te vergelijken is met een computermaat (M8, M-eight, mate, maat) (Delfos, 2010).

Jeugdigen zitten heel veel achter hun computer omdat ze het daar heerlijk vinden, en tegelijk dringt zich daardoor gewoontevorming op en is zelfs verslaving mogelijk. De cijfers over verslaving zijn nog aarzelend en laten slechts het topje van de ijsberg zien. Wanneer ze op school zitten, missen ze de wereld van de computer en internet. Hun gedachten kunnen afdwalen naar hun game en de problemen die ze daar moeten oplossen. Er wordt dan ook meer van het onderwijs gevraagd om leerlingen gemotiveerd te laten zijn. In beginsel zijn jongeren gemotiveerd om te leren. Maar dat is niet de enige reden dat ze naar school gaan. De school is in feite dé vindplaats in RL (Real Life) waar je andere kinderen vindt. Kinderen willen met kinderen omgaan, de school is daar een unieke mogelijkheid voor. Omdat jeugdigen het steeds drukker hebben met al hun hobby's, sporten en clubs, is het ook lastiger om samen met vrienden vrije ruimte hebben om bij elkaar te zijn en te leren relaties op te bouwen, het basale kenmerk van de puberteit. De puberteit is bij uitstek de fase waarin om diepgang in vriendschappen te ontwikkelen (Delfos, 2005-2010).

Voor diepgang is continuïteit nodig. Inmiddels zijn er scholen waarin nog nauwelijks een klas bestaat. Waar leerlingen werken met een stamgroep van soms meer

dan honderd leerlingen die een aantal keren per week bijeenkomt, terwijl de jongere de rest van de tijd niet tot een klas behoort. Ook de klas als fysieke plaats, het lokaal, verdwijnt steeds meer. Soms zijn de muren tussen de lokalen letterlijk verdwenen. Uiteraard heeft een vaste groep nadelen, maar voor het leren opbouwen van relaties heeft een mens continuïteit nodig. Vanaf de Mammoetwet (1968) was de groep volledig ondergeschikt aan het onderwijs. Het is dan goed denkbaar dat de motivatie van kinderen om naar school te gaan om daar hun groep te vinden, is aangetast door de verbrokkeling in de onderwijsprogramma's. De voortschrijdende tendens tot individualisering is vooral gericht op de versterking van de belangen van het individu. De behoefte met anderen te verbinden, verandert daar echter niet door.

De motivatie van jongeren om naar school te gaan en daar te presteren, lijkt tanende. Leerplichtambtenaren signaleren een snel toenemend schoolverzuim. Er zijn een aantal factoren die op de motivatie van invloed zijn. Als eerste de hiervoor genoemde verandering van het onderwijs met zijn gevolgen voor een afname van relatievorming. Verder is leren voor je toekomst minder interessant geworden omdat ze in het heden vaak al makkelijk hun behoeften kunnen bevredigen via hun – in feite vaak verwennende - ouders of een bijbaantje. De motivatie een goed leven te krijgen door een goede baan is door het voorbeeld van goed opgeleide, vermoeide ouders niet altijd meer motiverend. Soms is er niet zozeer sprake van een tanende motivatie, maar van vermoeidheid. De computer heeft waarschijnlijk een behoorlijke aanslag gepleegd op het bioritme van mensen, ook op dat van de leerkrachten.

Een middelbare school besteedde een studiedag aan de 'afhakende leerling'. Heel wijs had een van de leerkrachten bij 'Wat je aan jezelf kunt doen' neergezet: 'Eerder naar bed, dan ben ik niet zo moe en humeurig als ik voor de klas sta.'

Een andere factor in de tanende motivatie is het leven van de jongeren dat redelijk gevuld raakt met spectaculaire ervaringen, naar vreemde, verre landen op vakantie gaan, is inmiddels vrij normaal. Hierdoor steekt de dagelijkse realiteit op school soms grijs af tegen de ervaringen die daarbuiten worden opgedaan. Een belangrijke factor van invloed op de motivatie is het virtuele milieu. Gaming is exponentieel toegenomen. Men heeft nog onvoldoende zicht op de betekenis daarvan voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren en de mate waarin dat hun schoolontwikkeling positief of negatief beïnvloedt. In Korea is het spelen van games echter verklaard tot Health Problem #1 vanwege het gebrek aan slaap en eten. Ouders en leerkrachten voelen zich vaak onzeker en ongemakkelijk over gaming en MSN en dergelijke (Spangenberg, & Lampert, 2010), meningen vliegen over en weer, maar onderbouwing is er nog erg weinig. Wil de school voldoende aantrekkingskracht behouden, dan zal zij zich moeten aanpassen aan de motivatie van jeugdigen. Dat betekent ruimte voor leerlingen

om met elkaar te verbinden. Daarnaast zal het virtuele milieu en de verschuiving naar leerling en naar kennisverwerking een belangrijke plaats moeten hebben. De leerkracht moet niet uit beeld raken en ook niet alleen op de achtergrond staan. Het is de combinatie van intrinsieke motivatie tot leren en een drijvende kracht om andere jongeren te willen ontmoeten, die de school centraal moet stellen in het benutten en ontwikkelen van de motivatie van leerlingen.

De pedagogische vertaling van het nieuwe leren

Innovatie in het onderwijs wil de tanende motivatie van kinderen en jongeren het hoofd bieden. Het wil de talenten van jeugdigen tot hun recht laten komen. Samenwerking en zelfstandigheid bevorderen, maar vooral plezier in onderwijs.



Figuur 2: De gelaagdheid van kennis (Delfos)

Samenwerking staat centraal, vaak thema- of projectgericht onderwijs, stamgroepen in plaats van klassen. Niveaus door elkaar. Kinderen genieten er vaak van en zien een directer verband met de dagelijkse werkelijkheid door de inhoud van het onderwijs. Hierdoor is de zinvolheid van het onderwijs deels direct zichtbaar te maken. Het probleem is echter dat veel van wat mensen moeten leren bepaald niet direct zinvol lijkt op het moment dat ze het moeten leren. Om diepgaand kennis op te bouwen, is een eerste vereiste dat mensen veel kennis tot zich moeten nemen, waarvan ze op dat moment de waarde nog niet kunnen zien. Het draagt bij aan de mogelijkheid tot ervaringen kunnen plaatsen die in de loop van het leven opgedaan worden.

Kennis is gelaagd. Als er een bodem van kennis bestaat, betekent dit dat nieuwe informatie geplaatst kan worden en op waarde geschat. Kennis moet opgebouwd worden. Wil het kind over de mogelijkheden beschikken die in de loop der tijd

opgebouwd zijn, dan moeten de basale bouwstenen geleerd worden, zie figuur 2 (Delfos).

Kennisverwerving is dus een proces dat gebaseerd op de gelaagdheid van kennis. Om een nieuw gegeven te kunnen plaatsen, moet er een bodem bestaan die denkkaders biedt waarin een nieuwe ervaring geplaatst kan worden en op zijn waarde geschat. Er bestaat een universele kennis die in de mens verankerd ligt en over eeuwen en culturen bestendig blijft. De volgende laag wordt gevormd door de verkregen kennis uit vroeger tijden die is blijven bestaan door zijn bewezen waarde. Daar weer bovenop komt de kennis uit de huidige tijd. Het is dan wanneer ervaring tot zijn recht komt, als het een bodem heeft waarin de ervaring geplaatst kan worden.

In de grijze hersencellen moet een schat aan informatie gelegd worden zodat wanneer men toe is aan het verwerken van kennis leggen van verbindingen door een toename aan witte stof er wezenlijke dingen met elkaar verbonden kunnen worden.

Het betekent dat niet alles 'leuk' kan zijn. Dat leren ook een noodzakelijk element heeft, niet altijd uit te leggen, niet altijd gemakkelijk te verantwoorden. Onderwijs moet de moed hebben ook niet leuk te durven zijn.

De nieuwe vormen van onderwijs tonen een beeld van jeugdigen met een laptop. De computer is verbonden aan vernieuwing. Het verbazingwekkende is echter dat er in de beschrijvingen van het nieuwe onderwijs geen pedagogische verwijzing is naar de computer.

In 2009 zijn er digi-juffen ingezet in het basisonderwijs (Heuts, 2010). Paas (in Heuts, 2010) ziet duidelijke voordelen: *"Bij vakken waar kennis wordt gevraagd die leerkrachten niet primair in huis hebben, kunnen digitale experts ondersteuning bieden bij het beter overbrengen van de lesstof."* Grote voordelen, maar mensen willen contact met mensen, een glimlach, een aanmoedigende blik doet bij een kind bergen verzetten. De combinatie van mens én ICT is de sleutel..

Ouders en school

Het is duidelijk dat het onderwijs een belangrijke rol kan spelen in het bijstaan van ouders bij de opvoeding van hun kinderen in het virtuele milieu. Onderzoeksbureau Motivaction (Spangenberg en Lampert, 2010) toonde aan dat ouders het begrenzen van internetgedrag van kinderen een groot probleem vinden, maar tegelijk ook weinig kennis van het virtuele milieu hebben.

Er zijn vele verbindingen tussen school en thuis. Ouders voelen zich onthand en hebben het gevoel achter te lopen. Hoewel jonge ouders meer vertrouwd zijn met het virtuele milieu, en ze meer geneigd zijn hun kinderen met betrekking tot het virtuele milieu op te voeden, hebben ook zij een structurele achterstand omdat de techniek zich zo snel ontwikkelt. Er lijkt sprake te zijn van een structurele generatiekloof: Boven de twintig weet niet wat beneden de zestien in de virtuele wereld aan het doen is (Delfos, 2006a). De school als onderwijsdeskundige bij

uitstek lijkt hier een bijdrage aan ouders te kunnen bieden in de opvoeding in het virtuele milieu en ook zelf actief te zijn in de opvoeding in het virtuele milieu.

Een schoorvoetende blik in de toekomst

Het formuleren van een pedagogische visie op het gebruik van computers in het onderwijs is je op glad ijs begeven. De digitale ontwikkeling is in volle gang. Het betekent nieuwe kansen in de zin van het proces van kennisverwerking ontwikkelen. Het onderwijs zal een visie moeten ontwikkelen op hoe kennisverwerking opgebouwd moet worden vanuit het opgroeiende kind.

Als we kijken naar onderwijs dan zou het logisch zijn te verwachten dat de twee basale kenmerken voor onderwijs een doorslaggevende rol zouden moeten gaan spelen. Dat is het *benutten van de leergierigheid* van jeugdigen en het *stimuleren van ICT*. Beide zouden dan gegrond moeten worden in de behoefte van jeugdigen *om zich met leeftijdgenoten te verbinden*.

De techniek zal nog wel een eeuw hyperactief ontwikkelen. Meer menselijke zintuigen zullen vertaald worden in digitale signalen, en meer gebieden van het lichaam zoals hersenen en spieren zullen ingeschakeld worden. Opslag van kennis zal ook in het lichaam mogelijk worden en op dagelijkse basis bijgewerkt kunnen worden als een 'extended brain'. De uitdaging voor het onderwijs zal zijn: Wat en op welke wijze gearchiveerd op te slaan in het lichaam? Daarnaast zal de school steeds dieper in de opvoeding betrokken zijn. Het zal ook bevorderlijk kunnen zijn voor een globaliserende opvoeding wanneer ouders met andere ouders via school een 'extended family' zullen kunnen vormen.

Leren kan niet zonder menselijk contact. Mensen willen met mensen verbinden en kennis slaat op in het geheugen aan emoties. Leerkrachten zullen een steeds belangrijker rol spelen in het motiveren en stimuleren van leerlingen. Technische ontwikkelingen zullen het samenwerken vanuit menselijke eigenschappen visualiserend vergemakkelijken. Emoties, gedachten en lichamelijke toestanden zullen zichtbaar worden voor de ander en het menselijke contact sturen. Hopelijk zal het ontwikkelen van samenwerking van leerlingen een steeds grotere prioriteit krijgen boven het ontwikkelen van het individuele kind, omdat de mens hoe individualistisch ook, niet zonder anderen kan leven en zich met anderen wil verbinden.

Literatuur

- Antheunis, M.L. (2009). *Online communication, interpersonal attraction, and friendship formation*. Amsterdam: Proefschrift.
- CBS, Centraal Bureau voor de Statistiek (2009). *ICT gebruik van huishoudens naar huishoudkenmerken*. Gevonden op 30-1- 2010 op www.statline.nl.
- Graaf, H. de, & Vanwesenbeeck, I. (2006). *Seks is een game: Gewenste en ongewenste seksuele ervaringen van jongeren op internet*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep.

- Delfos, M.F. (1992). De computer als hulpmiddel in de spelkamer. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, NTOVO, jaargang 8, nr. 6*, december 1992, 388-394.
- Delfos, M.F. (2004-2010). *De schoonheid van het verschil. Waarom mannen en vrouwen verschillend zijn en hetzelfde*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F. (2005-2010). *Ik heb ook wat te vertellen! Communicatie met pubers en adolescenten*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F. (2006a). *Het maakbare kind*. Comeniuslezing. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F. (2006b). *Weekendvaders/Wie kent vaders?* Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F. (2008-2009). *Virtuele ontwikkeling van de Jeugd*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F. (2010). *Let's game. Over games en gaming. Voor ouders en hun gamers*. Amsterdam: SWP.
- Granic, A., Mifsud, C., & Cukusic, M. (2009). Design, implementation and validation of a Europe-wide pedagogical framework for e-learning. *Computers & Education, 53* (4), 1052-1081.
- Hammond, M., Crosson, S., Fragkouli, E., Ingram, J., Johnston-Wilder, P., Johnston-Wilders, S., Kingston, Y., Pope, M., & Wray, D. (2009). Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study. *Technology, Pedagogy and Education, 18* (1), 59-73.
- Heuts, S. (2010). Digijuf voor de klas? *Prima, 4* (1), 38-39.
- Jeong, H., & Hmelo-Silver, C.E. (2009). Productive use of learning resources in an online problem-based learning environment. *Computers in Human Behavior, 26* (1), 84-99.
- Kirschner, P.A. (2004). *ICT in het onderwijs*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Kose, E. (2009). Assessment of the effectiveness of the educational environment supported by computer aided presentations at primary school level. *Computers & Education, 53* (4), 1355-1362.
- Lenhart, A., Madden, M., & Hitlin, P. (2005). *Teens and Technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.
- Maczewski, M. (2002). Youth Experiences Online. *Child & Youth Care Forum, 31*:2.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J., van, & Tondeur, J. (2010). Student teacher thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education, 54* (1), 103-112.
- Spangenberg, F., & Lampert, M. (2009). *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., & Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an online teen chatroom. *Applied Developmental Psychology, 25*, 651-666.
- Tondeur, J., Devos, G., Houtte, M., van, Braak, J., van, & Valcke, M. (2009). Understanding structural and cultural characteristics in relation to educational change: The case of ICT integration. *Educational Studies, 35* (2), 223-235.

Macht, mythe en media

Over mediabewustzijn in ecologisch, pedagogisch perspectief.

Hans Fröling

In Nederland wordt sinds 2006 het resultaat zichtbaar van talloze onderzoeken en aanbevelingen aan de politiek om jongeren 'mediawijzer' te maken. Het leidde tot de oprichting van grote instituten die het mediabeleid vertalen naar binnen- en buitenschoolse projecten en de scholing van begeleiders en onderwijsgevendenden. Verder worden jongeren zelf overspoeld met informatie en activiteiten zoals de gratis krant 'Kidsweek Mediawijzer', 'De week van de mediawijsheid' en de 'Beeld en Geluid Experience' op het mediapark in Hilversum. Daarbij valt op dat er een grote discrepantie bestaat tussen doelstellingen zoals 'kinderen weerbaar maken' en de praktische uitvoering van allerlei projecten. Leiden computerspelletjes, imitaties van populaire TV programma's en thema's als 'beroemd worden' wel tot mediawijsheid? Tegenover het huidige mediabeleid en de praktische uitvoering ervan worden in dit artikel de pedagogische ideologie en praktijk van Célestin Freinet en Paulo Freire gezet. In hun gedachtegang leiden het eigen belang en de creativiteit van leerlingen tot unieke onderzoeksactiviteiten en producties, waarbij gebruik gemaakt wordt van nieuwe media en internetfaciliteiten.

Het lectoraat 'Crossmedia Content' van de Hogeschool Utrecht deed in de afgelopen jaren (2008-2010) onderzoek naar 'actuele hulpmiddelen' in het pedagogisch werkveld, als middel om cultuurwijsheid te bevorderen (Van Vliet, Van der Steen, & Fröling, 2009). Daarbij werd, voor wat betreft de pedagogische praktijk, teruggegrepen op de ideeën van Freinet en Freire. Die pedagogische invalshoeken maakten het mogelijk om anders te kijken naar mediawijsheid en mediabewustzijn. Het houdt onder meer in, dat multimedia en internettoepassingen in een crossmediale cultuur, voor kinderen een middel zijn om hun emancipatie te bevorderen en 'culturele actie voor vrijheid' in de praktijk te brengen. Eén van de conclusies van het hierboven genoemde onderzoek is, dat veel activiteiten met het predicaat 'mediawijsheid', eerder een bijdrage aan mystificatie leverden, dan aan ontmythologisering en aan kritisch bewustzijn.

Media-educatie werd mediawijsheid

Door het vierde kabinet Balkenende (2007-2010) is veel werk gemaakt van activiteiten en grootschalige projecten, die gericht zijn op het mediawijs maken van jongeren. Het initiatief kwam niet zozeer van de politiek of van het ministerie van OCW, maar van de Raad voor Cultuur. In een eerste advies over het fenomeen van jongeren en nieuwe media, de *eCultuur* werd de term media-educatie gebruikt om een gewenste aanpak te beschrijven, waarbij jongeren meer over de werking en de invloed van de media zouden moeten leren (Raad voor Cultuur, 1996). Na het succes van dit eerste advies werd in 2005 een tweede advies aan de

overheid aangeboden, waarin de term *mediawijsheid* werd geïntroduceerd. In dat rapport werd vooral een masterplan geschetst om jongeren (én volwassenen) weerbaar te maken en te laten deelnemen aan het ‘alom aanwezige medialandschap’ (Raad voor Cultuur, 2005).

In 2008 volgde de publicatie *Mediawijsheid in perspectief* (Raad voor Cultuur, 2008). Het rapport speelde in op de belangen van de grote uitgeverijen, omroepen en providers. Dat blijkt onder meer uit de lijst van samenstellers en direct betrokkenen bij deze rapportage. De voornaamste aanbeveling van het rapport *Mediawijsheid in Perspectief* was vooral kwantitatief: één lijn te brengen in het beleid dat tot de ontwikkeling van nieuw burgerschap zou moeten leiden.

In de inleiding werden de beoogde resultaten als volgt geformuleerd:

“Twee jaar na het uitbrengen van het advies, staat mediawijsheid prominent op de agenda. De term is aangeslagen, duikt op in lezingen, interviews en publicaties. Zowel in het regeerakkoord als in de regeringsverklaring van het huidige kabinet wordt het belang van mediawijsheid onderstreept en wordt beleid aangekondigd. Een netwerkorganisatie mediawijsheid is in de maak, er worden leerlijnen mediawijsheid ontwikkeld en recent zijn de eerste diploma’s uitgereikt aan ‘mediacoaches’ - een van de aanbevelingen in het advies van de Raad. Zo zijn er nog andere voorbeelden te geven van initiatieven en activiteiten waarbij het advies van de Raad een rol heeft gespeeld.”

De netwerkorganisaties mediawijsheid en hun verstrengeling

Bij door de Raad genoemde netwerkorganisaties zoals Kennisnet, Mijn Kind Online, Instituut Beeld en Geluid en Mediawijsheid Expertisecentrum worden ook de namen genoemd van uitgeverijen zoals de Persgroep Nederland, Sanoma Uitgevers, de FD Mediagroep, de publieke en de commerciële omroepen en providers zoals KPN, Vodafone, UPC en Ziggo. Het blijkt om een zeer verstrengeld netwerk te gaan. Ter illustratie kan het volgende worden vermeld.

Mijn Kind Online is onderdeel van de uitgeverij Ouders Online; het gaat om uitga-ven en activiteiten die vooral worden bekostigd door KPN. Mijn Kind Online geeft een Handboek Mediawijsheid uit. Het is een voorbeeld van pedagogische en methodische oppervlakkigheid met betrekking tot mediawijsheid. In het Handboek Mediawijsheid komt bijvoorbeeld de term ‘kritische analyse’ aan de orde. De auteurs houden goed in de gaten in wiens belang ze schrijven door te stellen:

“Om te voorkomen dat kritische analyse ontaardt in ‘afgeven op de media’ (door de docent of door de leerlingen zelf), is het aan te raden om te beginnen met een gesprek over het eigen mediagebruik van de leerlingen en de docent, waarbij elementen als plezier, spanning, emoties als verdriet en angst (naar aanleiding van films, games, etc.) geïnventariseerd en benoemd worden, en waarbij de betrokkenen zich realiseren dat dat allemaal legitieme ervaringen zijn.” (Zwanenberg, & Pardoën, 2010).

Kritische analyse mag blijkbaar niet ontaarden in het ‘afgeven op de media’. Dat geldt ook voor het Meet & Greet project van het Instituut Beeld en Geluid op het

Mediapark in Hilversum. Hier worden vele groepen leerlingen van basisscholen ontvangen door de programmamakers en de presentatrice en wordt hen onder de term Mediaexperience een blik gegund in de keuken van het Jeugdjournaal. Het hoge Meet & Greet karakter van het *Handboek Mediawijsheid* komt tot uitdrukking in 'Laat de leerlingen filmpjes maken'. Daar staat het volgende:

“Een zeer leerzame mediaproductie-opdracht is het zelf maken van filmpjes over media: daarbij komen bijna alle aspecten van mediawijsheid aan bod: techniek, kritische analyse van media, het creatief produceren van media, persoonlijke reflectie op mediagebruik en media-productie. Het maken van een filmpje is een hele goede werkvorm om kinderen mediawijs te maken.” (Zwanenberg, & Pardoën, 2010). Overigens komen we deze aanbeveling ook tegen op de website medialessen.nl. Medialessen.nl blijkt een samenwerkingsverband te zijn van Kennisnet, de Vereniging Openbare Bibliotheken en Mijn Kind Online.

Mijn Kind Online gaf enkele malen een gratis krant uit voor alle scholieren van het basisonderwijs en hun ouders. De krant werd mede bekostigd door de Stichting Democratie en Media (vroeger de Stichting Het Parool). Die stichting investeerde in de uitgeverij PCM en leunt op het Media Development Loan Fund van George Soros. Verder had deze stichting een direct belang in het door PCM uitgegeven kinderblad Kidsweek. En Kidsweek is zoals gezegd het tijdschrift voor basisschoolleerlingen, nu uitgegeven door de makers van Mijn Kind Online.

Een vaste partner van Kennisnet en Mijn Kind Online is ook Digivaardig & Digibewust, waarin ondermeer IBM, Microsoft, Ziggo, UPC en de Nederlandse Vereniging van Banken zitten. Samen met het Mediawijsheid Expertisecentrum en de Nationale Bibliotheken organiseerden zij eind 2010 een week van de mediawijsheid, met een echte quiz, die bepaalt: hoe mediawijs ben jij eigenlijk?

En dan zijn er ook nog de 'instituten' zoals Reclamerakkers en Mediarakkers. De Mediarakkers zijn voortgekomen uit de Reclamerakkers. 'Reclameweerbaarheid van kinderen bevorderen' is omgebogen naar 'het bevorderen van mediaweerbaarheid voor kinderen'. Deze instituten doen vooral hun best om de professie (het imago) van de reclamemaker en de mediamaker voor schoolkinderen toegankelijk maken.

Onder de titel Nationale Academie voor Media en Maatschappij wordt de indruk gewekt van een geaccrediteerde beroepsopleiding, die een certificaat verstrekt tot Nationale MediaCoach. Men werkt samen met onder meer Sanoma Uitgevers, UPC, T-Mobile, de Kinderconsument en Mediawijzer.net, het Mediawijsheid Expertisecentrum.

Voor de opleiding tot nationale mediacoach is een intredetoets gemaakt onder de titel 'Nationale MediaWijsheid Meter: Hoe mediawijs bent u?'

Het is een soort trivia op mediagebied: 'Vraag 1: Waar staat de i in o.a. iPhone of iTunes voor? Kies uit: Informatie, Interessant, Ik of Ideal.'

Er is ook een 'nieuwere versie'; daarin luidt vraag 1: 'Welke twee symbolen heeft de nieuwe omroep PowNed verwerkt in haar logo?' De keuzes zijn: 'Testbeeld met doodskop, testbeeld met Nederlandse vlag, geen van beiden en Nederlandse vlag met doodskop'...

Je zou Mediawijzer.net allicht kunnen verwarren met een ander initiatief om in educatief-pedagogisch opzicht wat aan mediawijsheid te doen: Het is mediawijzer.nl, een op christelijk gereformeerde en hervormde leest geschoeid initiatief van de Stichting Mediawijzer, 'platform voor genormeerd mediagebruik'.

Dan is de meester ook maar een slome duikelaar

Het Meet & Greet programma in het Instituut Beeld en Geluid in Hilversum is ongetwijfeld voor scholieren heel leuk. Het lijkt op soortgelijke bijeenkomsten in het Mediapark voor volwassenen. Het heet dan bijvoorbeeld Een dagje televisie maken en het gaat over het gevoel dat je krijgt om heel dicht bij de wereld van Glitter & Glamour te mogen komen. Het mediacircus doet er alles aan om de droom niet te verstoren. Het is allemaal beeld, geluid, snelheid, toverkunsten met greenscreens, anekdotes van en rond de grote televisiemakers en de unieke kans om de presentatrice van je favoriete TV programma te mogen aanraken. En het is vooral voor de leerlingen leuk, want je hebt het idee er helemaal bij te zijn. Meer nog dan de juf of de meester, want die is naast Paul de Leeuw, Albert Verlinden of de Sterren van GTST, maar een slome duikelaar, die zelf bijna niets heeft gezien van al die prachtprogramma's.



Leerlingen van CBS De Maarsborg in Stadskanaal bezochten op 13 oktober 2010 de Meet & Greet op Beeld en Geluid in Hilversum. Ontmoeting met Milouska Meulens, presentatrice van Het Jeugdjournaal.

In een verslag van het dagje Meet & Greet op de Media-Experience (Maandblad De Freinetbeweging, 2010) stond een impliciete verwijzing naar de praktische

pedagogiek van Célestin Freinet. Een leerling vroeg zich af waarom er in Het Jeugdjournaal geen aandacht werd besteed aan een groot probleem in Oost-Groningen: De diefstal van zitmaaiers! Dit reële probleem werd door de programmamakers genegeerd.

Mediabewustzijn: Onderzoek naar de eigen leefwereld, communiceren en publiceren...

Voor Freinet is het een punt van zorg dat de grote media geen aandacht besteden aan het leven en het perspectief van 'de gewone mensen op het land'. Freinet constateert dat het van groot belang is, dat de eigen ervaringen en de eigen leefwereld als uitgangspunt dienen. Dáár moet nader onderzoek naar worden gedaan. Het onderzoek moet worden vastgelegd met middelen als bandrecorder, fototoestel en videocamera. Over de bevindingen moet worden gepubliceerd, zodat anderen, in soortgelijke of juist in heel andere omstandigheden, er kennis kunnen nemen. Zo kunnen anderen met de onderzoeker in correspondentie treden. Die samenspraak leidt tot het verbeteren van je positie, of op z'n minst tot het gevoel, dat je er niet alleen voor staat: *"Het is niet alleen nieuwsgierigheid om te willen weten wat de kinderen van een andere school doen, wat hen bezighoudt, wat ze denken en willen. Het gaat ook om de menselijke behoefte om te worden erkend, zich in een positief daglicht te kunnen stellen. Elke leerling zal proberen bij het corresponderen duidelijk te schrijven, fouten te vermijden en het verhaal middels tekeningen en andere illustraties te verlevendigen."* (Freinet, 1965)

De details van de uitwerking hiervan door Freinet zijn jammer genoeg in ons land erg onbekend maar daarom niet minder tekenend. Een voorbeeld is zijn beschrijving van en zijn beklag over het gebruik van films en het zelf filmen op school: *"Wij bezitten een smalfilmprojector en huren regelmatig films bij het regionale pedagogisch documentatiecentrum. Verder bezitten wij een opnameapparaat waarmee wij bij ons in het dorp, maar ook tijdens de lessen, filmopnames maken. Deze films bieden ons een levensechte en bezielde weergave van ons eigen leven en hebben dus net als onze vrije teksten, een onvergelykbare suggestieve kracht. Net als bij onze gedrukte teksten worden die films uitgewisseld met onze correspondentiescholen. (.....) Het zal echter niet mee vallen om onze pedagogische mening overeind te houden. Het perfectionisme van de bestaande schoolfilms – tegenover onze eigen films- is een tekenend voorbeeld van het verkeerde gebruik van een leermiddel op school."* (Freinet, 1965)

Dit schreef hij toen audiovisuele media nog kostbaar en ontoegankelijk waren en niemand nog van het internet, Google of YouTube had gehoord.

Echter, in de Freinetscholen is sinds die jaren een indrukwekkende reeks tot stand gekomen van unieke documenten (documentaires) die door leerlingen, samen met 'deskundige begeleiders', zijn gemaakt over (voor die tijd en voor die regio) belangrijke onderwerpen. Enkele voorbeelden zijn: De grote jaarmarkt in onze regio, De geografie van mijn dorp, In onze eigen achtertuin, Vader en moeder zijn

mosseltelers en Feiten en problemen van de Nationale Weg nr. 10 (ICEM-Pédagogie Freinet, Bibliothèque de Travail, 1979).



In de vele honderden afleveringen van de Bibliothèque de Travail (Pédagogie Freinet) werden vooral actuele en locale projecten beschreven, die het resultaat waren van het eigen, plaatselijke onderzoek van leerlingen en leerkrachten. Nieuwe media 'avant-la-lettre'.

Authentieke, emancipatoire media

Ondanks het feit dat de praktijk weerbarstig is, worden de alledaagse mogelijkheden en faciliteiten gebruikt door jongeren en opvoeders, die wél de eigen positie, het eigen belang en de culturele actie voor vrijheid op het oog hebben. Kinderen leren de kneepjes van het vak door zelf, met een 'echte aanleiding' op reportage te gaan en te publiceren op het internet. Een sprekend voorbeeld, waarin alle aspecten van het actiegericht en doelgericht mediagebruik aan de orde komen, zijn de 9-11 jarige leerlingen van een gewone basisschool in Lakeland Florida die, in de vorm van een Thinkquest, onderzoek uitvoerden naar ouderen in de wijk onder de titel Forget me Not. Andere voorbeelden zijn de Lipdub van de Dr. Bosschool in Utrecht en de pedagogische, buurtgerichte activiteiten van Ambrosiastafel in Gent. Het zijn projecten waarbij kinderen, samen met hun begeleiders de nieuwe media gebruiken om eigen reportages, documentaires of cross-mediale projecten te realiseren. Het gaat dus niet om een 'filmpje om het filmpje', maar om een concrete aanleiding en bedoeling. Ambrosiastafel in Gent zegt daarover het volgende: *"Is de integratie in onze stad mislukt? Hoezo mislukt? We kunnen niet anders dan samenleven en van elkaars*

talenten en culturele identiteit gebruik maken. En dús maken we reportages over onszelf, over onze achtergrond en onze verwachtingen, over de dingen die we meemaken en belangrijk vinden. Al doende maken we kennis met andere mensen die ons veel kunnen leren en kunnen helpen, bijvoorbeeld in het opknappen van onze buurt. Daarover maken we weer reportages, waar we trots op zijn en waarmee we anderen kunnen helpen om ook zo iets te doen.” (Bottelberghs, Paul, 2010)



Het buurt- en wijkwerk in Gent heeft een stevige traditie, waarbij het vooral gaat om de samenhang in de wijk en de identiteit van verschillende bewoners. De medewerkers van De Ambrosiastafel brengen keer op keer spraakmakende projecten in de lucht met thema's als bijvoorbeeld de geschiedenis van de wijk en kunstlessen door een Soedanese vluchteling. En passant wordt aan echte mediawijsheid gewerkt!

Er komt een nieuwe generatie van jongeren die hun media-awareness onbelemmerd omzet in video's teneinde in contact te komen met anderen. Je deelt je ontdekkingen, je deelt je ervaringen, je laat anderen versteld staan en je levert een bijdrage aan de discussie die net zo goed meetelt als de mening en de smaak van bekende mediapersoonlijkheden.

Een inspirerend voorbeeld vormen de 11-12 jarige jongens die in de wijk Vollenhoven, in en rond de L-Flat in Zeist hun wekelijkse journaal 'De Webshow' maken (2010). Het zijn elke keer gevarieerde en spannende reportages over het leven en vooral de trammelant in wat ooit de grootste flat van Nederland was. Het is vooral schipperen tussen de wens om een bijdrage te leveren aan het leefklimaat in de L-Flat en de praktijk, waarbij anderen al gauw denken dat 'de reporters' te veel kapsones krijgen.



Over de hele wereld maken jongeren vaak als klas of club een Lipdub. Het leidt tot spectaculaire shows op basis van een zelfgekozen muzieknummer. Kenmerkend zijn de originele, creatieve invallen en vooral het plezier dat de makers er aan beleven! Hier een paar beelden uit de Lipdub van groep 8 van de Dr. Bosschool in Utrecht. (2010)



Samen met een paar vrienden maakt de 13 jarige Daniel elke maand een aflevering van 'De L-Flat-Webshow', waarin het leven en de beslommeringen van de bewoners van de Zeister L-flat worden aangekaart. Onderwerpen zijn bijvoorbeeld het functioneren van het inloopcentrum, de problemen met asbest en de spectaculaire skateboardstunts van Mohammed.

Mediabewustzijn en ‘conscientizaçao’

Paulo Freire levert de formele uitgangspunten om kritisch zelfbewustzijn te ontwikkelen. En komt met concrete (mediagerelateerde) voorstellen om daar vorm aan te geven. Hij hanteert in dat verband de term ‘conscientizaçao’. Het duidt op een resultaat van pedagogisch handelen, waarbij er een bijdrage wordt geleverd aan ‘het begrijpen van sociale, politieke en economische tegenstellingen’ en ‘maatregelen te treffen tegen de onderdrukkende verhoudingen in de werkelijkheid’. Naïef en magisch bewustzijn worden, zo betoogt Freire, in de hand gewerkt door de mythes en mystificaties zoals die vaak door de populaire media worden verspreid. Dat is ook het ecologische perspectief: jezelf ontdekken en een ontwikkeling mogen doormaken, die een versterking is van je eigen persoonlijkheid en je eigen mogelijkheden om in een sociaal rechtvaardige samenleving te functioneren. De nieuwe media worden vanuit de pedagogische invalshoek van Paulo Freire nu zelfbewust gebruikt om dezelfde doelstellingen te bereiken: foto’s van de eigen gemeenschap, de school, de wijk. Interviews op video, met de mensen uit de eigen omgeving, die reageren op de vraag waarom het belangrijk is, dat je leert lezen en schrijven.



In het project ‘Forget me not’ van de Lincoln Avenue School in Lakeland / Florida (2009) worden ouderen van verschillende culturen en ethnische achtergrond opgezocht door 9-11 jarige leerlingen. Met hen worden interviews gehouden en er wordt een actieplan uitgevoerd om de tuintjes bij de ouderen op te knappen. Het geheel wordt gepubliceerd als ‘Thinkquest’.

En in die context is vooral ook de opdracht aan de grote mediaproductanten, om heel gericht bepaalde informatie te verzamelen, waar je wat aan hebt:

“Kunnen jullie niet eens wat meer aandacht besteden aan de dingen zoals die bij ons spelen?; er worden de laatste tijd nogal wat zitmaaiers gestolen.

Wij gebruiken dan zelf een Thinkquest. Vooral als we weten waar behoefte aan is en wat meteen in de praktijk toegepast kan worden. Bijvoorbeeld over nieuwe grassoorten die we als veevoer kunnen gebruiken, we stichten een community of

interest, waarbij we onze deskundigen in de gemeente en de tweede kamer vragen stellen en we beklagen ons over het feit dat er de laatste tijd nogal wat zitmaaiers in ons dorp zijn gestolen. En wat je kunt doen om het te voorkomen.”
(Vertaald uit: Website Forget me not. Lincoln Avenue Academy, Lakeland, Florida, Oracle ThinkQuest, Education Foundation, 2010.)

Ten slotte: mediawijsheid ...

Er bestaat een grote discrepantie tussen de beleidsuitgangspunten (zoals die bijvoorbeeld zijn geformuleerd door De Raad voor Cultuur, het Instituut Beeld en Geluid) en de praktische vertaling ervan. Vaak leiden de projecten in de praktijk tot bevestiging van de mythes rond de mediawereld: van de Glitter & Glamour en de twijfelachtige computergames, waar steeds jongere kinderen, steeds meer tijd aan besteden.

Actie...

Er is een pedagogisch alternatief, waarbij kinderen en jongeren media leren gebruiken om de eigen creativiteit en identiteit te ontwikkelen en een geëmancipeerd burger mogen zijn. Dit alternatief speelt in op authentieke en eigen vormen van communiceren en publiceren, zoals bijvoorbeeld de Thinkquest ontdekkings-tochten en het publiceren op YouTube, waarbij het veel meer gaat om het sociale contact en de authentieke productie, dan om het nadoen van bijvoorbeeld TV spelletjes of talentenjachten.

Meertaligheid...

Het repertoire en het vocabulaire van de nieuwe media (internactieve multimedia, internettoepassingen en het bewegen in en bouwen van virtuele werelden) zouden net als het repertoire en het vocabulaire van de verbaallinguïstische taal (leren lezen en schrijven, literatuurgeschiedenis en dergelijke) een vast onderdeel behoren te zijn van het onderwijs, door alle jaren en niveaus heen.

Instrumenteel mediabewustzijn...

De term ‘mediabewustzijn’ en de pedagogische activiteiten die daarmee te maken hebben, zijn instrumenteel van aard. Dat wil zeggen: de media zijn een instrument in handen van kinderen en volwassenen samen, om pedagogische actie te voeren. Ze dienen er toe om een ‘echt’ pedagogisch doel te bereiken.

We bevinden ons dan in gezelschap van heel wat oorspronkelijke ontdekkers van cyberspace, de wereld van de nieuwe media. Mensen als Sir Tim Berners Lee (uitvinder van het World Wide Web), Nicholas Negroponte (oprichter van het Massachusetts Institute of Technology's Media Lab en drijvende kracht achter het One Laptop per Child Project), Steve Jobs (oprichter van Apple Computers) en Philip Emeagwali (uitvinder van de internet supercomputer). Hun idee van de nieuwe media was vooral gebaseerd op het democratiseren en ontsluiten van informatie en op de mogelijkheid om nieuwe sociale netwerken te stichten. Dat zijn netwerken waar met name alle jongeren (ook in achtergestelde situaties en

ontwikkelingslanden) gebruik van zouden kunnen maken, om hun verhaal te vertellen en deel uit te maken van de global society!

Literatuur

- Bibliothèque de Travail (1979). *BT 875, BT Second Degré 37, BT Junior 168, BT Junior 175 en BT Junior 172*. Cannes: ICEM - Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet.
- Broeckmans, A. et al (1978). *Ervarend Leren, gebaseerd op de pedagogische ideeën van Paul Freire*. Amersfoort: De Horstink.
- Freire, P. (1972): *Pedagogie der Onderdrukten*. Baarn: In den Toren/Anthos.
- Freire, P. (1974): *Culturele Aktie voor Vrijheid*. Baarn: In den Toren/Anthos.
- Freinet, C. (1965). *L' école moderne française*. Duitse vertaling, 2e druk 1979. *Opmerkingen, nr. 45, Details uit de schoolpraktijk: Film en Dia*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Meet & Greet met NOS Jeugdjournaal bij Beeld en Geluid succes. *De Freinetbeweging, nr. 148*, november 2010.
- Vliet, H. van, Steen, W. van der, & Fröling, H. (2009). *Wijs met Media. De tools zijn er. Waar is de mediawijsheid?* Utrecht: Cell Cahier. Kenniscentrum Communicatie en Journalistiek, Hogeschool Utrecht.
- Raad voor Cultuur. (2003). *eCultuur: van i naar e. Advies over de digitalisering van cultuur en de implicaties voor Cultuurbeleid*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Raad voor Cultuur (2005). *Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Raad voor Cultuur (2008). *Mediawijsheid in Perspectief*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Geraadpleegde websites

- Mediawijzer.net. (n.d.). Op 20 november 2010 op:
<http://www.mediawijzer.net/?q=publiek/over-mediawijzer>
- Mediawijzer.nl (n.d.) Op 20 november 2010 op: <http://www.mediawijzer.nl>
- Handboek Mediawijsheid versie website (n.d.) Op 20 november 2010 op:
<http://mijnkindonline.nl/1632/handboek-mediawijsheid.htm>
- Stichting Media Rakkers (n.d.) Op 20 november 2010: <http://www.mediarakkers.nl/>
- Basisschool Lesmateriaal. (n.d.).Op 20 november op:
http://www.mediarakkers.nl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=69&Itemid=153
- Nationale Opleiding Mediaccoach. (n.d.) Op 20 november 2010:
<http://www.nomc.nl/quiz/Mediawijsheid.html>
- Nationale Opleiding Mediaccoach (n.d.) Op 1 februari 2011:
<http://www.nomc.nl/images/stories/mediawijsheidmeter2/quiz.html>,
<http://www.mediamakkers.nl/>
- Website linkt op 20 november 2010 automatisch naar <http://www.mediarakkers.nl>
- Forget me not. (n.d.) Lincoln Avenue Academy, Lakeland, Florida. Op 20 november 2010 op: <http://library.thinkquest.org/08aug/00272/action.html>. Oracle ThinkQuest, Education Foundation.

Lipdub k-12 Dr Bosschool Utrecht Holland (n.d.) Op 20 november 2010:

http://www.youtube.com/watch?v=AKesf_5snuo&feature=player_embedded
Alphabeat_-_Fascination_UAM_2009.mp4

Bottelberghs, P., & Langelet, A., (n.d.) *Ambrosia's tafel Gent.* (n.d.). Op 20 november 2010:

http://www.platformrondmediawijsheid.be/index_flash.html

Nannie c.s. (n.d.). *L-Flat webshow afl. Inloophuis jubileum (deel1)*. Op 20 november 2010:

<http://www.youtube.com/watch?v=PoCvmKPxT5o>

Met robots de digitale black box openen

Lou Slangen

Voor de ontwikkeling van kinderen is het belangrijk dat ze greep krijgen op de moderne digitale leefwereld. Deze wereld heeft veel kenmerken van een black box. Mindtools zijn computertoepassingen die kunnen helpen de black box te openen. Ze stimuleren kinderen actief reflecterend te leren met en over digitale technologie. Een Robotic Direct Manipulation Environment (DME) is een mindtool waarmee leerlingen een werkende robot maken en al doende denkvaardigheden activeren om conceptuele kennis te ontwikkelen. De leerlingen krijgen een realistischer beeld van de plaats en mogelijkheden van moderne technologie. Terwijl ze probleemtaken oplossen activeren ze allerlei denkvaardigheden en ontwikkelen conceptuele kennis.

Inleiding

Opgroeien in een digitale wereld

De hedendaagse jeugd groeit op in een wereld waarin volop gebruik gemaakt wordt van digitale technologie. Computers, mobieltjes, e-books, gameboys, Wii's of iPads zijn tegenwoordig in vrijwel iedere opvoedingssituatie beschikbaar. De jeugd benut deze digitale middelen intensief: om spelletjes en interactieve games te spelen; om te communiceren via e-mail, te twitteren of te chatten; om informatie op te zoeken op Internet; om te participeren in digitale sociale netwerken zoals Facebook of Hyves; om te publiceren op weblogs, YouTube en Flickr; of om te participeren in virtual reality omgevingen zoals Second World.

Het gebruik van al deze digitale middelen gaat verder dan slechts een instrumentele toepassing (de Mul, 2002; Delfos, 2008). Terwijl de kinderen deze middelen benutten assimileren ze min of meer in een virtuele wereld. De digitale leefwereld beperkt zich echter niet tot alleen een virtuele wereld van het Internet en computerscherm als een soort metafysische ontmoetingsplaats. De leefwereld van kinderen is een hybride wereld waarin virtualiteit en realiteit gemakkelijk in elkaar overgaan. Zo kan met de camera van een iPhone de omgeving op het display geprojecteerd worden en meteen in het beeld gelardeerd worden met informatie over nuttige plaatsen. Wie goed om zich heen kijkt ziet overal toepassingen van digitale technologie. We illustreren dit met enkele alledaagse toepassingen. Het navigatiesysteem gidst met behulp van GPS waarneming naar de bestemming. Sensoren en remtechnologie in de auto zorgen dat er voldoende afstand met de voorganger blijft. Het sporthorloge informeert over hartslag en zuurstofgebruik tijdens de looptraining. Cameratoezicht en digitale persoonsherkenning zorgen voor een veilige uitgaansomgeving. In de klas wordt een SmartBoard gebruikt. Deze opsomming kan met veel andere voorbeelden uitgebreid worden. De digitale leefwereld van kinderen moet dus opgevat worden als het geheel van virtuele

en materiële toepassingen van technologie dat in onze dagelijkse realiteit veranderd is. Deze digitale technologie is tegenwoordig zo wijdverbreid beschikbaar dat het voor de nu opgroeiende generaties als het ware deel uitmaakt van hun natuurlijke omgeving (Tapscott, 1998). Aangezien kinderen zich ontwikkelen in interactie met hun omgeving is het vanzelfsprekend dat de digitale omgeving ook van invloed is op hun cognitieve-, sociale- en persoonlijkheidsontwikkeling.

De digitale technologie ligt voor het grijpen en de jeugd consumeert deze gretig. Kinderen hebben van nature de behoefte om competente mensen te zijn (Stevens, 1998) en consumeren is dan niet voldoende. Ze willen zich immers niet ontwikkelen tot passieve waarnemers en ontvangers, maar actieve participanten worden die laten zien dat ze de wereld begrijpen en er iets persoonlijks aan kunnen toevoegen. Het is voor hun ontwikkeling van belang dat ze grip krijgen op de wereld waarin ze leven. Hoewel kinderen in hun dagelijkse werkelijkheid veel digitale technologie benutten en er regelmatig (on)bewust mee geconfronteerd worden is het grip krijgen op die digitale wereld ingewikkeld. Het is de aard van de digitale technologie die het lastig maakt te doorgronden hoe deze technologie functioneert en ingrijpt in het leven van mensen. Miniaturisering en voor onze zintuigen niet waarneembare fysische en technische processen laten toe dat mensen gemakkelijk aan de moderne technologie kenmerken als 'ongrijpbaar' of 'magie' toekennen. We zijn ons nauwelijks bewust van de aanwezigheid van technologie. De onzichtbaarheid heeft ook tot gevolg dat kinderen weinig vragen bij de technologie stellen en door opvoeders nauwelijks gestimuleerd worden om na te denken over zin, functie en werking van technologie. Vanuit opvoedkundig perspectief is het daarom wenselijk dat kinderen zich voor hun ontwikkeling expliciet oriënteren op de relatie tussen mens en technologie en een globaal inzicht in principes van moderne technologie verwerven. Opvoeders en onderwijsgeven- den kunnen kinderen daartoe uitnodigen en ze ondersteunen bij het openen van die black box.

Mindtools maken je slim

Het opgroeien in een wereld met moderne technologie is niet zonder risico's. Norman (1993) beargumenteert hoe technologie ons slim maar ook dom kan maken. Dat heeft alles te maken met de manier waarop wij mensen technologie percipiëren. Hij onderscheidt twee cognitieve gerichtheden: de ervaringsgebaseerde (experiential) en de reflectieve (reflective). De ervaringsgebaseerde gerichtheid leidt naar een toestand waarin wordt waargenomen en gereageerd, efficiënt en moeiteeloos. In de reflectieve toestand worden ideeën gecontrasteerd en vergeleken en worden beslissingen genomen. Beide gerichtheden zijn van belang voor leren en ontwikkeling, en de ene gerichtheid is niet beter dan de andere. Het wordt problematisch wanneer het gebruik van moderne digitale technologie beperkt blijft tot vooral opdoen van ervaringen en deze technologie niet of nauwelijks ingezet wordt om reflectieve exercities te plegen. Mensen zijn eerder geneigd via ervaringen te leren omdat ze dat prettiger lijken te vinden dan

reflectief leren. Ervaringen onderga je gewoon terwijl reflectie actieve inzet vraagt. Er is overigens niets mis met het leren van ervaringen. Het is een goede manier om op een specifiek gebied vaardig en expert te worden maar het vormt tevens een valkuil. Opdoen van nieuwe ervaringen is namelijk niet equivalent met het ontwikkelen van nieuwe ideeën of concepten. Het ontwikkelen van nieuwe denkbeelden en conceptuele kennis vraagt actief participerend leren, weloverwogen en diepgaand interacteren met de sociale en de materiële omgeving (Johnson, 1997; Vosniadou, 1994; Vygotsky, 1986) en dus reflecteren.

Hoewel digitale technologie nog weinig toegepast wordt om reflecterend te leren, heeft het wel de potentie om bij te dragen aan het ontwikkelen van conceptuele kennis. Deze technologie dient dan bewust ingezet te worden als denkgereedschap oftewel mindtool (Jonassen, 2006; Slangen, & Sloep, 2005). Mindtools zijn in deze opvatting vooral computerapplicaties die bij de gebruikers leiden tot het ontwikkelen van conceptuele kennis. Met mindtools kunnen kinderen digitale modellen construeren en deze vervolgens toepassen en toetsen aan de werkelijkheid. Mindtools stimuleren tot het aanspreken van hoger orde denkvaardigheden zoals: causaal redeneren, analyseren en synthetiseren (Jonassen, 2000; Slangen, Fanchamps, & Kommers, 2008). Mindtools kunnen prima toegepast worden in een formele (schoolse) en informele (buitenschoolse) leeromgeving. Dit initieert en faciliteert dan het redeneren en zet kinderen uitdrukkelijk aan tot interpreteren van informatie en (re)organiseren van kennis. Mentale concepten van het kind ontwikkelen zich door het reflectief omgaan met de discrepantie tussen persoonlijke concepten en de nieuwe (digitale) ervaringen. Leerlingen gebruiken mindtools dan ook pas goed wanneer ze erdoor aangemoedigd worden om kritisch en creatief te denken over en met de inhoud die ze bestuderen. Mindtools maken als gevolg daarvan het leren niet gemakkelijker maar verbeteren het leerresultaat (Slangen, & Sloep, 2005). Onderwijs- en opvoedingsinstanties kunnen kinderen in (digitale) omgevingen brengen waar bewust reflectief leren kan plaats vinden, om ze vervolgens te ondersteunen bij het verwerven van inzichten. Digitale technologie wordt dan op een slim makende manier toegepast.

Mindtools, DME's en robots

Kinderen ontwikkelen van jong af aan persoonlijke theorieën (concepten) waarmee ze de natuurlijke, de sociale en de ontworpen wereld om hen heen verklaren en betekenis geven. Ervaring en reflectie helpen om deze wereld steeds inzichtelijker te maken. Dit betekent dat ze voor hun cognitieve ontwikkeling 'oude' concepten bijstellen of vervangen door 'nieuwe'. Dit proces voltrekt zich soms als vanzelf en geleidelijk. Op andere momenten is er sprake van een bewust en gericht proces waarbij conceptuele doorbraken ontspruiten. De veranderingen zijn het resultaat van het doorgronden van discrepanties tussen de persoonlijke concepten en de werkelijke ervaringen. Dit proces wordt ook wel aangeduid als conceptual change (Vosniadou, 1994). Het vraagt actieve betrokkenheid en deel-

name aan het oplossen van ingewikkelde problemen, het vraagt denken over eigen en elkaars denkbeelden.

Hier komt de inzet van mindtools in beeld. Met de mindtool lossen kinderen al redenerend vanuit eigen concepten een probleem op door het bouwen van een digitaal model. Het toetsen van dit model op werking en bruikbaarheid kan leiden tot een cognitief conflict. Dit ontstaat als het digitale model niet in overeenstemming is met eigen denkbeelden omdat het niet functioneert zoals verwacht. Dit levert een goed startpunt voor ontwikkeling en leren. Het roept nieuw redeneren en heroverwegen op dat wel leidt naar de gewenste oplossing. Voorwaarde is dat een taak een probleemoplossend karakter heeft waardoor de leerling steeds weer opnieuw wordt uitgenodigd tot reflectief leren totdat het probleem opgelost is. Jonassen (2006) categoriseert de vele ICT-toepassingen in de volgende type mindtools: concept mapping software, databases, spreadsheets, expert systemen, simulatie software, constructie software, hypermedia, visualisatie middelen en de Direct Manipulation Environments (DME's). Onze focus ligt op de mindtools van het type robotic DME. Wij stellen dat kinderen met een robotic DME conceptuele kennis kunnen ontwikkelen over de wijze waarop digitale en materiële technologie in de werkelijkheid met elkaar verweven zijn.

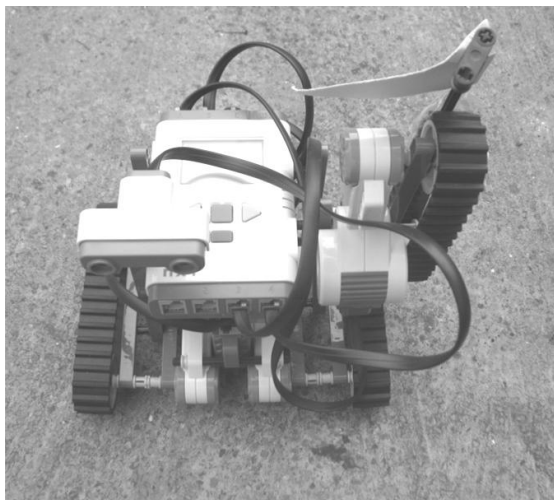
Kenmerkend voor 'echte' robots is dat er een autonoom bewegende constructie is die toestanden van de materiële omgeving waarneemt (sense) en deze in de vorm van digitale informatie doorgeeft aan een verwerkingsunit, waarin een programma via beslisregels (reason) bepaalt welke virtuele of materiële handelingen (act) uitgevoerd worden. Als voorbeelden noemen we een alarmsysteem dat zelfstandig camera's op een gedetecteerde beweging richt, een zonnescherm dat automatisch open en dicht gaat afhankelijk van lichtinval of windsterkte, een robotarm die de auto spuit, de operatierobot die microchirurgische ingrepen doet of de automatische piloot van een vliegtuig. De toepassing van zulke techniek maakt het mogelijk taken en functies van de mens over te nemen, deze beter uit te voeren en zelfs nieuwe functies toe te voegen. De essentie van robottechnologie is dat machines (semi)-autonoom en interactief met de omgeving reageren.

De genoemde toepassingen lijken echter zelden op beelden die kinderen van robots hebben. Ze dichten robots vaak meer krachten en eigenschappen toe dan deze in werkelijkheid bezitten. De antropomorfe robots zoals dansende Asimo's, de ademende vrouwelijke robot Repliee Q1, en fictieve figuren uit films zoals I-Robot, Starwars en Robots dragen bij aan beelden dat robots wezens zijn met menselijke en/of dierlijke eigenschappen zoals bewustzijn, emotie, wil, intelligentie of instinct. Zulke op fictie gebaseerde beelden dragen niet bij aan een reëel beeld van digitale technologie. Kinderen beschouwen robots in zo een perspectief als wezens die leven en een psyche hebben (Ackermann, 2000; Levy, & Mioduser, 2008).

Conceptuele kennis ontwikkelen door zelf robots te bouwen

Robots spreken tot de verbeelding en kinderen vinden ze uiterst boeiend. Dat maakt ze tot een geschikte omgeving om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren en hen te laten leren over principes van moderne technologie. Echt uitdagend wordt het wanneer kinderen naar eigen idee een werkende robot maken die ook nog een taak goed uitvoert. Kinderen hebben niet de mogelijkheid een Asimo of Repliee Q1 te maken. Daarvoor zijn robotic DME's die het ontwikkelen van robots in de vorm van een hybride microwereld mogelijk maakt, bijvoorbeeld via Technologica met de Leonardo PLC (Slangen, Fanchamps, & Kommers, 2008) of Lego Mindstorms met de NXT PLC (Slangen, van Keulen, & Gravemeijer, 2010) zeer geschikt.

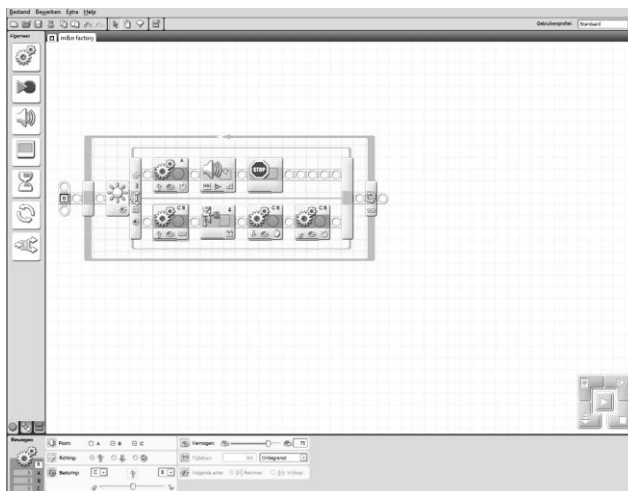
De robotic DME (figuur 1) bestaat uit een materieel deel en een virtueel deel. Het materiële model wordt samengesteld met behulp van een bouw pakket bestaande uit voorgevormde constructiematerialen en componenten die in principe op vergelijkbare wijze functioneren als bij robots in professionele omgevingen. Leerlingen kunnen een zelfbedachte functionele robot ontwerpen, bouwen en programmeren. Het materiële deel (de hardware) wordt samengesteld uit balken, staven, tandwielen, assen, wielen, verbindingdelen, motoren, sensoren enzovoort.



Figuur 1: De LEGO Mindstorms robot

Het 'brein' van het model is de PLC (Programmable Logic Controller) die invoer- en uitvoerpoorten heeft. Deze poorten zijn via kabels verbonden met de sensoren die informatie invoeren en met de actuatoren die reageren op uitvoer van informatie. Op die manier kan het materiële model interacteren (waarnemen en reageren) met de omgeving. Het besturingsprogramma wordt samengesteld met pictogrammen die representaties vormen van de actieve componenten van de

robot (motorpictogram, luidspreker, infrarood sensor, enz.) en/of representaties zijn van proceshandelingen in het programma (herhaling, als-dan keuzes, berekening, enz.). De pictogrammen bevatten bijpassende parameters en variabelen. In het motorpictogram kunnen bijvoorbeeld de parameters *richting*, *snelheid* en *tijdsduur* ingesteld worden. Een proceshandeling zoals een herhaling kan op een vaste waarde ingesteld worden of afhankelijk gesteld worden van de waarde van een variabele die gevuld wordt door een externe conditie, bijvoorbeeld de gemeten afstand tot een object. De leerlingen kunnen de programmeerobjecten naar wens combineren en instellen zodat het materiële model (de robot) de juiste acties onderneemt. Het op pictogrammen gebaseerde karakter van de besturing (figuur 2) heeft als voordeel dat kinderen vrijwel direct een besturing kunnen maken zonder eerst een programmeertaal te moeten leren (Lavonen, Meisalo, & Lattu, 2001). Daardoor kunnen ze zich beter concentreren op achterliggende principes en inzichten.



Figuur 2: Programmeren met Lego Mindstorms

Met een robotic DME kunnen leerlingen naar wens het robotmodel en het bestuursprogramma manipuleren, wijzigingen meteen doorvoeren en uittesten. Ze observeren dan direct het resultaat van hun interventies op de acties van de robot. Het gedrag van het model levert de concrete ervaring die vergeleken wordt met hun mentale beelden. Ze reflecteren op aannames, conclusies en beslissingen. We zien kinderen hypothetisch denken als ze vooronderstellingen doen over het verwachte gedrag van de robot. Ze analyseren verschillen tussen verwachting en resultaat. Trial en error leren gaat geleidelijk over in een beredenerende aanpak. Al doende ontwikkelen ze conceptuele kennis over moderne digitale technologie.

De black box openen

Probleemoplossingstaken zijn geschikt om kinderen actief te richten op reflectie. Kinderen die op een probleemoplossende manier robots ontwikkelen, een materieel model bouwen en/of programmeren, activeren hogere orde denkvaardigheden (Slangen, Fanchamps, & Kommers, 2008) en ontwikkelen conceptuele kennis uit het domein robotica (Slangen, van Keulen, & Gravemeijer, 2010). We beschrijven hier kort twee onderzoeken en enkele conclusies.



Figuur 3: De technologica DME met de Leonardo PLC en een K'nex model

We gebruikten de software Technologica, het PLC Leonardo en K'nex constructiemateriaal om te onderzoeken in hoeverre een probleemoplossingstaak met deze DME denkvaardigheden activeert. Een twintigtal kinderen ontwierp in tweetallen een werkend besturingsprogramma voor twee kant-en-klare modellen, een verkeerslichtensituatie en een reuzenrad (figuur 3). De kinderen toonden bij het oplossen van de probleemtak een intensieve discours die aan verschillende hogere orde denkvaardigheden appelleerde. Verschillende denkvaardigheden bleken meer of minder manifest te zijn. De categorie 'evalueren' (informatie toetsen/vaststellen, criteria achterhalen, prioriteiten stellen, misvattingen herkennen, verifiëren) kwam het meeste voor, namelijk in 44% van alle verbale uitingen. De categorie 'samenhangen zien' (vergelijken en contrasteren, toepassen en formuleren van regels, oorzaak gevolg redeneren) werd in 22% van de gevallen gescoord. De categorieën synthetiseren (denken in analogieën, opsommen, hypothesen formuleren, plannen) en analyseren (patronen herkennen, classificeren, veronderstellingen herkennen en doen, hoofdideeën herkennen, volgordes ontdekken) waren respectievelijk in 18% en 16% procent van het discours aanwezig (Slangen, Fanchamps, & Kommers, 2008). Hoewel er nog diverse vragen open

blijven, zijn er aanwijzingen dat kinderen van de taak profiteren en conceptueel inzicht ontwikkelen over principes van besturing en de aard van deze technologie (Slangen, van Keulen, & Jochems, 2009).

Welke conceptuele kennis kunnen kinderen dan ontwikkelen als ze zelf robots ontwerpen? Als we een robot theoretisch conceptualiseren is het in de grond een functioneel artefact. Het is ook een systeem gebaseerd op samenhangende toepassing van technische en natuurkundige principes uit de mechanica, elektronica, pneumatica, hydraulica en/of ICT. Een robot is een materiële constructie die in principe stabiel, sterk, stevig, beweegbaar en soms mobiel moet zijn. Afhankelijk van de taak die van de robot verwacht wordt bevat de constructie naast de PLC (Programmable Logical Controller) een aantal componenten zoals sensoren (infrarood, ultrasoon, aanraaksensor enz.) en actuatoren (motor, lampjes, speakers, displays). De robot kan autonoom functioneren en komt in actie via een besturingsprogramma dat in de PLC is geladen. Het programma is een algoritme samengesteld uit directe en conditionele instructies, ingestelde parameterwaarden en variabelen. De verschillende instructies worden opeenvolgend uitgevoerd rekening houdend met input (sensoren) en output (actuatoren). De sensoren nemen omgevingstoestanden waar en leveren de benodigde informatie aan voor conditionele instructies die actuatoren aansturen, dit wordt ook wel de Sense-Reason-Act loop genoemd.

Deze concepten werden tevens het kader waarlangs we onderzochten wat kinderen kunnen leren van het werken met robots. In een zestal lessen werden kinderen in tweetallen geconfronteerd met diverse leertaken, kant-en-klare robots werden besproken op hun specifieke eigenschappen, identieke maar verschillend werkende robots werden geanalyseerd en aangepast, voorgeprogrammeerde programma's werden verklaard, eigen programma's werden ontwikkeld, en tot slot werd een complexe problemtaak voorgelegd. De taak was het ontwikkelen van een robot die al heen en weer rijdend in een 2 bij 2m afgeschermd ruimte zonder tegen de rand te botsen een wit vel papier op een zwarte ondergrond kan ontdekken. De leerlingen ontwikkelden werkende modellen gesteund door verbale scaffolding (Hogan, & Pressley, 1997; Lepper, Drake, & O'Donnell-Johnson, 1997) van de onderzoeker. Via verbale scaffolding helpt de begeleider de leerlingen in een echte dialoog leerstappen te doen door het activeren van bewust leren via: stellen van vragen en vraagsturing, expliciteren en vasthouden van denken, stimuleren van positieve leerroutes en negeren of ombuigen van verkeerde routes, positieve intellectuele uitdaging en tonen nieuwsgierigheid, voorkomen frustraties, enzovoort. We constateerden dat het conceptueel raamwerk goed bruikbaar was om de verbale uitingen van de leerlingen te duiden.

Mensen hebben de neiging menselijke of dierlijke eigenschappen aan een machine toe te kennen (Braitenberg, 1984). Een sensor wordt het 'oog'; het omkeren van de rijrichting wordt 'niet willen botsen'. De leerlingen doorgrondten geleidelijk aan dat een robot, ook als het gedrag ervan soms iets anders suggereert, geenszins een levende entiteit is met menselijke of dierlijke eigenschappen zoals emo-

tie, wil, bewustzijn of instinct. We observeerden dat kinderen door ervaring en reflectie in de context van robotica hun psychologisch georiënteerde perspectieven geleidelijk aan verfijnen in de richting van meer gesofisticeerde, technische concepten zoals; Functie, Systeem, Besturing en S-R-A (sense-reason-act) (Slangen, van Keulen, & Gravemeijer, 2010).

Conclusie en/of discussie

We constateren dat robotic DME's een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling en het leren van leerlingen over digitale technologie. Ze activeren, mits goed toegepast, denkstrategieën waarmee kinderen conceptuele kennis ontwikkelen over: de wijze waarop digitale techniek functioneert, hoe digitale techniek ingrijpt in de wereld van mensen, hoe digitale techniek ten nutte gemaakt kan worden, welke keuzes we kunnen maken ten aanzien van gebruik van digitale techniek, wat grenzen zijn van digitale techniek, wat fictie is en wat werkelijkheid. De black box wordt geleidelijk aan geopend maar vraagt betrokkenheid van de onderwijsgeevenden of opvoeders in de vorm van scaffolding. De robotic DME's helpen kinderen de 'magie' te doorgronden zodat zich een mate van technische geletterdheid ontwikkelt. Technische geletterdheid veronderstelt dat de kinderen inzicht hebben in de rol en impact van techniek (dus ook digitale techniek), beschikken over basisvaardigheden om techniek praktisch te gebruiken en toe te passen, en enige kennis en interesse hebben om op een algemeen niveau te kunnen meepraten en meedenken over deze technologie (Garmire, & Pearson, 2006).

Niemand weet waar de ontwikkeling in de digitale technologie ons uiteindelijk naar toe voert. Misschien worden mensen vandaag of morgen Cyborgs. En waarom zouden robots niet kunnen denken als mensen? Volgens een van de kinderen uit het onderzoek (Slangen, Van Keulen, & Gravemeijer, 2010) ligt dat in het ver-schiet. *"Het was toch in Japan; daar hebben ze een bijna menselijke robot die kan ook fietsen. Ze hadden ook voetballers gemaakt maar die schopten scheef. Ze zijn nu ook aan het werken dat hij echt als een mens denkt."* En waarom ook niet? Dit is de vraag die nog beantwoord moet worden.

Literatuur

- Ackermann, E. (2000). Relating to things that think. *Play of Ideas and Ideas of Play*, 13, 2-4.
- Braitenberg, V. (1984). *Vehicles: Experiments in synthetic psychology*. Harvard, MA: MIT Press.
- Delfos, M. F. (2008). *Virtuele ontwikkeling van de jeugd*. Amsterdam: SWP.
- Garmire, E., & Pearson, G. (Eds.). (2006). *Tech Tally: Approaches to assessing technological literacy*. Washington, DC National Academies Press.
- Hogan, K., & Pressley, M. (1997). Scaffolding Scientific Competencies within Classroom Communities of Inquiry. In K. Hogan, & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding Students Learning: Instructional Approaches and Issues* (pp. 74-107). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Johnson, S. D. (1997). Learning Technological Concepts and Developing Intellectual Skills. *International Journal of Technology and Design Education*, 7(1-2), 161-180.

- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology, Mindtools for conceptual change (3rd ed.)*. Columbus, OH: Pearson Prentice Hall.
- Lavonen, J. M., Meisalo, V. P., & Lattu, M. (2001). Problem Solving with an Icon Oriented Programming Tool: A Case Study in Technology Education [Electronic Version]. *Journal of Technology Education, Digital Library and Archives*, 12.
- Lepper, M. R., Drake, M. F., & O'Donnell-Johnson, T. (1997). Scaffolding Techniques of Expert Human Tutors. In K. Hogan, & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding Students Learning: Instructional Approaches and Issues* (pp. 108-144). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Levy, S. T., & Mioduser, D. (2008). Does it 'want' or 'was it programmed to...'? Kindergarten children's explanations of an autonomous robot's adaptive functioning. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(4), 337-359.
- Mul, J. de (2002). *Cyberspace Odyssey*. Kampen: Klement.
- Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart: Defending human attributes in the age of the machine*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Slangen, L. A. M. P., Fanchamps, L. J. A., & Kommers, P. A. M. (2008). A case study about supporting the development of thinking by means of ICT and concretization tools. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 18(3), 18.
- Slangen, L. A. M. P., & Sloep, P. B. (2005). Mind tools contributing to an ICT-rich learning environment for technology education in primary schools. *Int. J. Cont. Engineering Education and Lifelong Learning*, 15(3-6), 225-239.
- Slangen, L. A. M. P., Keulen, H. van, & Gravemeijer, K. (2010). What pupils learn from working with robotic direct manipulation environments. *International Journal of Technology and Design Education*, Retrieved 01-08, 2010, from <http://www.springerlink.com/content/w7245131x10088jg/>
- Slangen, L. A. M. P., Keulen, J. van, & Jochems, W. (2009). De bijdrage van direct manipulation environments aan de ontwikkeling van technische geletterdheid in de basisschool. In J. van Keulen, & J. Walma van der Molen (Eds.), *Onderzoek naar wetenschap en techniek in het Nederlandse basisonderwijs* (pp. 115-130). Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Stevens, L. (1998). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. PMPO: Den Haag.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital; The Rise of the Net Generation*. New York, NY: McGraw Hill.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and instruction*, 4(1), 45-69.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. Revised ed.). London: MIT Press.

Over de auteurs

Op alfabetische volgorde:

Diny van der Aalsvoort is sinds januari 2008 als lector (Lectoraat Spel) verbonden aan Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie en Faculteit Maatschappij en Recht. Email: Geerdina.vanderaalsvoort@hu.nl

Joop Berding is werkzaam bij de masteropleiding Pedagogiek en de Kenniskring Opgroeien in de Stad van de Hogeschool Rotterdam. Hij is tevens bestuurslid en webmaster van de Janusz Korczak Stichting. Email: jwa.berding@ziggo.nl

Marry Biemond is onderwijskundige en godsdienstpдагоог. Zij is werkzaam bij hogeschool (lerarenopleiding) de Driestar, onderdeel van Driestar Educatief, een christelijk kenniscentrum voor onderwijs en opvoeding. Namens deze organisatie is zij lid van de kenniskring van het lectoraat Morele Vorming aan de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle. Email: M.Biemond@driestar-educatief.nl

Martine Delfos is biopsycholoog, werkzaam als wetenschappelijk onderzoeker, therapeut, docent en schrijfster. Ze is lector aan de Hogeschool Edith Stein met als leeropdracht: Virtuele Ontwikkeling van de Jeugd. Ze is gasthoogleraar aan de Internationale Universiteit van Sarajevo, Bosnië-Herzegovina. Ze is gast-docent in hogescholen en universiteiten in Nederland, België. Ze publiceert veelvuldig op haar vakgebied en haar boeken worden vertaald in meerdere talen. Webadres: www.mdelfos.nl / Email: mdelfos@mdelfos.nl

Lia van Doorn studeerde wijsgerig historische pedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Ze werkte als onderzoeker bij de Faculteit Algemene Sociale Wetenschappen van de UU en als projectleider bij het NIZW, het huidige Movisie. In 2002 promoveerde ze bij de UU op Een tijd op straat. Een volgstudie naar (ex-) daklozen in Utrecht. In 2005 was ze als post-doc onderzoeker verbonden aan het Institut National d'Etudes Demographiques (INED) in Parijs. Sinds 2007 is ze lector bij het Kenniscentrum Sociale Innovatie van Hogeschool Utrecht. Het onderzoeksprogramma van het lectoraat focust op empirisch onderzoek naar morele oordeelsvorming en op het praktische toepasbaar maken van ethiek in het sociaal werk. Daarnaast is ze redactielid van het Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken (TSS). Email: lia.vandoorn@hu.nl

Hans Fröling is Freinetpedagoog, hogeschooldocent en senior onderzoeker, verbonden aan de Masteropleiding (Ecologische) Pedagogiek op de Faculteit Maatschappij en Recht van de Hogeschool Utrecht. Hij werkt aan 'MI(E)P', het uitstroomprofiel 'Media In (Ecologische) Pedagogiek'. Een voortvloeisel uit het onderzoekswerk naar 'Mediabewustzijn' van het Lectoraat Vernieuwende Opleidingsmethodiek en -Didactiek. Email: hans.froling@hu.nl

Suzanne Goorhuis was ten tijde van het schrijven voor dit boek werkzaam bij de HU als onderzoeker bij de kenniskring / lectoraat Spel.

Email: suzannegoorhuis@gmail.com

Elly van der Gouwe-Dingemanse is gezinspedagoog en won met haar Masterthesis *Moeders in twee culturen* de Emile-scriptieprijs van het Departement Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden. Momenteel is zij werkzaam bij Driestar Educatief, christelijk kenniscentrum voor onderwijs en opvoeding.

Email: p.m.vandergouwe@driestar-educatief.nl

Jo Hermanns studeerde psychologie aan de Universiteit van Nijmegen en promoveerde aan de Universiteit van Utrecht. Hij werkte in verschillende functies in de jeugdhulpverlening. Hij was ondermeer tussen 1985 en 1998 directeur van een instelling voor jeugdhulpverlening in Maastricht. Sinds 1991 is hij deeltijdhoogleraar Opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn specialisatie is opvoedingsondersteuning. Per 1 januari 2009 is hij daarnaast benoemd tot bijzonder hoogleraar op de Kohnstammleerstoel aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de UvA. Vanaf 1 januari 2008 is hij tevens bijzonder lector aan de Hogeschool Utrecht, met als werkterrein 'Werken in justitieel kader'. Als onafhankelijk adviseur op het terrein van jeugd en jeugdbeleid is hij werkzaam in H&S Consult. Email: jhermanns@hsconsult.nl

Dolf Janson is pedagoog en onderwijskundige. Hij werkt als senior onderwijsadviseur/-onderzoeker bij APS in Utrecht. Zijn belangrijkste aandachtsgebied is leerprocessen bij kinderen en leraren (en de wisselwerking daartussen), waarbij de aanleiding zowel vakinhouden als een meer algemene benadering als het beter passend maken van onderwijs kan zijn. Email: d.janson@aps.nl

Leonie Le Sage werkt als docent en onderzoeker op het Instituut voor Sociale Opvoeding aan de Hogeschool Rotterdam. Haar onderzoek richt zich op talentontwikkeling van kinderen en jongeren in Rotterdam, en de ondersteuning hierbij die stichting De Katrol en het leercentrum Overtref jezelf in Rotterdam Zuid bieden. Email: l.f.le.sage@hro.nl

Bas Levering is als docent en onderzoeker verbonden aan de Universiteit Utrecht en als lector Algemene Pedagogiek aan Fontys Hogescholen. Daarnaast vervult hij een gastprofessoraat aan de Universiteit Gent. Hij is ook hoofdredacteur van Pedagogiek in Praktijk Magazine. Email: B.Levering@fontys.nl

Gerrit van der Meulen is historicus en als leraar geschiedenis en beleidsadviseur werkzaam bij de gereformeerde school (voortgezet onderwijs) Greijdanus en lid van de kenniskring van het lectoraat Morele Vorming aan de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle. Email: g.vandermeulen@greijdanus.nl

Ton Notten studeerde theologie en andragologie. Hij pendelt zijn hele werkzame leven tussen universiteiten en hogescholen. Van 1974 tot 1994 was hij docent Theoretische andragologie bij de Universiteit van Amsterdam, en van 1995 tot 2002 doceerde hij Sociale pedagogiek en was hij studieleider in dat vak bij de

Hogeschool van Amsterdam. In 1988 promoveerde hij aan de Universiteit van Amsterdam op het proefschrift *Rationaliteit en het schone streven*. Naast zijn professoraat Sociale agologie bij de Vrije Universiteit Brussel (sinds 1998) is hij vanaf 2002 lector Opgroeien in de Stad bij de Hogeschool Rotterdam. Van 1993 tot 2010 was hij voorzitter van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek (VBSP). Email: a.notten@tip.nl

Coby Onderwaater studeerde ecologische pedagogiek en is verbonden als coach-opleider aan de deeltijd opleiding Bachelor (Ecologische) Pedagogiek van de Hogeschool Utrecht. Tevens is zij als pedagoog en video- interactiebegeleidster werkzaam bij Zorggroep Almere. Als freelancer verzorgt zij preventieve opvoedingsondersteunende groepsvoorlichting en individuele ouderbegeleiding voor de Stichting Kindercentra Zeewolde. Zij is omgangskundige en traint trainers van opvoedcursussen. Email: c.onderwaater@hotmail.com

Wouter Pols is docent aan het Instituut voor de Lerarenopleidingen van de Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij lid van de kenniskring Opgroeien in de stad en docent aan de Masteropleiding Urban Education aan dezelfde hogeschool. Adres: Hogeschool Rotterdam, Museumpark 40, 3015 CX Rotterdam. Email: w.pols@hro.nl

Lou Slangen is werkzaam bij de Fontys Pabo Limburg te Sittard als docent en associate lector bij het Lectoraat Science & Techniekeducatie Primair Onderwijs (www.fontys.nl/pabo/limburg/1st). Daarnaast is hij als projectleider of adviseur betrokken bij diverse landelijke en regionale projecten op het gebied van Wetenschap en Techniek en Techniek en ICT in het primair onderwijs. Email: l.slangen@fontys.nl

Luc Stevens is emeritus hoogleraar orthopedagogiek, Universiteit Utrecht, thans hoogleraar aan de Open Universiteit met als opdracht het werkplekleren van leraren met bijzondere aandacht voor pedagogische competenties en verbonden aan het NIVOZ, denktank voor onderwijs die zich recent profileert met persoonlijke ontwikkelingstrajecten voor leraren (onder de titel Pedagogische Tact) en voor schoolleiders (onder de titel Pedagogisch Leiderschap) en met een initiatief, het kind, dat beoogt te verbinden, te inspireren en te legitimeren waar nieuw onderwijs verschijnt (www.nivoz.nl, www.hetkind.org). Email: info@nivoz.nl

Over de redactieleden

Op alfabetische volgorde:

Nico Broer was onderwijzer in het lager onderwijs, schoolbegeleider en directeur van een basisschool. Hij is momenteel manager kwaliteitszorg bij Driestar Educatief in Gouda en docent aan de opleiding HBO Pedagogiek van die organisatie. Hij studeerde pedagogiek aan de Nutsacademie te Rotterdam en onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Leiden. Hij promoveerde in de sociale wetenschappen aan de Katholieke Universiteit Nijmegen op het proefschrift 'Leren schematiseren'. Nico Broer is bestuurslid van de VBSP.

Hans de Deckere is werkzaam geweest in basis-, voortgezet-, beroeps- en speciaal onderwijs. Hij studeerde orthopedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. Sinds 1993 is hij verbonden aan het Seminarium voor Orthopedagogiek (Hogeschool Utrecht). Hij is onder andere betrokken bij projecten gericht op afstemming tussen onderwijs en jeugdzorg. Zijn activiteiten richten zich vooral op de organisatie van de professionalisering van leraren. Als projectleider is hij betrokken bij de realisatie van congressen van de VBSP.

Marcel Meer is sinds september 2010 voorzitter van de VBSP. Hij studeerde onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Hij is werkzaam als directeur van het Instituut voor Ecologische Pedagogiek van de Hogeschool Utrecht faculteit Maatschappij & Recht. Zijn ervaring en belangstelling liggen binnen het (speciaal) onderwijs en de ketens waar het onderwijs mee te maken heeft en krijgt. Hij is als adviseur betrokken bij een groot project 'passend onderwijs' in Noord-Holland.

Ton Notten: zie 'over de auteurs'.

Jos Stakenborg studeerde onder andere Pedagogische en Andragogische Wetenschappen en was onderwijsresearcher aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Als directeur van de Pedagogisch Technische Hogeschool en van de Faculteit Educatie van Fontys, maar ook binnen de VELON en de Internationale Gesellschaft für Ingenieur Pädagogik (IGIP), publiceerde en redigeerde hij publicaties op pedagogisch-didactisch terrein. Jos Stakenborg is bestuurslid van de Stichting Registratie Lerarenopleiders en penningmeester van de VBSP. Hij is tevens lid van het IGIP International Monitoring Committee, met als taak het beoordelen en accrediteren van ingenieuropleidingen.