

School, ouders en wijk: samen opvoeden



# School, ouders en wijk: samen opvoeden

*Op weg naar een vreedzame opvoedgemeenschap*

**Leo Pauw**

Dit boek is deels het product van het ontwikkel- en onderzoeksproject Vreedzame Wijk 2.0, dat mede tot stand is gekomen dankzij financiële steun van de Bernard van Leer Foundation, Stichting Kinderpostzegels, VSBfonds, Oranje Fonds en de Gemeente Utrecht. Met dank aan de bevrogen ouders die deel wilden uitmaken van de ouderstuurgroepen en aan de betrokken pilotscholen.

### **School, ouders en wijk: samen opvoeden**

*Op weg naar een vreedzame opvoedgemeenschap*

Leo Pauw

ISBN 978 90 8850 867 7

NUR 840

© 2018 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

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 schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, *Stbl.* 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, *Stbl.* 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich te wenden tot Uitgeverij SWP (Postbus 12010, 1100 AA Amsterdam-Zuidoost).

# Inhoud

<b>1</b>	<b>Waarom samen opvoeden?</b>	<b>7</b>
1.1	Inleiding	8
1.2	De onbedoelde effecten van de focus op opbrengsten	9
1.3	Van wie is de opvoeding?	11
1.4	Behoeftte aan een ander perspectief	13
1.5	Opvoeden is al een gezamenlijke inspanning	14
1.6	Naar een nieuwe vorm van autoriteit	15
1.7	Sociale steun bij opvoeding	18
1.8	'It takes a village to raise a child'	20
1.9	Integrale kindcentra de oplossing?	21
1.10	Is het wel een taak voor de school?	22
1.11	Een sterke oudergemeenschap helpt ook de school	24
1.12	Samenvattend: een opvoedgemeenschap	26
<b>2</b>	<b>Wat is het speelveld voor ouders?</b>	<b>28</b>
2.1	De coöperatieve gedachte	28
2.2	De Vreedzame Wijk	29
2.3	Op elkaars terrein mogen komen	30
2.4	Is de school ook bereid?	33
2.5	De ouderparticipatieladder	34
<b>3</b>	<b>Ouderactiviteiten en De Vreedzame School</b>	<b>37</b>
3.1	Inleiding	37
3.2	Bouwen aan de relatie en de gemeenschap	38
3.3	Trede 2: ouders informeren	40
3.4	Trede 3: ouders doen actief mee met de kinderen	44
3.5	Trede 4: 'scholing' van ouders	46
3.6	Trede 5: ouders denken en praten mee	48

<b>4</b>	<b>Trede 6: ouders als gelijkwaardige partner</b>	<b>51</b>
4.1	Ervaringen met ouderstuurgroepen	51
4.2	Onderzoek naar De Vreedzame Wijk	51
4.3	Werkwijze en activiteiten ouderstuurgroepen	52
4.4	Bevorderende en belemmerende factoren	54
4.5	Ouders als mediator	56
<b>5</b>	<b>Op welke trede staan we als school?</b>	<b>61</b>
5.1	Als school aan de slag	61
5.2	Structuur of cultuur?	63
5.3	Tot besluit: de werelden verbinden	64
	<b>Literatuur</b>	<b>67</b>

# 1 Waarom samen opvoeden?

## Mijn eerste 10-minutengesprek

Ik herinner mij nog goed dat ik voor de eerste keer als ouder een 10-minutengesprekje moest voeren met de leidster van de peuterspeelzaal over mijn dochter Tessa. Tessa was drie jaar, en ze was wat teruggetrokken in haar peuterklasje. Zodanig dat de leidster zich er zorgen over maakte. Ze had een signaleringslijst ingevuld en wilde die graag met mij bespreken. Ik vond het allemaal wat overdreven. Tessa had gewoon niet zo'n geweldige relatie met de peuterleidster, hetgeen ik mij best kon voorstellen. En daardoor was ze ook nooit zo op haar gemak in de peuterklas. Dat kon ik weten, want ik draaide af en toe mee op de peuterspeelzaal. Bovendien was ze nog zo jong. Dus ik relativeerde de woorden van de leidster.

Maar wat er toen gebeurde, zal ik niet snel vergeten. Opeens nam de peuterleidster de 'bovenrol' en stelde zich op als de expert van mijn kind. Ik wist natuurlijk niet zo goed hoe mijn dochter zich gedroeg in een andere setting. Dat kon zij zich voorstellen. Maar er was toch echt iets aan de hand en ze wilde graag samen met mij de lijst verder invullen en die voorleggen aan een intern begeleider. Dan kon er daarna nader onderzoek plaatsvinden. Ik viel nog net niet van het peuterstoeltje waar ik op zat. Als er iemand de expert was van mijn dochter, dan was ik het. Ik kende haar al drie jaar, maakte haar dag en nacht mee. Ik had daarnaast al twaalf jaar als vakleerkracht in het onderwijs gewerkt, en als afgestudeerd orthopedagoog bestond mijn werk de afgelopen jaren uit het adviseren van scholen en ouders over de omgang met ingewikkelde kinderen. Ik kwam jaarlijks honderden kinderen en hun leerkrachten tegen. Ik zat in een schoolbestuur, en ik was ook nog eens zo'n vijftien jaar ouder dan de leidster die mij hier toesprak. Wat gebeurde hier?

Het was een leerzame ervaring. Zo gaat het dus. Je moet het een keer hebben meegemaakt om te voelen wat ouders voelen. Dit overkomt naar alle waarschijnlijkheid veel ouders zodra zij in aanraking komen met een instelling als een school, een peuterspeelzaal of kinderopvang. De professional zal het de ouder weleens even vertellen. Het is vreemd, vooral als we ons realiseren dat leerkrachten of andere professionals passanten zijn; het zijn de ouders die blijven.

Natuurlijk, ik doe nu veel scholen en andere educatieve instellingen tekort. Er zijn er ook waar dit anders gaat, waar 10-minutengesprekken een dialoog zijn, waar ouders serieus genomen worden en worden gezien als de belangrijkste kenner van hun kind. Maar toch...

Het is overigens goed gekomen met Tessa.

## 1.1 Inleiding

Het voorliggende boek wil een pleidooi zijn voor een opvoedgemeenschap: een gelijkwaardige samenwerking tussen ouders, school en wijk rond de opvoeding van kinderen. Het is tevens een concrete handreiking om zo'n échte gezamenlijke opvoedingsverantwoordelijkheid rond basisscholen in de praktijk vorm te geven. Het afgelopen decennium lijkt er het een en ander te zijn misgegaan in die samenwerking. Ondanks de grote aandacht in de beleidsagenda's voor het verschijnsel 'ouderbetrokkenheid' zijn we in veel wijken iets kwijtgeraakt, namelijk de school als onderdeel van de opvoedgemeenschap in de wijk. Natuurlijk, er zijn volop excuses en verklaringen – de bezuinigingen op de achterstandsmiddelen in het onderwijs, het korten op het jeugdwelzijnswerk, de sterke focus op opbrengstgericht werken, de personeelstekorten in het onderwijs – maar de gevolgen worden langzamerhand zichtbaar: de school heeft zich op veel plekken eerder teruggetrokken dan opgeworpen als pedagogische partner in de wijk. De brede scholen en integrale kindcentra doen anders vermoeden en we spreken zelfs overal over 'educatief partnerschap'. Maar dat lijkt vooral een verhullende term voor het betrekken van ouders bij de kerntaak van de school: het realiseren van de academische leerprestaties van de kinderen. De realiteit is dat samen *opvoeden* – als gemeenschap van school, ouders en wijk – geenszins overal vanzelfsprekend is.

Het zou de situatie geen recht doen om hier louter de rol van de school te benoemen. De ouders zijn ook 'kinderen van hun tijd'. Moderne tweeverdienende ouders hebben veel minder tijd om te investeren in vrijwillige activiteiten in de gemeenschap. Het leven in een maatschappij waarin individualisering, competitie, assertiviteit en consumptie de boventoon voeren, leidt er ook voor ouders toe dat het niet vanzelfsprekend is om zo nu en dan het algemeen belang te laten prevaleren boven hun individuele belangen.



Er zijn allerlei redenen waarom dat jammer is. We bespreken deze in het navolgende. Hiernaast gaan we ook in op de vraag: Hoe keren we het tij? Hoe kunnen we bouwen aan een ander perspectief?

De afgelopen jaren hebben wij in het kader van De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk op een aantal plekken geëxperimenteerd met een vorm waarbij ouders een gelijkwaardige rol spelen in het opvoedklimaat in en om de school.<sup>1</sup> In dit boek zetten we die ervaringen op een rij, in de hoop daarmee scholen, ouders en wijkpartners een impressie te geven van hoe zo'n werkelijk gemeenschappelijke pedagogische verantwoordelijkheid eruit kan zien.

Het uitgangspunt van dit boek is dat het aansluit bij het programma van De Vreedzame School en bij de bijbehorende wijkaanpak De Vreedzame Wijk (zie hoofdstuk 2 voor meer informatie), maar het wil ook een handreiking zijn voor scholen – en de eraan verbonden ouders – die niet werken met deze programma's.

Dit boek begint beschouwend en werkt vervolgens toe naar de praktijk. We beschrijven in dit eerste hoofdstuk de oorzaak en aanleiding van het probleem, en schetsen de onderliggende gedachten voor een andere visie op pedagogische samenwerking. In de volgende hoofdstukken geven we een indruk van onze ervaringen met genoemde experimenten en komen we tot praktische adviezen waarmee zowel ouders als scholen aan de slag kunnen.

## 1.2 De onbedoelde effecten van de focus op opbrengsten

Er is ongemerkt iets aan de hand in onderwijsland. De afgelopen jaren is er – ingegeven door economische overwegingen vanuit een neoliberale maatschappijvisie – door de overheid een sterke nadruk gelegd op de opbrengsten, vooral op het verbeteren van de taal- en rekenprestaties van leerlingen. Scholen en schoolbesturen zijn en worden nadrukkelijk afgerekend op de cognitieve opbrengsten. Deze beleidsagenda heeft mogelijk positieve gevolgen gehad, al blijkt dat niet direct uit het *Onderwijsverslag 2016/2017* van de Inspectie<sup>2</sup>, maar er is ook een keerzijde.

---

1 Universiteit Utrecht, CED-Groep en Stichting Vreedzaam hebben de afgelopen jaren samengewerkt in het ontwikkel- en onderzoeksproject Vreedzame Wijk 2.0, met als doel meer inzicht te krijgen in hoe ouders en bewoners te betrekken bij het opvoedklimaat in school en in de wijk, om zo de burgerschapsvorming van kinderen te versterken én daarmee een 'beschermende schil' te creëren door sociale netwerken om ouders, kinderen en jongeren heen te stimuleren.

2 Inspectie van het Onderwijs (2018).

De nadruk op een ‘meetcultuur’ in het onderwijs kent namelijk ook risico’s, zoals het bevorderen van competitief gedrag, te veel nadruk op verantwoordingseisen, een afrekencultuur betreffende leerkrachten en leerlingen, een te sterke gerichtheid op zwakke leerlingen en daardoor onderstimulering van de betere leerlingen en het uitlokken van strategisch gedrag van scholen, zoals zwakke leerlingen buiten de toetsing houden en *teaching to the test*. Om nog maar niet te spreken over de enorme hoeveelheid tijd die gaat zitten in het veelvuldig toetsen en monitoren van de vorderingen van de leerlingen; kostbare tijd die aan het onderwijs onttrokken wordt.

Er is echter nog een ander – onbedoeld – effect, dat nauwelijks terugkomt in de discussie over de voors en tegens van deze focus op academische opbrengsten en dat raakt aan het onderwerp van dit boek. Als scholen en schoolbesturen jarenlang onder druk gezet worden om de nadruk te leggen op de leerresultaten van de leerlingen, dan werkt zoets lang door in de hoofden van de mensen die er werken, waaronder de bestuurders, de schoolleiders, de leerkrachten en de opleiders. Ongemerkt vormt er zich een nieuwe generatie onderwijzers, bestuurders, beleidsmedewerkers en adviseurs met een beperkte visie op wat de belangrijkste taak van de school is. En ongemerkt is er op die manier de afgelopen periode een perspectief verdwenen bij hen die zich met onderwijs bezighouden. Ik doel hier op het perspectief dat school, ouders en wijkinstellingen samen verantwoordelijkheid dragen voor de vorming van een nieuwe generatie burgers en dus samen de belangrijkste (maatschappelijke) opvoedgemeenschap vormen. Nog niet zo lang geleden werkten scholen en gemeenten samen op het brede terrein van jeugdbeleid, rond thema’s als opvoedingsondersteuning, jeugdzorg en jeugdvoorzieningen in de wijk. Wijkoverleg met schoolarts, politie, maatschappelijk werk en wijkwelzijnsinstelling was gewoon, met name in achterstandswijken. Natuurlijk was er ook altijd een spanning gezien wat de school ‘aankon’ aan sociale problematiek, maar er was in ieder geval sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid vanuit een visie dat samenwerking tussen al die partners meerwaarde had.

Dat alles is grotendeels verdwenen. Vanzelfsprekend spelen de bezuinigingen van het afgelopen decennium hier ook in mee, vooral op de onderwijsachterstandsmiddelen, het jeugdwerkzorgwerk en andere wijkvoorzieningen voor kinderen en jongeren. En ook de grote personele tekorten in het onderwijs spreken mee; scholen zijn al blij als er voor elke groep een leerkracht staat. Maar de sterke

gerichtheid op de cognitieve opbrengsten van de scholen, waardoor zij andere prioriteiten zijn gaan stellen, heeft mede bijgedragen aan het verbleken van de gedeelde verantwoordelijkheid voor de opvoedgemeenschap. Het gevolg is dat er op dit moment steeds minder schooldirecties en schoolbestuurders rondlopen met zo'n brede visie op de rol van de school in de opvoedgemeenschap in de wijk. Met als concreet effect dat scholen zich naar binnen keren en geen energie meer steken in de omgeving van de school, ondanks alle mooie woorden over integrale kindcentra en brede scholen. We praten nog wel over 'ouderbetrokkenheid', maar dat is een flinterdunne variant van waar we het eigenlijk over zouden moeten hebben. Daarover meer in het vervolg.

### 1.3 Van wie is de opvoeding?

Een 10-minutengesprek zoals in het voorbeeld in het begin van dit hoofdstuk zou wellicht anders zijn ervaren als het ging om de tegenvallende rekenprestaties van een leerling. Onderzoek wijst al jaren uit dat ouderbetrokkenheid een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van kinderen. Als ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan, gaan de schoolprestaties van de kinderen erop vooruit én voelen zij zich een stuk beter op school.<sup>3</sup> Het is zonneklaar dat het helpt als ouders medeverantwoordelijkheid nemen voor de schoolontwikkeling van hun kinderen, zoals belangstelling tonen voor de ontwikkeling op school, thuis voorwaarden daartoe scheppen en hun kind begeleiden. Dus is het logisch als scholen daarop aansturen.

Het perspectief bij deze vorm van ouderbetrokkenheid is vrijwel altijd: samenwerking tussen school en ouders leidt tot betere *leerresultaten*. De school vraagt aan de ouders om hen te helpen bij hun kerntaak. Daar zit iets in: de leerkracht is de expert op het terrein van het rekenonderwijs, weet haarfijn de verschillen tussen leerlingen te duiden en kan hulp van ouders goed gebruiken. Maar het wordt een heel ander verhaal als we het over de *pedagogische* opdracht van de school hebben.

Dit perspectief ('ouderbetrokkenheid is goed voor de leerresultaten') brengt namelijk het risico met zich mee dat de relatie tussen school en ouders niet gelijkwaardig is. De school (directeur, leerkracht, intern begeleider) is de expert en de

---

3 Zie o.a. Epstein (2011); Bakker, Stoep, Van den Heuvel & Bouts (2002); Boethel (2003); Henderson & Mapp (2002); Smit, Sluiter & Driessen (2006).

ouders worden benaderd als een instrument om de school te helpen haar doelen te behalen. Als het gaat om de *pedagogische* taak van de school is dit onwenselijk, aangezien ouders nu eenmaal de belangrijkste opvoeders zijn. Als we op zoek zijn naar een echte *gemeenschappelijke opvoedingsverantwoordelijkheid* dan volstaat een dergelijke ongelijkwaardige relatie niet. Dan missen we de kans op de meerwaarde van samenwerking: ouders weten immers veel meer over hun kind dan leerkrachten ooit zullen weten. Daarnaast – wellicht belangrijker – vindt er geen afstemming plaats over de opvoedingsstijl en opvoedingsdoelen.

Waarom is dat erg? Waarom is het van belang dat er afstemming is over de stijl van opvoeden en over opvoedingsdoelen? Het antwoord op die vraag is gelegen in het van oorsprong Afrikaanse gezegde: *It takes a village to raise a child*. Kinderen groeien op en worden gevormd in verschillende domeinen: thuis, op school, op straat, op de kinderopvang, in clubjes tijdens de georganiseerde vrije tijd. Hoe meer afstemming tussen ouders, school en gemeenschap, en dus hoe meer samenhang tussen de omgangs- en opvoedingsstijlen binnen die verschillende domeinen, hoe beter voor de ontwikkeling van kinderen.<sup>4</sup> Onderzoek laat ook zien dat op school nieuwverworven kennis, vaardigheden en attitudes beter beklijven als die worden ondersteund door de verschillende omgevingen waarin het kind zich begeeft. Dat geldt ook voor sociale of morele verworvenheden. Ervaringen opgedaan in klas of school kunnen makkelijk weer worden ‘afgebroken’ door ervaringen in de thuissituatie of andere pedagogische contexten, waardoor transfer uitblijft.<sup>5</sup>

Een dergelijke niet-optimale afstemming kan op alle scholen spelen, ook op die met hoogopgeleide ouders. Neem de leerkracht die uitroept: ‘Ik begrijp gewoon echt niet waarom die moeder het normaal vindt dat haar kind zijn tas iedere keer weer voor haar neus smijt...’ Kinderen zijn soms hun ouders verbaal de baas, ouders zijn soms te zeer gericht op het individuele belang en geluk van hun kind. Dit maakt het samen opvoeden er niet makkelijker op.

Maar die gebrekkige afstemming doet zich vaker voor in ‘zwakke’ wijken. Onderzoek laat zien dat schoolleiders op scholen in achterstandswijken ouders minder vaak zien als partners dan schoolleiders op scholen in andere wijken. Ouders beschikken in hun ogen niet over de vaardigheden om op een gelijkwaardig niveau

---

4 Zie o.a. Klaassen & Smit (2001); Davies (2003); Epstein (2011).

5 Berkowitz & Bier (2005); Wentzel (2002).

te communiceren over opvoeding en onderwijs. Leerkrachten op scholen in achterstandswijken klagen veel over ouders, nemen de inbreng van ouders niet altijd serieus of stellen zich (onbewust) paternalistisch op. De samenwerking tussen ouders en school wordt op scholen in die wijken nog meer dan elders gedefinieerd vanuit het perspectief van de school (soms zelfs in de vorm van een contract tussen school en ouders). Dat is niet helemaal zonder grond; onderzoek laat ook zien dat laagopgeleide en niet-Nederlands-sprekende ouders moeilijk bij het onderwijs te betrekken zijn.<sup>6</sup> Ze komen minder naar de informatieavonden of de rapportgesprekken, nemen minder deel aan de activiteiten voor de leerlingen en dragen de verantwoordelijkheid voor de academische ontwikkeling van hun kinderen vaker over aan de school. In dergelijke wijken zijn ouders vaak 'onzichtbaar'. Met alle gevolgen van dien voor de schoolontwikkeling van hun kinderen. Los van of er nu wel of geen grond is voor een dergelijke houding van scholen: in het belang van een positieve ontwikkeling van het kind is het zaak om de stem van ouders veel serieuzer te nemen dan op een groot aantal scholen nu het geval is. We gaan er nog wat dieper op in.

#### 1.4 Behoeftte aan een ander perspectief

Scholen doen uiteraard al van alles op het terrein van de samenwerking met ouders.<sup>7</sup> Veel scholen hebben de afgelopen jaren geïnvesteerd in de samenwerking tussen school en ouders onder de noemer 'ouderbetrokkenheid', gericht op het bevorderen van optimale condities voor de ontwikkeling en de leerresultaten van kinderen. Gebruikelijke activiteiten in dit kader zijn onder meer de algemene ouderavonden waarbij ouders geïnformeerd worden over een thema (bijvoorbeeld over het omgaan met sociale media), de informatieavonden aan het begin van het schooljaar in elke klas waarbij de groepsleerkracht ingaat op wat er dit jaar gaat gebeuren, de 10-minutengesprekken en de huisbezoeken.

Hier en daar zijn de inspanningen van scholen ook gericht op het innemen van een ander, meer gelijkwaardig perspectief. De Vries<sup>8</sup> spreekt van verschillende

---

6 Pels (2014).

7 We laten in dit boek de rol van ouders in de praktische ondersteuning van de school, bijvoorbeeld door het verlenen van hand-en-spandiensten, deelnemen aan uitjes, oudercontactpersonen en ouderraden, buiten beschouwing. Evenmin bespreken we de formele inspraak door de medezeggenschapsraad en eventuele activiteiten op het gebied van kwaliteitszorg waarbij de ouders als klant worden gezien, zoals met tevredenheidsenquêtes.

8 De Vries (2013).

vormen van ouderbetrokkenheid. Bij wat hij Ouderbetrokkenheid 1.0 noemt, zendt de school informatie aan de ouders. Hierbij gaat het om eenzijdige communicatie waarbij de school het moment, de vorm en de inhoud van de informatie bepaalt (nieuwsbrieven, e-mails, informatieavonden, rapporten). Bij Ouderbetrokkenheid 2.0 stuurt de school nog steeds informatie naar de ouders, maar kunnen de ouders ook informatie terugzenden. Hierbij hoeft geen sprake te zijn van werkelijk contact; de informatie is een verzameling van tweezijdig zenden, zonder dat er sprake is van een samenwerking. Voorbeelden zijn de 'omgekeerde 10-minutengesprekken' en oudertevredenheidsonderzoeken. Bij Ouderbetrokkenheid 3.0 is er sprake van een gelijkwaardige samenwerking tussen school en ouders; de school en de ouders zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de schoolontwikkeling van het kind en hierbij erkennen ze elkaars professionele en emotionele deskundigheid.

Deze laatste vorm komt een beetje in de buurt van waar wij naartoe willen. Alleen is in het voorgaande de belangrijkste motivering om tot een ander perspectief en tot een gelijkwaardiger samenwerking tussen school en ouders te komen vooral gelegen in het belang van de ontwikkeling van het individuele kind. Er zijn echter meer redenen om ouders een actievere rol te geven in de gemeenschap die school, ouders en buurt vormen. Daarover gaat het in de volgende paragrafen.

### 1.5 Opvoeden is al een gezamenlijke inspanning

Nog niet zo heel lang geleden kwam een kind in aanraking met slechts een beperkt aantal opvoeders: ouders, de leerkracht en in sommige gevallen de pastoor of de dominee. Opvoeding vond vooral thuis plaats. En af en toe in de buitenwereld, zoals wanneer de groenteboer op de hoek een kind corrigeerde als er iets niet door de beugel kon. De afgelopen decennia heeft die opvoedingsverantwoordelijkheid een belangrijke verschuiving ondergaan. Ouders zijn simpelweg wat hoeveelheid beschikbare tijd betreft minder in de gelegenheid om hun kinderen op te voeden, als gevolg van de toegenomen arbeidsdeelname van vrouwen (in 1969 werkte slechts 35% van de 25- tot 34-jarige vrouwen, in 1993 was dat opgelopen tot 53%, in 2003 werkte 75%, en in 2016 groeide hun arbeidsdeelname naar 83%). Voor een kind is het tegenwoordig heel gewoon om al vanaf de leeftijd van een half jaar drie dagen naar de kinderopvang te gaan en de resterende twee dagen bijvoorbeeld door beide grootouders te worden opgevangen.

Het aantal mensen dat verantwoordelijk is voor de opvoeding van een kind is dus flink toegenomen. Opvoeding is niet langer louter een zaak van thuis, van de binnenwereld. Die binnenwereld bestaat in feite niet meer. Opvoeding vindt plaats op veel plekken. De opvoedende taak is op vele schouders komen te liggen, vooral op die van instellingen die met kinderen te maken hebben, zoals school, kinderopvang, buitenschoolse activiteiten en sportclubs. (En dan hebben we het nog niet over de vormende werking van de digitale wereld: sociale media, internet). Er is dus in feite al sprake van een *gezamenlijke* inspanning als het om de opvoeding gaat.

Maar hoe 'samen' is dat? Met deze ontwikkeling rijzen er allerlei vragen: Wordt er in al die contexten wel (bewust) opgevoed? Zijn genoemde instellingen voldoende toegerust, met tijd en middelen om opvoedingsverantwoordelijkheid te dragen? Maar vooral ook met deskundigheid en voldoende gezag? Wie is er verantwoordelijk? En dan de vragen over afstemming: Waartoe voeden we op? Zijn de opvoedingsdoelen van al die opvoeders wel gelijk? Is de opvoedingsstijl onderling afgestemd? Hoe zorg je voor goed en gelijkwaardig overleg tussen de verschillende opvoeders?

## 1.6 Naar een nieuwe vorm van autoriteit

Als er sprake is een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opvoeding komt ook het probleem van de autoriteit om de hoek kijken. Wie heeft het voor het zeggen? Naar wie luistert het kind uiteindelijk? Toch lijkt samen opvoeden eerder een oplossing dan een probleem, als het gaat om opvoedingsgezag, zoals ik hieronder zal toelichten.

Opvoeding is altijd gericht op persoonsvorming, 'subjectivering', zoals Biesta<sup>9</sup> het noemt: kinderen het recht gunnen op eigen wijze 'in de wereld te komen'. Daarnaast heeft opvoeding ook tot doel om kinderen en jongeren te leren zich te kunnen bewegen in de gangbare sociale verhoudingen binnen de gemeenschap ('socialisatie'). Met andere woorden: zich 'te leren gedragen'. Jonge kinderen vragen om duidelijke grenzen en verwerven daardoor veiligheid en zekerheid. Oudere kinderen vragen weliswaar om meer autonomie, maar die kunnen ze pas goed aan als ze in een eerdere fase begrenzing hebben ervaren.

---

9 Biesta (2015).

Opvoeding vereist een zekere hiërarchie en er is dus altijd een spanning tussen ‘subjectivering’ en ‘socialisatie’. Aan de ene kant kinderen een stem geven, hen laten meedenken, hun behoeften serieus nemen (al zijn die soms te veel op de korte termijn gericht), aan de andere kant hen vanuit het langetermijnperspectief van de volwassene dwingen te luisteren, zich te gedragen ‘zoals het hoort’. In het huidige tijdperk hebben we moeite met dat broodnodige gezag. Gezag en autoriteit zijn niet langer vanzelfsprekend, zoals blijkt uit allerlei maatschappelijke situaties (de grote mond van kinderen of hun ouders tegen de juf, maar ook de agressie tegen ambulancebroeders of politieagenten). Verhaeghe analyseerde de teloorgang van autoriteit in onze samenleving.<sup>10</sup> Opvoeding en onderwijs waren eeuwenlang een patriarchale aangelegenheid (‘Wacht maar tot papa thuiskomt!’), maar in de jaren zestig van de vorige eeuw lukte het om die traditionele autoriteit omver te werpen. En nu, na deze overwinning, worstelen we thuis, op school en in de wijk met een gebrek aan autoriteit. Er is een nieuwe generatie ouders en leerkrachten opgestaan die nauwelijks de noodzakelijke grenzen durven te stellen.

Verhaeghe haalt Hannah Arendt<sup>11</sup> aan in zijn beschouwing over het begrip ‘autoriteit’. Volgens haar is de functie van autoriteit: ‘het regelen van de verhoudingen tussen mensen op grond van een vrijwillige onderwerping gebaseerd op een interne dwang’. Cruciaal zijn de woorden *vrijwillig* en *interne dwang*. Autoriteit berust volgens Arendt op een afspraak, op een vrijwillige onderwerping aan regels. Verhaeghe stelt daarbij aansluitend dat opvoeding dus gericht moet zijn op die *vrijwillige* onderwerping aan een aantal regels en afspraken. Geen externe, maar interne dwang. Een leerkracht is in zijn ogen dan ook een gezagsdrager die daartoe geautoriseerd wordt door de gemeenschap. Autoriteit kun je niet afdwingen; die moet je verleend worden.

Bij uit de hand gelopen situaties in een school krijgt nu iedereen de schuld: de leerkrachten die te weinig autoriteit uitstralen en kinderen niet meer in de hand kunnen houden; de ouders die hun kinderen niet meer degelijk opvoeden; de kinderen die een stoornis hebben. Een dergelijke optiek gaat volgens Verhaeghe voorbij aan de ruimere, maatschappelijke oorzaak: geen geloof meer in autoriteit, geen vrijwillige onderwerping meer aan regels. Dit gebrek aan autoriteit

---

10 Verhaeghe (2015).

11 Arendt (1954).



leidt bij sommige opvoeders of onderwijzers tot de uitspraak: 'Ze moeten eerst maar eens leren luisteren!' Met als gevolg een gespannen poging tot machtsuitoefening, wat leidt tot meer confrontaties; leerling tegenover docent, kind tegenover ouder – telkens met de vraag wie er de sterkste is. In de analyse van Verhaeghe zijn dergelijke pogingen tot mislukken gedoemd omdat de vrijwillige onderwerping ontbreekt.

Er ligt een andere uitdaging: het vinden van een nieuwe grond waarin een meerderheid kan geloven en waaraan zij zich dus vrijwillig wenst te onderwerpen. Verhaeghe pleit ervoor gezag niet meer van boven te laten komen, maar op zoek te gaan naar een nieuwe organisatiestructuur. Hij geeft het voorbeeld van horizontale netwerken als de bron van autoriteit, met daarin knooppunten waartussen het gezag verschuift, en waarin kinderen en jongeren ook een stem krijgen. 'Daarbij daalt het gezag niet langer vanuit de directie neder, maar stijgt het op vanuit een netwerk rond de leerling, waarin docenten en bestuurders in het ideale geval samenwerken met de ouders en de sociale omgeving. Volwassenen die naast elkaar staan en die naar elkaar verwijzen, maar hiërarchisch wel boven het kind of de jongere staan. Dit is een nieuwe vormgeving van autoriteit waarin de noodzakelijke driedelige structuur aanwezig is. Het gezag berust op een externe grond, een onderwijsproject met daarin een geëxpliciteerde mensvisie. Het project wordt gedragen door een netwerk waarin mensen naar elkaar verwijzen en naar wat zij delen. Confrontaties met jongeren maken plaats voor aanwezigheid bij jongeren, zij het dan gebaseerd op afstand en verschil. Bij conflicten wordt het netwerk gemobiliseerd, en het doel ligt nooit in het onmiddellijke (verplichte onderwerping), zoals bij macht, maar op middellange termijn (vrijwillige onderwerping). Dat doel behelst onder meer dat de jongeren zelf ook een stem krijgen in dit netwerk.'<sup>12</sup>

Samen opvoeden is in deze tijd dus een onontkoombare noodzaak. We kunnen het ons niet veroorloven om als school, of als kinderopvang, of als ouder (!) het alleenrecht op de opvoeding te claimen. We zullen een pedagogisch netwerk moeten vormen, waarin het gezag gedeeld wordt.

---

12 Verhaeghe (2017).

## 1.7 Sociale steun bij opvoeding

Er is nog een andere reden om een pedagogisch netwerk te stimuleren. Hoewel het aantal mensen dat verantwoordelijk is voor de opvoeding van een kind dus is toegenomen, zijn gezinnen – in deze geïndividualiseerde welvaartsmaatschappij – steeds meer op zichzelf aangewezen. De ogen in de straat zijn afgenomen. Het ontbreekt in deze tijd aan een gevoel van gemeenschappelijke zorg voor kinderen en voor de mensen die voor kinderen zorgen. Gezinnen zijn tegenwoordig kleiner, waardoor de draagkracht ervan is verminderd. Daarnaast wonen familie en vrienden vaak niet meer bij elkaar in de buurt en zijn dus minder makkelijk beschikbaar wanneer iemand hulp behoeft. Ook is lidmaatschap van en actief betrokken zijn bij een kerkgenootschap of vereniging minder vanzelfsprekend dan vroeger. Al met al is de omgeving waarin jeugdigen opgroeien in sociale zin aan verschraving onderhevig. En dat terwijl we weten dat juist voor zwakke, kwetsbare gezinnen informele sociale steun en een goed sociaal netwerk van belang zijn voor een positieve opvoeding. Het zijn vooral professionals die gezinnen ondersteunen bij de opvoeding van hun kinderen, en zelfs die steun is in deze ‘participatiesamenleving’ niet zonder meer aanwezig. Opvoeden is een *private worry*, waar het een *public issue* zou moeten zijn, volgens Brinkgreve.<sup>13</sup>

Ook hier geldt dat deze problemen vooral in ‘zwakke’ wijken spelen. Onderzoek naar de sociale context waarin opvoedingsproblemen (kinder mishandeling, jeugdcriminaliteit, radicalisering) ontstaan, laat zien dat er vaak een relatie is met ongunstige sociaal-economische omstandigheden (armoede, werkloosheid, laag opleidingsniveau). Veel onderzoek wijst op de invloed van de sociale kwaliteit van de omgeving waarin kinderen opgroeien. Hierbij gaat het vooral om de kwaliteit van de onderlinge steun en betrokkenheid van buurtbewoners, en om de bereidheid om informele sociale controle uit te oefenen (bijvoorbeeld op elkaars kinderen letten). Omgekeerd blijken buurten waar een geringe sociale samenhang heerst een gevaarlijke leefomgeving voor kinderen te zijn, niet alleen op straat maar ook in de thuissituatie.<sup>14</sup>

Uit onderzoek blijkt dat die sociale controle in sterke mate afhangt van de sociale cohesie van een wijk. Als bewoners elkaar niet vertrouwen en niet solidair met elkaar zijn, dan lijken ze er ook weinig toe bereid normen op straat te handhaven.

13 Brinkgreve (2008).

14 De Winter (2011).

Het daaruit resulterende gebrek aan sociale controle blijkt vervolgens een zeer krachtige voorspeller van geweldscriminaliteit door jongeren.<sup>15</sup> Het al of niet optreden van problemen met kinderen en jongeren lijkt samen te hangen met de kwaliteit van de bindingen van de ouders in of met de samenleving, aldus De Winter.<sup>16</sup>

Sociologen spreken in dit verband van ‘sociaal kapitaal’: de hulpmiddelen die in een gemeenschap aanwezig zijn, zoals de kwaliteit van sociale relaties, de mate van onderlinge vertrouwdheid (elkaar kennen en vertrouwen), de inbedding in formele en informele netwerken, de bereidheid zich in te zetten voor de gemeenschap en het bestaan van gedeelde normen.

Hoe meer ouders over sociaal kapitaal beschikken, hoe beter het gaat met de gezinsopvoeding. Een aandachtspunt daarbij is het onderscheid tussen twee soorten sociaal kapitaal: *bonding social capital* (netwerken van ‘ons soort mensen’) en *bridging social capital* (netwerken met ‘anderen’).<sup>17</sup> Veel programma’s voor het versterken van de sociale opvoedingsomgeving zijn vooral gericht op *bonding*. Daarbij gaat het vooral om verbondenheid met een zorgzame gemeenschap waarin kinderen en jongeren welkom zijn. Die verbondenheid met de eigen gemeenschap is belangrijk, maar kan ook negatieve kanten hebben. Binnen in zichzelf gekeerde gemeenschappen die zich afzetten tegen de hen omringende wereld, zoals de bekende ‘witte achterstandsbuurtjes’ of strenge religieuze gemeenschappen, dreigt het buitensluiten van anderen en het zich afkeren van de maatschappij. Voor een pluriforme samenleving als de onze is *bridging* net zo belangrijk. *Bridging social capital* draagt bij aan het versterken van maatschappelijke participatie en het tegengaan van uitsluiting. Er is nog een derde vorm van binding van belang: *linking social capital*, ofwel de relaties tussen individuen of groepen instellingen, waaronder overheidsinstellingen, zoals scholen, verenigingen, welzijnsinstellingen en kinderopvangorganisaties.<sup>18</sup> Dergelijke vormen van sociaal kapitaal (*bridging* en *linking*) dragen bij tot een succesvolle opvoeding en een positief opgroeien in een heterogene samenleving als de onze.

---

15 Sampson, Raudenbush & Earls (1997).

16 De Winter (2011).

17 Putnam (2000).

18 Walraven (2012).

## 1.8 'It takes a village to raise a child'

Alhoewel de, van oorsprong Afrikaanse, formulering *It takes a village to raise a child* wat sleets is geworden door het vele gebruik ervan, is die onverminderd waar, zo blijkt uit het voorgaande. De Winter<sup>19</sup> houdt in dat verband al langere tijd een pleidooi voor versterking van de 'pedagogische *civil society*': opvoeding moet niet alleen een verantwoordelijkheid zijn van afzonderlijke gezinnen, maar ook van de gemeenschap. Ouders hebben behoefte aan informele steun bij de opvoeding, en kinderen en jongeren hebben profijt van een positief opvoedklimaat in de wijk. Door de sociale netwerken rond gezinnen en kinderen te versterken, worden enerzijds gunstige, beschermende voorwaarden geschapen die opvoeding en ontwikkeling ondersteunen, anderzijds worden daardoor risico's op problemen in de opvoeding en ontwikkeling verkleind, volgens De Winter.

Het versterken van de pedagogische *civil society* is overigens niet louter van belang in achterstandswijken. Alle kinderen en alle ouders hebben baat bij een verbindende gemeenschap. Alle ouders hebben opvoedvragen, en een goed netwerk kan de individuele opvoedingslast doen verminderen. En overall hebben kinderen grenzen nodig, hun aangereikt door betrokken volwassenen die zich ook bekommeren om andermans kinderen.

Hiermee krijgt de samenwerking tussen school en ouders een diepere laag: samen een pedagogische gemeenschap vormen. De vraag is gerechtvaardigd of de school hierbij wel zo'n centrale rol dient te vervullen, gezien het toch al overladen programma en de kerntaak van de school. In onze optiek kan echter juist de (voor) school het ankerpunt vormen voor zo'n positief opvoedklimaat in de wijk of de buurt. In de eerste plaats omdat de school een plek is waar ouders acht jaar lang – in het geval van de voorschool tien jaar lang – betrokken zijn bij en deel uitmaken van een opvoedgemeenschap. En in de tweede plaats omdat niet in alle wijken betrokkenheid van ouders bij de gemeenschap vanzelf ontstaat. De (voor)school is dan van wezenlijk belang voor het organiseren van sociale steun en een sociaal netwerk: zoiets gaat makkelijker als (de zorg om) het kind de spil vormt. Het is in het belang van alle ouders dat er een netwerk rond de kinderen ontstaat, en de school is het logische centrum daarvan. Dat hoeft helemaal niet te betekenen dat de school extra belast wordt, waarover later meer. Het vereist wel dat de school

---

19 De Winter (2011).